

Die Ausbildereignungsverordnung (AEVO): Regulatorischer Dinosaurier oder Ansporn für innovative Bildungsarbeit?

Eine Diskursanalyse unter Berücksichtigung bildungspolitischer, betriebspraktischer und lerntheoretischer Hintergründe.

KURZFASSUNG: Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, die Konzeption und Revision der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) im Kontext bildungspolitischer, lerntheoretischer und betriebspraktischer Diskursstränge zu analysieren. Dazu wird die AEVO kurz skizziert (Abschnitt 1), bevor die jeweiligen bildungspolitischen und betriebspraktischen Hintergründe (Abschnitte 2–3) aufgearbeitet werden. Anschließend werden zentrale Forschungsarbeiten zur Ausbildung der Ausbilder vorgestellt (Abschnitt 4) und der lerntheoretische State-of-the-Art diskutiert (Abschnitt 5). Auf dieser Grundlage wird eine lerntheoretische Analyse der unterschiedlichen AEVO-Versionen von 1972 bis 2009 bzw. der korrespondierenden Rahmenpläne vorgenommen (Abschnitt 6). In der Gesamtschau lassen sich für die AEVO eine Vielzahl von Problemen aufzeigen, die perspektivisch auf eine begrenzte Regulierungskraft der Verordnung hinweisen (Abschnitt 7). Abschließend werden die sich daraus ergebenden Weiterentwicklungsperspektiven der AEVO und damit zusammenhängende Forschungs- und Entwicklungsaufgaben für die Ausbildung der Ausbilder skizziert (Abschnitt 8).

ABSTRACT: The goal of the following article is to analyse the development and the revision of the German trainer qualifications code (AEVO). This is done by including an educational governance perspective, learning theory and a firm-based view. Therefore the AEVO is briefly introduced (section 1), before educational policy discourses and changes within the firm are discussed (sections 2–3). After that the main results of design-based research activities in train-the-trainer projects are presented (section 4). This is also linked to state-of-the-art research on learning and instructions (section 5). These considerations serve as a framework for the analysis of the single AEVO versions from 1972 to 2009 together with their corresponding syllabuses (section 6). Overall the AEVO design and implementation leads to a number of problems, which indicate a limited regulatory impact (section 7). Finally, prospects for curricular enhancements of the AEVO as well as related design and research activities for train-the-trainer programmes are outlined (section 8).

1. Einleitung

Berufliches Lernen findet an unterschiedlichen Lernorten statt: in Schulen, Betrieben, Weiterbildungskursen, Akademien usw. Wie dieses Lernen gestaltet werden soll, wird mit Hilfe von Regelungssystemen normiert. Diese Normen können als Institutionen verstanden werden, die vorschreiben, was von einem Pädagogen, der den Lernprozess gestaltet, erwartet wird (vgl. ferner PICOT/DIETL/FRANK 1999, S. 11). Solche Normen können auf ganz unterschiedliche Weise kodifiziert sein. Für Schulen gibt es Lehrpläne, Schulgesetze und Prüfungsordnungen. Für Betriebe gelten Ausbildungsordnungen, das Berufsbildungsgesetz usw. Für Organisationen, die aufgrund des Erziehungszwecks bestehen, beispielsweise Schulen, sind diese Regulierungsvorschriften in der Regel enger als für solche, bei denen die Erziehungsfunktion zwar Ergebnis, aber nicht Grund ist. Betriebe existieren aus einem

ökonomischen Grund. Die Erziehungsaufgaben, die Betriebe etwa im Rahmen der dualen Berufsausbildung erfüllen, sind ein Ergebnis der ökonomischen Tätigkeit, nicht ihr Grund. Das geringere Regulationsniveau¹ zeigt sich insbesondere bei den Vorschriften, die für die Qualifikation von Lehrkräften gemacht werden. Während für Lehrer an beruflichen Schulen Ausbildung und Zugang über Lehramtsprüfungsordnung (LPO), Lehramtszugangsverordnung u. a. m. geregelt ist, fehlen vergleichbare Regelungen für die Anforderungen an betriebliches Bildungspersonal. Allerdings wurde 1972 nach den neo-korporatistischen Entscheidungsprinzipien deutscher beruflicher Bildung von Arbeitnehmern, Arbeitgebern und diversen zuständigen staatlichen Stellen erstmals eine Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung von betrieblichen Ausbildern in anerkannten Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) entwickelt und anschließend vom Bundesministerium für Wirtschaft und Finanzen erlassen (vgl. AEVO 1972). Obwohl in der AEVO vor allem die Art und die Prüfung der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung vorgegeben ist, muss davon ausgegangen werden, dass diese Verordnung curriculare Auswirkungen hat. Curricula sind alle Texte, die intendierte Lernprozesse beeinflussen (vgl. HAMEYER 1983, S. 29; BEAUCHAMP 1968, S. 77). Wobei bei einer Bestimmung von Curricula im weiteren Sinne auch deren Entstehung berücksichtigt wird (vgl. HAMEYER/FREY/HAFT 1983, S. 21). Wir gehen davon aus, dass die AEVO wie ein Basiscurriculum für die Ausbildung der Ausbilder wirkt. Von diesem curricularen Rahmen ist eine größere soziale Gruppe betroffen, die einen wichtigen Beitrag zur Qualifikation des Fachkräftenachwuchses leistet. KELL (vgl. 1994, S. 70) schätzt, dass ungefähr 1,7 bis 3 Millionen Beschäftigte betriebliche Ausbildungsaufgaben wahrnehmen. Davon haben aktuell ca. 675.000 Personen den Nachweis erbracht, im Sinne der AEVO betriebs- und arbeitspädagogisch geeignet zu sein (vgl. BIBB 2012, S. 202). Vor dem Hintergrund der großen Lücke zwischen der Anzahl der für die Ausbildung Tätigen und der Anzahl der nachweislich Qualifizierten, kommt z. B. PÄTZOLD (2008, S. 324f.) zu dem Ergebnis, dass es ein erhebliches Qualifizierungsdefizit gibt (vgl. so auch schon KELL 1994, S. 71). Bevor diese grundsätzliche Frage weiter vertieft wird, werden jedoch zunächst die bildungspolitischen und betriebspraktischen Hintergründe der AEVO aufgearbeitet.

2. Bildungspolitische Hintergründe

Der ersten AEVO von 1972 ging der Erlass eines deutschen Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 1969 voraus. Hierin ist ausdrücklich die Möglichkeit vorgesehen, den Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation in einer Verordnung zu regeln, wobei der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung beteiligt werden muss (vgl. §21 f. BBiG). Obwohl die gesetzliche Grundlage bereits gelegt war, brauchten die beteiligten gesellschaftlichen Gruppen weitere drei Jahre, bis

1 Hier und im Folgenden wird auf die AEVO abgehoben. Generell muss man das Regulationsniveau im betrieblichen Bereich sehr viel differenzierter betrachten. So lassen sich deutliche Unterschiede in der Regulierungspraxis in Großbetrieben gegenüber den sogenannten kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) aufzeigen. Eigene Untersuchungen belegen, dass sich beispielsweise in großen Betrieben eine Institutionalisierung der Ausbildung vollzieht, die wiederum von den Fachabteilungen sehr kritisch, und zwar genau wegen ihrer vermeintlichen Überregulierung, beurteilt wird (vgl. hierzu u. a. SLOANE 2009, S. 13; SLOANE/DITTMAR/OSTENDORF 1999).

eine AEVO verabschiedet werden konnte. Als Ursache dafür kann der Grundkonflikt der AEVO gelten: Auf der einen Seite besteht der Anspruch, durch diese Verordnung die Qualität der betrieblichen Ausbildung zu erhöhen (das wird vor allem von den Arbeitnehmern vertreten), auf der anderen Seite sollen dadurch keine Ausbildungshemmnisse für Betriebe entstehen, um eine ausreichend hohe Anzahl von Ausbildungsplätzen zu garantieren (dafür stehen insbesondere die Arbeitgeber ein). Dieser Grundkonflikt wurde insbesondere während der sogenannten Angebotskrisen im dualen System während der 70er und 80er Jahre relevant. Zur Lösung dieses Konflikts wurde die Übergangsregelung für den Bestandsschutz bisheriger Ausbilder ohne Prüfung nach AEVO letztlich bis 1989 und für die neuen Bundesländer sogar bis 1997 verlängert. Auch die Fristen für eine Befreiung von der Nachweispflicht bei 5- oder 6-jähriger Ausbildertätigkeit wurden in ganz ähnlicher Weise ausgedehnt (vgl. KELL 1994, S. 67). Dies wirkt letztlich wie eine teilweise Aussetzung der AEVO und kann als einer der bildungspolitischen Gründe für die oben erwähnte verhältnismäßig geringe Anzahl von Nachweisprüfungen gesehen werden. Eine Textanalyse der AEVO (1972) macht außerdem deutlich, dass die Sachgebiete, auf die sich die geforderten berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse beziehen, zwar benannt werden, aber keinerlei Vorgaben zur Vermittlung dieser Kenntnisse bzw. zur Qualifikation der Ausbilder gemacht werden (vgl. weiterhin Abschnitt 6).

In einer ersten Novellierung der AEVO im Jahr 1999 zeigt sich eine kompetenzorientierte Ausrichtung, die u. E. nach typischer Ausdruck einer ‚kompetenzorientierten Wende‘ in der Berufsbildung war und noch immer ist: So weist u. a. BREUER (vgl. 2005, S. 4 ff.) darauf hin, dass seit den 90er Jahren in neuen Ausbildungsordnungen typischerweise kompetenzorientierte Formulierungen verwendet werden. Parallel dazu wurden für den berufsbezogenen Unterricht in beruflichen Schulen Lernfeldcurricula umgesetzt, mit dem Ziel, berufliche Handlungskompetenz zu fördern (vgl. z. B. KMK 1996/2007 sowie zusammenfassend DILGER/SLOANE 2012). Daher kann wohl von einer systemimmanenten Veränderung gesprochen werden, durch die 1999 auch die AEVO kompetenzorientiert umstrukturiert wurde, was sich insbesondere dadurch ausdrückt, dass an die Stelle von Themenfeldern Handlungsfelder aufgenommen wurden, die, durchaus in Analogie zu Lernfeldern, als curriculare Einheiten gesehen werden können.

Von August 2003 bis Juli 2009 wurde die AEVO durch Beschluss der Bundesregierung ausgesetzt. Hintergrund dafür war der Rückgang des Ausbildungsplatzangebots in den Jahren 2000 bis 2002 und die konzertierte Aktion von Bundesregierung, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften. Von Teilen der Wirtschaft wurde die AEVO auch als bürokratische Hürde bezeichnet (vgl. ULMER 2008, S. 7). Im Laufe der Zeit änderte sich die Bewertung dieser Aussetzung. Während der BDA (vgl. 2003, S. 65) im Bezug darauf zunächst noch von einem ersten Schritt in die „richtige Richtung“ sprach, fordert er fünf Jahre später bezogen auf die AEVO nur noch „Flexibilisierungen und Ausnahmen“ insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen sowie für Unternehmer mit Migrationshintergrund. Grund dieser gewandelten Einschätzung dürften vor allem die Ergebnisse einer BIBB-Studie zu den tatsächlichen Auswirkungen der AEVO-Aussetzung gewesen sein (vgl. ULMER et al. 2008). Demnach blieb die Anzahl zusätzlicher Ausbildungsplätze hinter den anfänglichen Erwartungen zurück und die Ausbildungsqualität nahm nachweislich ab, was sich u. a. in einem höheren Anteil von Vertragslösungen in den Betrieben ausdrückt, die über kein nach AEVO qualifiziertes Personal verfügten. Darüber hinaus sieht eine deutliche Mehrheit der Betriebe in der AEVO einen Beitrag zur

Sicherung von Mindeststandards. Demnach schätzen die Betriebe selbst den Wert der AEVO höher ein als ihre berufsständischen Verbandsvertreter (vgl. auch PÄTZOLD 2008, S. 322), die jedoch entscheidend an der AEVO-Aussetzung beteiligt waren. Bezogen darauf forderten ZDH/DGB (2007) die Wiedereinsetzung der AEVO. Im Frühjahr 2008 entschieden daher Bundesregierung und Sozialpartner, die Nachweispflicht zum 01.08.2009 wieder einzuführen und gleichzeitig das BIBB mit der Überarbeitung der AEVO zu beauftragen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass während einer Zeit, in der die Anforderungen an Mitarbeiter steigen und die Ausbildungsordnungen vieler Berufsbilder daran angepasst wurden, die Ordnungsgrundlage für die Ausbilder dennoch zurückgenommen wurde. Für die verschiedenen Curricula im berufsbildenden Bereich gibt es also unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten.

Die zweite Novellierung der AEVO im Jahr 2009 ist also im Kontext dieser gestiegenen Anforderungen und der Wiedereinsetzung der Nachweispflicht zu sehen. BUSCHFELD (2010, S. 38) weist außerdem darauf hin, dass durch die Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen auch der Anspruch in den Revisionsprozess hineintransportiert wurde, stärker kompetenzorientierte Formulierungen zu entwickeln. Dies deckt sich mit der allgemeinen Feststellung, dass die kompetenzorientierte Sprache aus der Qualifikationsrahmen-Diskussion die Entwicklung von Ordnungsunterlagen beeinflusst (vgl. SLOANE/GÖSSLING 2012, S. 352). Die Arbeitnehmerseite bewertet diese Neuerungen jedoch als zum Teil nicht weitgehend genug angesichts der Anforderungen, denen sich betriebliche Ausbilder stellen müssen. Sie fordern daher auch eine Förderung der Qualifikation über das Niveau der AEVO hinaus (vgl. DGB 2012, S. 7). Ganz ähnliche Forderungen finden sich auch schon früher (z. B. bei HOFFMANN 1988, S. 11). Eine Übersicht der bildungspolitischen Entwicklungen findet sich in Tabelle 1.

Tab. 1: Bildungspolitische Entwicklung der AEVO

Jahr	Ereignis	Bildungspolitische Argumentation
1972	Einführung der ersten AEVO	Reform der beruflichen Bildung durch Erlass des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969.
1999	1. Novellierung	Einführung lernfeldorientierter Lehrpläne und kompetenzbasierte Revision der Ausbildungsordnungen.
01.08.2003 – 31.07.2009	AEVO Aussetzung	Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze und konzertierte Aktion von Bundesregierung, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften.
2009	2. Novellierung und Wiedereinsetzung	BIBB-Studie zur Auswirkung der AEVO-Aussetzung, EQR-Diskussion und BBiG-Novelle von 2005.

Vor dem Hintergrund dieser bildungspolitischen Ausgangssituation wundert es nicht, dass die Regulierungswirkung dieser Verordnung schon jetzt als insgesamt gering eingestuft werden kann. Trotzdem erhöhte sich die Anzahl der bestandenen Ausbildereignungsprüfungen von 13.471 im Jahr 1978 bis auf immerhin 43.191 im Jahr 1991 (vgl. KELL 1994, S. 70). Während der Aussetzung der AEVO sank die

Zahl sogar wieder unter dieses Niveau und stieg erst 2010 erneut auf 67.167 (vgl. BIBB 2012, S. 200f. sowie Tabelle 2). Beachtlich ist außerdem, dass die Anzahl der ausgesprochenen Befreiungen von der AEVO-Nachweispflicht in Antizipation der Wiedereinführung im Jahr 2009 auf 36.239 gegenüber 20.128 in 2008 stieg. Damit war die Anzahl der Befreiungen im Jahr 2009 sogar höher als die Zahl der bestandenen Prüfungen. 2010, in dem letzten Jahr, für das Zahlen vorliegen, wurden noch einmal 40.088 Personen von der Nachweispflicht befreit. Diese hohe Zahl der Befreiungen hängt mit den Übergangs- und Ausnahmereglungen zusammen, die auch in der aktuell geltenden AEVO vorgesehen sind (vgl. AEVO 2009, §§6 und 7 sowie BUSCHFELD 2010, S. 39). Nichtsdestotrotz zeigt die Anzahl der bestandenen Ausbildereignungsprüfungen während der Phase der Aussetzung, dass die Qualifikationskurse im Zusammenhang mit der AEVO, wenn auch auf einem niedrigen Niveau, eine gewisse Akzeptanz erlangt haben.

Tab. 2: Anzahl bestandener Ausbildereignungsprüfung in ausgewählten Jahren

Anzahl bestandener Ausbildereignungsprüfungen			
1978	1991	2009	2010
13.471	43.191	27.927	67.167

3. Praxis betrieblicher Bildungsarbeit

In der über 40-jährigen Geschichte der AEVO vollzog sich ein grundsätzlicher Wandel des Erwerbssystems, der sich mit Begriffen wie ‚Globalisierung‘ und Entwicklung einer ‚postmodernen Dienstleistungsgesellschaft‘ umschreiben lässt (vgl. u. a. BUTTLER 1992, ACHTENHAGEN/WIM/DAVID 1995; zum Überblick auch SLOANE 2000, S. 93 ff.). Kennzeichen dieser neuen Gesellschafts- und Wirtschaftsform ist einerseits die Nachfrage und Produktion neuartiger sowie anspruchsvoller Dienstleistungen, bei denen der Umgang mit Wissen die zentrale ökonomische Herausforderung darstellt (Wissensökonomie). Dies erfordert letztlich neue Organisationsmodelle für Unternehmen, eine Veränderung interner und externer Kommunikationsstrukturen und ein neues Leitbild für betriebliche Führung. Andererseits bildet sich ein Niedriglohnsektor heraus, in dem Dienstleistungen in einem hochgradig standardisierten Produktionsprozess (Stichwort: McDonaldisierung) hergestellt werden, was eine entsprechende Dequalifizierung des Produktionsfaktors Arbeit impliziert (vgl. SLOANE 2000, S. 94 ff.).

In den 1970er Jahren waren noch Arbeitsbiographien üblich, in denen nach einer beruflichen Ausbildung langfristige Beschäftigungsmöglichkeiten offen standen, die durch Anwendung des Gelernten gekennzeichnet waren. Trotzdem zeichnete sich schon damals ab, dass in einem Berufssystem, in dem der beruflich Erfahrene – der Facharbeiter oder Meister – für die Ausbildung des Nachwuchses verantwortlich ist, die fachliche Qualifikation und Lernen nach dem Imitationsprinzip den Anforderungen nicht mehr entsprachen. Deswegen sollte durch die AEVO zu der fachlichen Qualifikation der Ausbilder eine berufs- und arbeitspädagogische Zusatzqualifikation additiv hinzugefügt werden (vgl. KELL 1994, S. 66). Eine stärkere pädagogische Professionalisierung wurde insbesondere in dem Maße relevant, wie sich Ausbildung und Weiterbildung zu einem eigenen institutionalisierten Feld entwickelten,

das entkoppelt ist von den betrieblichen Arbeitsprozessen (vgl. SLOANE 1993, S. 57). Das zeigt sich einerseits innerbetrieblich in speziellen Ausbildungsabteilungen, Lehrwerkstätten usw. sowie andererseits außerbetrieblich in Akademien, Fachschulen, diversen Weiterbildungsanbietern und überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen, die sich als eigenes erwerbswirtschaftliches Feld etablieren. In diesem Kontext stellt sich nun die Herausforderung zu bestimmen, wer eigentlich betrieblicher Ausbilder ist. Es zeigt sich, dass drei Personengruppen unterschieden werden können, die mit betrieblichen Ausbildungsaufgaben betraut sind (vgl. KELL 1994, S. 66, 71, LAUTERBACH/NESS 2000, S. 50):

- a. ausbildende Fachkräfte: Facharbeiter, Gesellen und kaufmännische Angestellte, die Ausbildungsaufgaben ‚en passant‘ in ihre Arbeitsprozesse integrieren (i. d. R. nebenberuflich),
- b. Ausbilder für betriebliche und überbetriebliche Lernorte: Sie sind aus dem Leistungsprozess ausgegliedert und für einen spezifischen Ausbildungsabschnitt verantwortlich, z. B. eine Lehrwerkstatt (neben- oder hauptberuflich) und
- c. Ausbildungsverantwortliche: Sie sind für den ordnungsgemäßen Ablauf einer Ausbildung verantwortlich. Sie können Leiter einer Ausbildungsabteilung oder Handwerksmeister eines Betriebs sein (i. d. R. hauptberuflich).

Auffällig ist, dass insbesondere die Gruppen b) und c) besonders häufig eine Qualifikation nach der AEVO erhalten haben. Allerdings sind gerade die Ausbildungsverantwortlichen aus der Gruppe c) oft nicht mehr in den Lehr-/Lernprozessen direkt eingebunden. Die große Gruppe der nebenberuflichen Ausbilder hat besonders häufig keine Qualifikation nach AEVO erhalten oder wurde davon befreit (vgl. KELL 1994, S. 69).

Eine Möglichkeit für den Umgang mit diesen sehr heterogenen Ausbilderfunktionen wäre eine differenzierte Anwendung der AEVO. Es müsste eine makrodidaktische Qualifikation, bei der es um Ausbildungsplanung, Personaleinsatz, Sequenzierungen usw. geht, und eine mikrodidaktische Qualifikation, bei der es um die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen geht, unterschieden werden (vgl. SLOANE 1993, S. 59–62). Allerdings zeigt sich, dass auch in der aktuellen Fassung der AEVO (2009) und dem korrespondierenden Rahmenplan (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2009) eine solche Differenzierung nicht angelegt ist. Das führt dazu, dass die Ausbilder, die nach einer AEVO-Qualifizierung oft Aufgaben im Bildungsmanagement übernehmen, schwerpunktmäßig – mit 45% der Lehrgangsdauer (vgl. EBD., S. 7) – in dem Bereich qualifiziert werden, für den sie anschließend nur begrenzt tätig sind: für die Durchführung der Ausbildung. Die Mehrheit der nebenberuflichen Ausbilder, die für die Durchführung der Ausbildung zuständig ist, erhält jedoch keine formale AEVO-Fortbildung und auch keine differenzierte Basisqualifikation für ihre mikrodidaktischen Aufgaben.

In diesem Zusammenhang ist besonders zu beachten, dass sich die Organisation und Durchführung der betrieblichen Ausbildung in vielen Bereichen an tradierten Mustern orientiert. Die Ausbildung erfolgt oft erfahrungsgelenkt, ohne Berücksichtigung neuerer lernpsychologischer Erkenntnisse und ist teilweise intuitiv (vgl. PÄTZOLD 2008, S. 325; LAUTERBACH/NESS 2000). Die bildungspolitische Forderung nach neuen Ausbildungskonzepten wie die Ablösung von Vermittlungs- und Nachahmungsansätzen durch aktivierende Ansätze wird zwar in Einzelfällen umgesetzt, diese Fälle sind jedoch nicht repräsentativ und beschreiben daher nicht die Realität der betrieblichen Bildungsarbeit in der Breite. Innovative Ausbildungskonzepte werden also

nur vereinzelt rezipiert und viele Ausbilder erweisen sich als für ihre anspruchsvolle Tätigkeit nur unzureichend qualifiziert (vgl. u. a. SLOANE 1993, S. 56, 63).

Durch den Wandel hin zur oben bereits angesprochenen Wissensökonomie verschärft sich die betriebspraktische Bedeutung der Ausbilderqualifikation noch weiter. Durch den technischen und strukturellen Wandel vollziehen sich betriebliche Prozesse immer weniger auf einer konkreten psychomotorisch zu bewältigenden Ebene, sondern in einem virtuellen Raum, der ikonisch und symbolisch vermittelt wird. Einige berufliche Aufgabentypen, die einmal manuell-operativer Natur waren, haben sich zu kognitiven Aufgaben gewandelt, bei denen es um die Beherrschung komplexer Datensysteme geht (vgl. SLOANE 1998, S. 95). Typisch für die Wissensökonomie ist außerdem die Produktion nicht-trivialer Güter, für die keine stabile Produktionstechnologie zur Verfügung steht. Stattdessen kommt Wissensarbeit zum Einsatz, die dadurch gekennzeichnet ist, dass das erforderliche Wissen nicht durch Erfahrung, Initiation oder Lehre erworben werden kann, sondern dass ein Wissen in der Anwendungssituation konstruiert werden muss, das revidierbar und verbesserungswürdig ist, nicht als Wahrheit, sondern als Ressource gesehen wird und untrennbar an Nichtwissen gekoppelt ist. Ein solches Wissen ist nicht kanonisierbar, sondern an den Handlungsprozess gebunden (vgl. WILLKE 1998, S. 161 u. 169). Dies hat weitreichende didaktische Konsequenzen für den Zusammenhang von Arbeit und Lernen in der Wissensökonomie im Allgemeinen und die Tätigkeit von Ausbildern im Besonderen. Es geht also nicht mehr darum, sich konkrete Handlungsvollzüge im Lernprozess anzueignen. Ein typisches Beispiel für einen derartigen Lernprozess war der Einsatz der 4-Stufen-Methode² in der Ausbildung, die v. a. in Lehrbüchern zur AEVO als zentrale Methode im Zusammenhang mit der Arbeitsanalyse und -gliederung thematisiert wurde. Es zeigen sich u. a. zwei Defizite: ein bildungstheoretisches und ein lerntheoretisch-konzeptionelles:

(1) Bildungstheoretisch betrachtet ist Ausbildung nicht nur und ausschließlich eine Vorbereitung auf den Beruf; Lernen zielt nicht allein auf den Erwerb und die Stabilisierung von Handlungsvermögen, sondern ist selbst zugleich ein Teil der Arbeitswelt. Moderne Arbeitsanforderungen sind Lernanforderungen. Berufliches Handeln umschließt die Fähigkeit des selbstständigen Lernens.

(2) Lerntheoretisch-konzeptionell zeigt sich, dass Berufswissen nicht mehr kanonisierbar ist. Vielmehr muss in einer beruflichen Situation relevantes Wissen zur Anwendung gebracht werden, was eine Anpassung und ständige Weiterentwicklung des eigenen Wissens zur Folge hat. So werden Lernen und Lernfähigkeit zu zentralen Arbeitsqualifikationen. Dies verweist außerdem auf das wirtschafts- und berufspädagogische Grundmodell, von der tätigkeitspsychologisch begründeten Strukturidentität von Lernen und Arbeiten auszugehen (vgl. SLOANE 1998, S. 95f.).

Diese Betrachtungsweise führte in der Berufsbildungsforschung zu zahlreichen didaktischen Innovationen; dabei werden zum einen neue Vermittlungsansätze (Cognitive Apprenticeship, psychoregulatives Training, Mastery Learning usw.) thematisiert, zum anderen werden die Effekte dieser unterschiedlichen didaktischen Handlungsprogramme untersucht. Diese Ansätze werden teilweise in der Berufsbildungspraxis übernommen, finden jedoch keine ‚flächendeckende‘ Verbreitung.

2 Die 4-Stufen-Methode ist eine strukturierte Möglichkeit, stabiles, routinisiertes Handlungswissen weiterzugeben. Es umschließt folgende Stufen: 1) Vorbereitung des Auszubildenden, 2) Tätigkeit vormachen und erklären, 3) Nachmachen und verbalisieren und 4) Selbstständige Ausführung (vgl. z. B. SOMMER 2006, S. 473).

Programmatisch gewendet heißt die Konsequenz, dass eine berufliche Ausbildung, die für die oben herausgearbeiteten Anforderungen qualifizieren soll, vorrangig das selbstregulierte Lernen und Arbeiten fördern muss. Bezeichnenderweise wird daher u. a. der Einsatz ‚neuer Methoden‘ wie die Projektmethode oder Such- und Erkundungsaufgabe³ gefordert. Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass Arbeits- und Lernbedingungen als Ausdruck von sozioökonomischen Veränderungen sichtbar werden, auf die im wissenschaftlichen Diskurs Bezug genommen wird. So spricht man in der Fachliteratur zuweilen von gestiegenen Anforderungen an betriebliche Ausbilder, die zugleich im deutlichen Widerspruch zu dem Qualifikationsniveau der Ausbilder in der Breite stehen (vgl. u. a. PÄTZOLD 2008, S. 321; KELL 1994, S. 70; BUSCHFELD 2010, S. 39).

Führt man die verschiedenen Aufgabenbereiche und die Veränderung der Arbeitswelt zusammen, dann ergeben sich drei neue und analytisch trennbare Ausbilderprofile:

Tab. 3: Betriebspraktische Ausbilderprofile

	Standardisierte Dienstleistungen und Industrieproduktion	Wissensökonomie
Mikrodidaktische Aufgaben	Ausbilderprofil 1	Ausbilderprofil 2
Makrodidaktische Aufgaben	Ausbilderprofil 3	

In den Ausbilderprofilen 1 und 2 geht es jeweils um mikrodidaktische Aufgaben, also um die direkte Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten bzw. modern gewendet um die Kompetenzentwicklung des einzelnen Mitarbeiters und um deren Förderung als Person:

Profil 1 bezieht sich auf Tätigkeiten bzw. Handlungsfelder, die durch standardisierte Dienstleistungen und Produktion geprägt sind. Hier kommt es auf die Vermittlung von Berufswissen an. Im Mittelpunkt stehen hier moderne Arbeits- und Geschäftsprozesse, bezogen auf das, was man allgemein als Realökonomie bezeichnet.

Profil 2 bezieht sich ebenfalls auf mikrodidaktische Aufgaben, allerdings ist der Tätigkeitskontext die Wissensökonomie⁴, die als Ausdruck einer sogenannten post-modernen Ökonomie durch besondere, in der medialen Präsentation veränderte Arbeits- und Geschäftsprozesse gekennzeichnet ist.

In beiden Profilen ist der Ausbilder gefordert, den Nachwuchs dazu zu befähigen, seine eigenen Lernprozesse zu steuern und seine eigenen Handlungen und Arbeitsergebnisse ständig zu hinterfragen, ihn darin zu fördern, sein eigenes Handeln und weitergehend sein eigenes Wertesystem zu reflektieren (vgl. z. B. SLOANE 2004, S.

3 Die Erkundung ist eine handlungsorientierte Methode, bei der Lernende mit einer offenen Aufgabenstellung konfrontiert werden, zu der sie in eine Informationsrecherche einsteigen, eine Lösung entwickeln und eine entsprechende, diskursive Rückmeldung erhalten (vgl. z. B. KAISER/KAMINSKI 1999, S. 295–315).

4 Die Bedingungen der Wissensökonomie sind dabei nichts grundsätzlich Neues. Auch im Handwerk ist der Nachwuchs seit jeher dazu aufgefordert, sein Handlungswissen in wechselnden Situationen zu applizieren und gegebenenfalls anzupassen, um Unikate zu produzieren.

579). Es zeigen sich jedoch Unterschiede in den zugrundeliegenden Arbeits- und Geschäftsprozessen, und zwar im konkreten Handlungszusammenhang.

Exkurs: Die notwendige Anbindung an tatsächliche sozialökonomische und –technische Gegebenheiten

Werden die strukturellen Gemeinsamkeiten in der Theoretisierung der oben genannten ökonomischen Grundmodelle herausgestellt, dann können die Unterschiede der jeweiligen sozialökonomischen Handlungszusammenhänge leicht verdeckt werden. Die Unterschiede treten aber durch einen Vergleich des deutschen Beschäftigungssystems mit dem britischen unmittelbar hervor. Durch diese beiden Realtypen lassen sich dann auch wichtige grundsätzliche Implikationen aufzeigen. In der britischen Entwicklung⁵ wurde im Grunde ähnlich zwischen *old* und *new economy* unterschieden und eine Orientierung an sogenannten *knowledge workers* als zukünftigem Beschäftigungsmodell vorgenommen. Gleichzeitig wurde die Ausrichtung an der, wie es in Deutschland heißt, Realökonomie als überkommene deutsche Variante angesehen. Dabei wurde gleich zweifach übersehen, dass es (1) weiterhin eine Notwendigkeit für klassische Realgüterproduktion innerhalb einer Volkswirtschaft gibt, mit der die Versorgung der Menschen gesichert werden kann, und dass (2) die Abkopplung von der Realökonomie mit weitreichenden sozialen und politischen Konsequenzen einhergeht. Dies zeigt sich in einem gleichzeitigen Abbau von gesellschaftlichen Organisationen, die über politische Diskurse eine Verständigung über Institutionen wie Lehrpläne, Ausbildungskonzepte usw. ermöglichen.

So gesehen erscheint es uns pragmatisch gewendet zwingend notwendig zu sein, sehr genau auf eine ‚Bodenhaftung‘ von Berufsausbildung zu achten, die zugleich eine Stabilisierung notwendiger sozialer, technischer und ökonomischer ‚Infrastrukturen‘ ermöglicht.

Exkurs Ende

Im Ausbildungsprofil 3 geht es schließlich um makrodidaktische Aufgaben, bei der die Lernziele und die Lernbedingungen reflektiert werden, was für die jeweiligen Produktionsformen zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. Anschließend werden bezogen darauf dann begründete curriculare, sequentielle, organisatorische und personelle Entscheidungen zur Gestaltung der Bildungsprozesse getroffen. Wenn die zu gestaltenden Lernprozesse als Bildung umgesetzt werden, muss auch hier die normative Basis der Bildungsziele reflektiert werden.

Eine Ausbildereignungsverordnung, die die Qualifikation betrieblicher Ausbilder so regeln soll, dass sie den betriebspraktischen Bedingungen entspricht, müsste diese unterschiedlichen Ausbilderprofile angemessen berücksichtigen. Bisher ist das auch in der neuesten Fassung von 2009 nicht zu erkennen.

5 Wir beziehen uns in diesem Exkurs auf Ausführungen von Ewart KEEP (2013), SKOPE, University of Cardiff, im Rahmen des Workshops „Refreshing the Vocational Vision for excellence – Apprenticeship at the heart!“, am 12. März 2013, St. Catharine’s College, Oxford, sowie der Diskussion eines der Autoren des vorliegenden Beitrags mit Ewert KEEP zum britisch-deutschen Vergleich.

4. Forschungsarbeiten und Modellversuche im Kontext der AEVO

Nach der Einführung der AEVO 1972 begann ein wissenschaftlicher Diskurs darüber, wie die Ausbildung der Ausbilder durchzuführen wäre. Das führte in der Folge zu einer Reihe von Modellversuchen zur Ausbilderqualifikation. Nach einer intensiven Phase von den 70er bis in die 90er Jahre finden sich im Anschluss daran kaum substantielle betriebspädagogische Forschungsbeiträge zur Frage der Ausbilderqualifikation (so auch ZEDLER 2009, S. 12 und PÄTZOLD 2008, S. 322). In diesem Abschnitt werden zentrale Forschungsarbeiten zunächst chronologisch aufgelistet, bevor anschließend zentrale Forschungsergebnisse in Gruppen zusammengefasst werden. Dies wird dann als Ausgangspunkt gewählt, um im folgenden Abschnitt 5 bezogen darauf den State-of-the-Art des lerntheoretischen Diskurses einerseits und ordnungspolitische Normen andererseits zu analysieren.

Tab. 4: Übersicht der Forschungsarbeiten zur Ausbilderqualifikation

Jahr	Autor/Autorengruppe	Titel ⁶
1975	BAUMGARDT/GEISLER/ MÜLLER	Modellseminare zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder (Münchener Seminare)
1975	SCHULZ/TILCH	Modellelehrgänge zur berufs- und arbeitspädagogischen Ausbildung der Ausbilder in der gewerblichen Wirtschaft (Berliner Lehrgänge)
1979	PÄDAGOGISCHE WEITERBILDUNG VON AUSBILDERN	Modellelehrgang zur pädagogischen Weiterbildung von Ausbildern in der gewerblichen Wirtschaft im Bereich Planung und Durchführung der betrieblichen Ausbildung (Modellelehrgang Siemens)
1980	KUTT	Ausbilder im Betrieb. Empirische Befunde zur Situation und Qualifikation des Ausbildungspersonals
1985	WITTMER	Situationsorientiertes Lehr-/Lernkonzept zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder (Modellseminare zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder)
1989	PÄTZOLD/DREES	Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituation und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich (kein Modellversuch, sondern Ansatz für Grundlagenforschung zur Stellung der Ausbilder)
1991	UNIVERSITÄT BREMEN/ ZENTRUM FÜR WEITER- BILDUNG ZWB	MODAL - Fachpädagogische Weiterbildung von Ausbildern unter besonderer Betonung der regionalen Multiplikatorfunktion (<i>keine Ergebnisse verfügbar</i>)
1992	WALTER	Kontinuierliche Selbstqualifizierung der Ausbilder in der handwerklichen Berufsausbildung
1993	HERZER/HERZ/BAUER	Weiterqualifizierung neben- und hauptberuflicher Ausbilder im Betriebseinsatz vor dem Hintergrund veränderter Ausbildungsanforderungen (Bayer AG Leverkusen und Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V.)

6 Die vollständigen Quellenangaben der jeweiligen Forschungsbeiträge finden sich im Literaturverzeichnis am Ende dieses Beitrags.

Jahr	Autor/Autorengruppe	Titel
1993	SLOANE	Ausbilderqualifikation und Ausbilderqualifizierung als Gegenstand betriebspädagogischer Forschung und Lehre
1994	HENSGE	Der Rahmenstoffplan zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen in der Bewährungsprobe. Modellhafte Erprobung des Rahmenstoffplans durch die Industrie- und Handelskammern München und Münster, das Berufsbildungswerk des DGB in Nordhessen und das Bildungswerk der DAG Hannover (BIBB und Institut für betriebliche Bildung und Unternehmenskultur)
1994	EHRlich/HEIER	Kontinuierliche Selbstqualifizierung der Ausbilder in der industriellen Berufsausbildung – KOKOS Projektteam Ausbilderqualifizierung (Volkswagen AG und Universität Gesamthochschule Paderborn)
1994	KELL	Zwanzig Jahre Ausbildereignungsverordnung
1995	EULER et al.	Didaktisch-methodische Innovation der Teile III und IV der Meisterausbildung (Lüneburger Projekt)
2000	LAUTERBACH/NESS	Vier-Stufen-Methode oder handlungsorientierte Unterweisung? Ergebnisse einer Erhebung zur Ausbildereignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft (AEVO) im Rahmen eines LEONARDO-Projekts
2008	ULMER et al.	Wirkungsanalyse der Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). BIBB-Abschlussbericht

Die größte Gruppe der vorgestellten Forschungsarbeiten befasst sich insbesondere mit der Frage der didaktischen Gestaltung von Ausbilderlehrgängen, die zu einer Qualifikation im Sinne der AEVO führen sollen. Zu den Ergebnissen gehört, dass metakommunikative Impulse in den Veranstaltungen die Ausbilder dazu befähigen können, ihre eigenen Ausbilderhandlungen zu reflektieren (vgl. BAUMGARDT/GEISLER/MÜLLER 1975, S. 108). Durch diese Reflexion allerdings auch zu einer Überwindung der als „repressiv“ empfundenen Berufsrealität zu kommen, hält PÄTZOLD (1980, S. 844) jedoch für fraglich, da Ausbilder immer auch Mitglieder einer nach ökonomischen Rationalitätsprinzipien ausgerichteten Organisation sind. Zu den weiteren Forschungsergebnissen zählt, dass die Voraussetzungen der Kursteilnehmer berücksichtigt werden müssen und es möglicherweise mehrerer Schulungsschleifen bedarf, bis die Ausbilder die Bedeutung der Reflexion ergreifen, die über Rezeptwissen für die Vorbereitung und das Verhalten in Unterweisungssituationen hinaus geht (vgl. SCHULZ/TILCH 1975, S. 184). Darüber hinaus stellen sie fest, dass für die Durchführung eines solchen Lehrgangs die didaktischen Hinweise in der AEVO und in den BIBB-Rahmenplänen nicht ausreichen und daher eine curriculare Präzisierung von den Dozenten vorgenommen werden muss. Des Weiteren zeigt sich, dass die Lehrgangsziele nur dann erreicht werden, wenn sie sich in den Lehrgangsmethoden wiederfinden. Im Modelllehrgang Siemens beispielsweise wird deshalb die Entwicklung von Ausbildungsmaterialien zum Lerngegenstand für die Qualifikation der Ausbilder gemacht. Außerdem werden neben beruflichen und fachwissenschaftlichen Inhalten auch pädagogische und psychologische Themen aufgegriffen (vgl. PÄDAGOGISCHE WEITERBILDUNG VON AUSBILDERN 1979, S. 7), um diese zu einem Fachdidaktik-Ansatz für Ausbilder zusammenzuführen (vgl. PÄTZOLD 1980, S. 853). Hier lässt sich auch WITTWER (1985) einordnen, der innerhalb eines

Modellversuchs zeigt, dass in einem situationsorientierten Ansatz zunächst von den Erfahrungen im Hier und Jetzt des Ausbilderseminars ausgegangen werden sollte, bevor die Lernergebnisse auf Fallsituationen im Ausbildungsbetrieb übertragen werden.⁷ Diese Auseinandersetzung mit dem Hier und Jetzt lässt sich insbesondere durch Rollentausch und metakognitive Impulse didaktisch steuern (vgl. zum Metaview-Verfahren, SLOANE 1993). Außerdem eröffnen sich so durch das im Seminar generierte kontextspezifische Wissen auch Forschungsperspektiven.

In den 1990er Jahren wird insbesondere die Befähigung der Ausbilder zu selbstreguliertem Lernen fokussiert (z. B. EHRlich/HEIER 1994). WALTER (1992) zeigt darüber hinaus auf, dass dies durch einen Multiplikatoren-Ansatz gelingen kann, durch den die Lehr- und Lernfähigkeiten aus der Ausbilderqualifikation auch in weitere Unternehmensbereiche transferiert werden sollen, beispielsweise Produktion, Weiterbildung und Personalentwicklung.

Vor dem Hintergrund, dass der Teil IV der Meisterprüfung den berufs- und arbeitspädagogischen Vorgaben der AEVO entspricht, kann auch ein Modellversuch zur Meisterausbildung in diese Reihe der Forschungsarbeiten eingeordnet werden. Hier zeigen EULER et al. (1995), dass sich die Qualifikationsmaßnahmen stärker an den aktuellen und zukünftigen Anforderungen im Handwerk orientieren lassen, wenn neue Führungskompetenzen, technische Innovationen und neue fachliche Herausforderungen mit einem aktivierenden Lehransatz verbunden werden. Dazu wurden umfangreiche Lehrbücher, Dozentenhandbücher und Leitfäden entwickelt. Außerdem wurden über die Modellversuchsregionen hinaus Erfahrungen mit dem Transfer an neue Seminarstandorte und Kammern gemacht.

HENSGE (1994, S. 46) untersuchte die Erprobung des neuen Rahmenplans und zeigte dabei, dass sich die Modellversuchsteilnehmer eine geringere Inhaltsfülle, die Festlegung einer bestimmten Mindeststundenzahl und eine stärkere didaktische Orientierung in Form von Leitlinien wünschen.

Eine Arbeit, die nicht Programme zur Ausbilderqualifikation zum Gegenstand hat, sondern stärker auf betriebliche Ausbildungsbedingungen fokussiert, stammt von HERZER/HERZ/BAUER (1993). Sie stellen heraus, dass Lernen im Prozess der Arbeit mit formalisierten Lernangeboten (Lehrwerkstätten, Simulationen usw.) abgestimmt werden muss. Auf Personalebene führt das zu einem Abstimmungsbedarf zwischen neben- und hauptberuflichen Ausbildern. Insbesondere für nebenberufliche Ausbilder muss bei der pädagogischen Weiterqualifizierung die spezifische Situation in den Arbeitsprozessen berücksichtigt werden (vgl. EBD., S. 9f.). In diesem Kontext zeigt eine Studie von KUTT et al. (1980), dass der Anteil von nebenberuflichen Ausbildern im kaufmännischen Bereich im Vergleich mit dem gewerblich-technischen Bereich besonders hoch ist. Auch die Studie von PÄTZOLD/DREES (1989) thematisiert die Heterogenität betrieblicher Ausbildertätigkeiten (vgl. Abschnitt 3) und zeigt u. a., dass Ausbilder selbstständige Problemlösungen entwickeln müssen, um Ansprüche an

7 U. a. an dieser Stelle wäre darauf zu verweisen, dass es zwischen diesen hier reflektierten Konzepten jeweils Zusammenhänge gibt, die im Rahmen einer vertieften Diskursanalyse herausgearbeitet werden könnten und müssten. So basieren die Konzeptionen von WITTERS (1985) u. a. auf Vorarbeiten von CZYCHOLL/GEISSLER (1977; 1979), die im Rahmen der Entwicklung von Schulungskonzepten für die Weiterbildung der Weiterbildner entwickelt wurden. Daneben müsste auch die AdA-Literatur (Ausbildung der Ausbilder) vertiefend einbezogen werden. Dies muss an dieser Stelle aus Gründen der Darstellbarkeit und aus forschungsökonomischen Erwägungen heraus unterbleiben (siehe auch Abschnitt 5).

die Ausbildung, unternehmerische Ausbildungsziele wie „Prüfungserfolg“ und „Produktionskompetenz“ mit den Rahmenbedingungen zu verbinden (vgl. EBD., S. 132).

LAUTERBACH/NESS (2000, S. 53) zeigen in einer Befragung von zuständigen Stellen (Kammern), dass bei der Vorbereitung und der Prüfung von Ausbildern weiterhin die 4-Stufen-Methode als didaktisches Arrangement dominiert, obwohl sich zwischenzeitlich die Ordnungsunterlagen, die Betriebswirklichkeit und die Lehr-/Lernforschung weiterentwickelt haben. Außerdem bereiten AEVO-Lehrgänge oft mehr auf die hier typischerweise vorzufindende Prüfungssituation vor als auf die anschließende betriebliche Ausbildungspraxis. Dies verstehen wir als einen bemerkenswerten Kontrast zu einer teilweise sehr innovativen Praxis der Ausbilderqualifikation, die sich z. B. im Kontext von Modellversuchsprojekten ergab.

Die aktuellste Studie, die zur AEVO vorliegt, ist die bereits erwähnte BIBB-Studie zur AEVO-Aussetzung. Im Kern kann empirisch belegt werden, dass in Betrieben, die auf eine Qualifikation der Ausbilder nach AEVO verzichtet haben, die Ausbildungsqualität zurückgeht (vgl. ULMER et al. 2008; zu den bildungspolitischen Folgen dieser Studie siehe Abschnitt 2).

In einer Metauntersuchung zur AEVO Mitte der 1990er Jahre arbeitete KELL (1994, S. 73) bereits heraus, dass die Ausbildereignungsverordnung trotz enormer gesellschaftlicher Veränderungen relativ stabil geblieben ist. Als einen Grund dafür nennt er Konflikte zwischen den Sozialpartnern, die eine konsensuale Weiterentwicklung verhinderten. Da die AEVO weiterhin so offen formuliert ist, dass die einzelnen Nutzer die Vorgabe so auslegen können, dass sie ihren eigenen Vorstellungen entspricht, war kein immanenter Anreiz für eine Überarbeitung gegeben. Wie bereits gezeigt, waren es externe bildungspolitische Impulse, die zur Überarbeitung der AEVO geführt haben (vgl. Abschnitt 2).

5. Der lerntheoretische State-of-the-Art im Wissenschaftsdiskurs

Die Grundvorstellungen innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissenschaftsdiskurses weisen bereits in den 1970er Jahren deutliche Bezugspunkte zu früheren reformpädagogischen Programmen auf: So soll berufliche Bildung nicht nur Fachwissen vermitteln, durch das losgelöste Arbeitsanforderungen bewältigt werden können, sondern zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung beitragen. Dies soll durch lernerzentrierte didaktische Konzepte umgesetzt werden, bei denen Lehrer oder Ausbilder eher als Berater und Begleiter individueller Lernprozesse agieren anstatt als Vermittler von Wissen (vgl. im Überblick z. B. RIEDL 2011, S. 58). Für das handlungsorientierte berufspädagogische Programm hat sich eine kognitions-theoretische und konstruktivistische Begründung durchgesetzt (vgl. z. B. PIAGET 1973, AEBLI 1993 und KLINGBERG 1995). Damit steht der berufs- und wirtschaftspädagogische State-of-the-Art im Widerspruch zu den eher verrichtungsorientierten Bildungsmaßnahmen, die sich immer noch in betriebspraktischen Ausbildungssituationen finden (vgl. Abschnitt 3) und eher über behavioristische Modelle erklärt werden können (vgl. z. B. SKINNER 1978).

Für die handlungsorientierte Wirtschafts- und Berufspädagogik ist ‚Handlung‘ der Grundbegriff. Handlung kann beispielsweise über die Phasen ‚Antizipation‘, ‚Vollzug‘ und ‚Kontrolle‘ expliziert werden (vgl. STRATENWERTH 1988, 130f.). Seit den 1990er Jahren erfolgt die Dissemination handlungstheoretischer Vorstellungen über den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz, der auf ROTH (1971) zurückgeführt

werden kann. Begrifflich erfolgt damit ein Anschluss an die internationale Kompetenzdiskussion, wobei berücksichtigt werden muss, dass der Kompetenzbegriff mit ganz unterschiedlichen Bedeutungen verbunden wird (vgl. ERTL/SLOANE 2005). Vor dem Hintergrund einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Lernen‘, ‚Handeln‘ und ‚Kompetenz‘ wurden im Wissenschaftsdiskurs weiterhin die vorwiegend fachsystematisch strukturierten Curricula frühzeitig differenziert betrachtet, indem auf alternative curriculare Prinzipien wie die Situations- und Personen-Orientierung hingewiesen wurde (vgl. dazu z. B. REETZ/SEYD 1983). Diese Überlegungen zeigen sich u. a. in der Einführung von kompetenzbasierten Lehrplänen – zu denen wir die AEVO zählen –, die dem Situationsprinzip zugeordnet werden können.

Mehr noch als in Ordnungsunterlagen wie der AEVO verdeutlicht sich diese Idee in der Gestaltung von Unterrichts-, Unterweisungs- und Weiterbildungsprogrammen, konkret in didaktischen Innovationen. So zeigen sich schon sehr früh Ansätze zur Ausbilder- und Weiterbildnerqualifizierung, die auf eine Überwindung einer rein behavioristischen Qualifizierung in der Berufsbildung abzielen (vgl. CZYCHOLL/GEISSLER 1977, 1979; SLOANE 1993), die zu konkreten Konzepten, wie dem bereits erwähnten situationsorientierten Ansatz von WITTWER (1985) führten. So gesehen ist die Aus- und Weiterbildungswirklichkeit gekennzeichnet durch die Gleichzeitigkeit von Avantgarde und Verharrung. Sie ist teilweise inspiriert durch die Berufsbildungsforschung und sie inspiriert diese. Genauso ist sie teilweise retardiert und retardierend. Konkret zeigt sich dies z. B. in den Arbeiten von CZYCHOLL (vgl. 1996, S. 121 f.), der das oben angesprochene Handlungskonzept als dualen Prozess der Aneignung von Fähigkeiten (Interiorisierung) und der Ausführung von Arbeit (Exteriorisierung) interpretiert. Seine Ausführungen basieren auf den ebenfalls bereits erwähnten konkreten Erfahrungen in der Entwicklung und Erprobung handlungsorientierter Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. CZYCHOLL/GEISSLER 1977, 1979). Diese duale Vorstellung ist im Übrigen auch die handlungstheoretische Begründung für die bereits in Abschnitt 2 angesprochene Annahme strukturidentischer Lern- und Arbeitsprozesse, die sich aus der Auseinandersetzung eines Subjekts mit einem Gegenstand ergeben (vgl. weiterhin DILGER/SLOANE 2007, S. 82).

Aus der ganzheitlichen Perspektive auf Lernen ergab sich darüber hinaus die Notwendigkeit, die alte Trennung zwischen fachpraktischen Tätigkeiten von betrieblichen Ausbildern und fachtheoretischen Tätigkeiten von Dozenten, Lehrern und Trainern außerhalb betrieblicher Wertschöpfungsketten aufzuheben, weil die Ausbildung selbst immer mehr zu einer Simulationserfahrung in einer symbolischen, theoriebasierten Betriebswirklichkeit wird (vgl. SLOANE 1993, S. 56). Durch die Erkenntnis, dass weiterhin nicht nur Lernen und Arbeiten, sondern auch Lernen an verschiedenen Orten strukturgleich ist, kam die Verzahnung zwischen formalem Lernen, beispielsweise in Ausbildungsberufen, Fortbildungseinrichtungen usw., und informellem Lernen, beispielsweise im Prozess der Arbeit oder durch außerberufliche Erfahrungen, mehr in den Blick (vgl. im Überblick z. B. SEIDEL et al. 2008).

Eine weitere Veränderung, die sich im Wissenschaftsdiskurs während der Geschichte der einzelnen AEVOen ergab, war eine neue Sicht auf den Begriff der Schlüsselqualifikationen: Mit Schlüsselqualifikation sind Querschnittsfähigkeiten gemeint, die von konkreten Arbeitskontexten oder Fachwissen losgelöst betrachtet werden. Dabei wird jedoch kritisiert, dass solche Fähigkeiten ohne den Bezug zu einer Domäne nicht handlungsleitend werden (vgl. z. B. ZABECK 1989). Im berufs-

und wirtschaftspädagogischen Diskurs setzte sich daher in Abgrenzung dazu das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz durch, mit dem der Anspruch verbunden wird, sowohl die Persönlichkeit als auch domänenspezifisches Fachwissen zu fördern. Methodenkompetenzen (formativ) sind hier perspektivisch auf einen materialen Gesichtspunkt von Bildung bezogen, z. B. ein Fach. Dadurch soll eine situative Handlungsfähigkeit hergestellt werden (vgl. auch SLOANE/DILGER 2005, S. 19).

In Bezug auf die Ausbildereignungsverordnung lässt sich feststellen, dass der Wandel der Begrifflichkeiten mit einiger Verzögerung aufgegriffen wurde. So wird in den neueren Versionen der AEVO, nicht zuletzt auch unter dem Eindruck internationaler Begriffsverwendung, von Kompetenzen statt Kenntnissen und von Handlungsfeldern statt Themengebieten gesprochen. Inwiefern jedoch innerhalb der Ordnungsunterlagen auch die lerntheoretischen Konsequenzen mitvollzogen wurden bzw. inwiefern es bei einer lediglich begrifflichen Aktualisierung blieb, wird im folgenden Abschnitt differenziert untersucht.

6. Lerntheoretische Analyse der AEVOen und der korrespondierenden Rahmenpläne

Um zu analysieren, wie lerntheoretische Erkenntnisse aus dem wissenschaftlichen Diskurs in Ordnungsunterlagen wie der AEVO eingehen, muss geprüft werden, wie Konzepte rezipiert werden. Rezipienten empfangen Aussagen nicht nur, sondern reproduzieren den Sinn der kommunizierten Aussagen in ihrer Sprache – ausgehend von ihren normativen Vorstellungen (vgl. KÖNIG/ZEDLER 1989, S. 16). Dabei kommt es zu einer Transformation der ursprünglichen Aussage. Durch die Möglichkeit, Aussagen produktiv zu modulieren bzw. transformieren, wird der Rezipient gegenüber dem Sender – in diesem Fall dem Wissenschaftler – zum „übermächtigen“ Kommunikationspartner (vgl. SLOANE 1992, S. 126). Bildungspolitiker, die an der AEVO Entwicklung beteiligt sind, sowie betriebliche Ausbilder sind Rezipienten bzw. potentielle Rezipienten lerntheoretischer Forschungsergebnisse. Hier soll untersucht werden, welche Rolle der in Abschnitt 5 beschriebene lerntheoretische State-of-the-Art bei der Entwicklung der AEVO spielte. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass sich bei derartigen Ordnungsunterlagen neuere wissenschaftliche Ansätze nur mit erheblicher Verzögerung niederschlagen (vgl. z. B. EULER 1996, S. 353). Um das nachzuweisen, wird zunächst eine lerntheoretische Beschreibung der einzelnen Ausbildereignungsverordnungen in chronologischer Reihenfolge vorgenommen, die am Ende in einer Tabelle zusammengefasst wird. Im Anschluss daran erfolgt eine Analyse der Rezeption lerntheoretischer Ansätze.

Die AEVO von 1972 ist fachsystematisch aufgebaut. Sie formuliert das Leitziel, dass Auszubildende und Ausbilder neben der fachlichen Eignung auch „berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse“ nachweisen müssen (AEVO 1972, §2). Diese Kenntnisse werden in vier Sachgebiete unterteilt: ‚Grundfragen der Berufsbildung‘, ‚Planung und Durchführung der Ausbildung‘, ‚der Jugendliche in der Ausbildung‘ und ‚Rechtsgrundlagen‘. Die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Ergänzung zu dieser Verordnung verabschiedete Empfehlung für einen Rahmenstoffplan nimmt vor allem stichwortartige, lernzielorientierte Präzisierungen der Themenfelder vor (vgl. BIBB HAUPTAUSSCHUSS 1972). Bis auf einige knappe Sätze in den Vorbemerkungen des Rahmenstoffplans finden sich jedoch keine didaktisch-methodischen

Hinweise zur Qualifizierung von Ausbildern. Eine Analyse dieser Dokumente zeigt allerdings, dass latent von einem lehrerzentrierten Modell ausgegangen wird, bei dem die Unterweisungsprobe einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Zur Erreichung dieser Ziele werden 120–200 Vorbereitungsstunden empfohlen (vgl. EBD., S. 2). Zur Prüfung sollte ein 5-stündiger schriftlicher Teil und ein 30-minütiger mündlicher Teil bestanden werden. Außerdem sollte eine Unterweisung von Auszubildenden stattfinden (vgl. AEVO 1972, §3). Zu Beginn der 1990er Jahre wurde die Notwendigkeit gesehen, den Rahmenstoffplan zu aktualisieren. Hintergrund dafür waren die wahrgenommenen technologischen, organisatorischen und ökonomischen Veränderungen sowie eine zunehmende Heterogenität der Zielgruppe für duale Ausbildungsgänge. Die Ausbilderqualifizierung sollte sich außerdem an der beruflichen Handlungsfähigkeit von Ausbildern orientieren, was z. B. auch den Wechsel hin zu einer Rolle als Moderator und Berater von Lernprozessen einschließt. Die didaktischen Hinweise wurden gegenüber dem Rahmenplan von 1972 deutlich erweitert. So wird vorgeschlagen, sachgebietsübergreifende Projekte durchzuführen und die Ausbildungsmethoden, die Ausbilder erlernen sollen, bereits bei der Ausbildung der Ausbilder einzusetzen (vgl. BIBB HAUPTAUSSCHUSS 1994, S. 4). KELL (1994, S. 88f.) weist allerdings darauf hin, dass weitergehende Revisionsvorschläge aus dem Entwurf von 1992 in den Beschluss von 1994 nicht übernommen wurden. Dazu gehört insbesondere der Vorschlag, die Sachgebiete über zwei Handlungsfelder als curriculare Einheit zu bündeln.

Dies ändert sich erst mit der AEVO von 1999, die zwar ähnlich wie schon 1972 eine stichwortartige Beschreibung der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung vornimmt; sie verbindet diese Beschreibungen allerdings mit dem Anspruch, handlungssystematisch orientiert zu sein. Das drückt sich vor allem darin aus, dass Ausbilder die „Qualifikation“ (AEVO 1999, §2) zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren einer Berufsausbildung im Sinne einer vollständigen Handlung nachweisen sollen. Dazu werden entlang des Ausbildungsprozesses sieben Handlungsfelder beschrieben: ‚Planung der Ausbildung‘, ‚Auszubildenden einstellen‘, ‚Ausbildung am Arbeitsplatz‘, ‚Förderung des Lernprozesses‘, ‚Ausbildung in der Gruppe‘ und ‚Ausbildung beenden‘. Das siebte Handlungsfeld ‚Allgemeine Grundlagen‘ fällt eigentlich aus diesem Handlungsschema heraus und kann eher als Restkategorie verstanden werden (vgl. auch BUSCHFELD 2010, S. 37). Die Ausbilderverordnung wird damit inhaltlich an die didaktischen Veränderungen angepasst, die bereits in dem Rahmenplan von 1994 angelegt waren, beispielsweise der Einsatz neuer Lehrmethoden wie Leittext, Fallarbeit, Rollenspiele, Moderationstechniken usw. Diese Methoden werden im zugehörigen Rahmenplan von 1998 wieder aufgegriffen. Allerdings zeigt sich der Rahmenplan aufgrund der Brüche in der Handlungsstruktur nicht als durchgängig an betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen orientiert (vgl. auch PÄTZOLD 2008, S. 324). Die Dauer der schriftlichen Prüfung wurde von 5 auf 3 Stunden reduziert. Statt von einer Unterweisung wird nun von einer Ausbildungseinheit gesprochen, die in den weiterhin 30-minütigen mündlichen Teil integriert werden soll.

Mit der Aussetzung der AEVO von 2003 bis 2009 wird latent kommuniziert, dass eine gesetzliche Regulierung von Mindeststandards für die Ausbilder-Qualifikation nicht als notwendig betrachtet wird. Im Gegensatz dazu werden weiterhin, wenn auch auf einem quantitativ niedrigeren Niveau, Vorbereitungslehrgänge und Prüfungen gemäß AEVO durchgeführt.

Die 2009 erneut novellierte und wieder eingesetzte AEVO ist wie der Vorgänger handlungssystematisch aufgebaut. Insofern stellt diese Verordnung in vielerlei Hinsicht eine Fortsetzung der Fassung von 1999 dar. Allerdings hat sich die berufsbildungspolitische Bedeutung der Kompetenzorientierung z. B. im Zuge der Einführung von Qualifikationsrahmen weiter erhöht (vgl. auch BUSCHFELD 2010, S. 37 f.). Das Leitziel wird daher analog zur Verordnung von 1999 formuliert, allerdings wird das Wort „Qualifikation“ durch „Kompetenz“ ersetzt (vgl. AEVO 2009, § 2; ULMER/GUTSCHOW 2009, S. 49). Darüber hinaus wurden die ehemals sieben Handlungsfelder zu nur noch vier verdichtet: ‚Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen‘, ‚Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken‘, ‚Ausbildung durchführen‘ und ‚Ausbildung abschließen‘. Dadurch konnte z. B. die alte Restkategorie ‚Allgemeine Grundlagen‘ handlungslogisch in die neuen Phasen integriert werden. Zu den weiteren Neuerungen gehört, dass einige Inhalte aus dem alten Rahmenstoffplan von 1999 direkt in die neue AEVO aufgenommen wurden und so einen verbindlichen Verordnungsscharakter bekommen haben. Weitere Neuerungen gingen aus der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 hervor. Insgesamt lassen sich folgende inhaltliche Neuerungen in der AEVO identifizieren (vgl. ULMER/GUTSCHOW 2009, S. 49 ff. sowie BUSCHFELD 2010, S. 38):

- Die überbetriebliche und außerbetriebliche Ausbildung (Handlungsfeld 1, Z. 5),
- die Mitwirkung und Mitbestimmung der betrieblichen Interessenvertretungen (Handlungsfeld 2, Z. 2),
- die Berufsausbildungsvorbereitung (Handlungsfeld 1, Z. 6),
- die Möglichkeit, zeitlich begrenzte Ausbildungsabschnitte im Ausland zu absolvieren (Handlungsfeld 2, Z. 6) und
- der Ausbildungsverbund mehrerer Betriebe als besondere Form der Organisation beruflicher Ausbildung (Handlungsfeld 1, Z. 5).

Des Weiteren finden sich im neuen Rahmenplan (vgl. BIBB HAUPTAUSSCHUSS 2009) Beschreibungen von Handlungsfeldern, die erkennen lassen, dass eine am Lernergebnis orientierte Kompetenzbeschreibung beabsichtigt wurde, die vergleichbar ist mit den Zielbeschreibungen, die sich in lernfeldorientierten Curricula finden (vgl. AEVO 2009, § 3, ferner ULMER/GUTSCHOW 2009, S. 50). Dadurch wurde auch der Wandel des curricularen Ordnungsprinzips von der Input- zur Outcome-Steuerung vollzogen (vgl. z. B. SLOANE/DILGER 2005, S. 5). Aus den Handlungsfeldern lässt sich außerdem eine Orientierung an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen erkennen, durch die versucht wurde, die Veränderung im Übergang zur Wissensökonomie zu berücksichtigen: Beispielsweise sollte das Lernen am Arbeitsplatz fokussiert werden (vgl. BIBB HAUPTAUSSCHUSS 2009, S. 6). Im Zusammenhang mit dem Ziel, selbstreguliertes Lernen zu fördern (vgl. z. B. EBD., S. 20.), kann das so gelesen werden, dass die Fähigkeit gesteigert werden soll, relevantes Wissen für berufliche Aufgaben selbstständig zu (re-)produzieren. Der Ausbilder soll dazu die Rolle eines Lernprozess-Beraters einnehmen, was mit Blick auf die Betriebspraxis ein Paradigmenwechsel der Ausbilder-Rolle bedeutet. BUSCHFELD (2010, S. 38) hinterfragt in diesem Zusammenhang, ob derartig anspruchsvolle und umfassende berufspädagogische Ziele bei der Ausbildung der Ausbilder in einer vergleichsweise kurzen Ausbildungszeit von ca. 100 Präsenzstunden erreicht werden können. Abgesehen davon, dass dadurch die Ausbildungsdauer im Gegensatz zu der vorherigen Verordnung weiter reduziert wurde, bestätigt auch der aktuelle Stand der Forschung (vgl. Abschnitt 4), dass eine gründliche Ausbilder-Qualifikation zirkulärer

und langfristiger Lernprozesse bedarf. Die Leitzielvorstellungen für einen neuen Typus Ausbilder, die im BIBB-Rahmenplan konkretisiert werden, können also mit dem gewünschten Zeit- und Ressourcenaufwand kaum erreicht werden. Interessanterweise gibt es einen alternativen Rahmenplan (vgl. DIHK 2009), durch den in der gewünschten Zeit die Prüfungsziele erreicht werden sollen, wodurch jedoch eher die derzeitige Betriebswirklichkeit verfestigt wird, anstatt zu einem Wandel der Ausbilderrolle beizutragen. Zudem wird als praktischer Teil der AEVO-Prüfung nach wie vor die Präsentation anstatt der praktischen Durchführung einer Ausbildungssituation akzeptiert, wie BUSCHFELD (vgl. 2010, S. 39) nach einer Analyse einschlägiger Foren feststellt. Wenn Ausbilder jedoch für die Gestaltung von Lernprozessen qualifiziert werden sollen, dann muss sowohl während der Vorbereitungslehrgänge als auch in der Prüfung der Prozess des Ausbildens zum Gegenstand gemacht werden und nicht das Handlungsergebnis (vgl. auch SLOANE 1993, S. 67). Während die betriebspraktischen Bedingungen also eine Prozessfähigkeit erforderlich machen, begünstigen die AEVO-Regulierungen für die Prüfungen die Fokussierung auf Ergebnisse (eine synoptische Zusammenfassung der verschiedenen AEVOen und ihrer korrespondierenden Rahmenpläne findet sich in Tabelle 5).

Die Beschreibung der lerntheoretischen Voraussetzungen der AEVO bestätigt, dass der wissenschaftliche State-of-the-Art mit großer Verzögerung ordnungspolitisch rezipiert wurde. Als die AEVO und ihr korrespondierender Rahmenplan 1972 ohne nennenswerte didaktische Hinweise in Kraft trat und latent von einem lehrerzentrierten Ausbildungsmodell ausging, waren diese Konzepte bereits veraltet. Schon in den 1970er Jahren wurden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein lernerzentrierter Ansatz und die didaktische Gestaltung der Qualifikation von Pädagogen diskutiert bzw. in Entwicklungs- und Forschungsprojekten erprobt. Erst 1992 wurde durch die Diskussion eines neuen Rahmenplans das Prinzip der Handlungsorientierung aufgegriffen. In diesem Zusammenhang wurden auch neuere didaktische Methoden curricular aufgenommen. Dadurch begann eine schrittweise Annäherung an den State-of-the-Art in der Wissenschaft. Jedoch waren es nicht die wissenschaftlichen Ergebnisse an sich, die als Auslöser dieser Veränderung gelten können, sondern die vorab aufgearbeiteten bildungspolitischen Impulse (Abschnitt 2).

Darüber hinaus wurde bereits Ende der 1980er Jahre in den neu geordneten Metall- und Elektroberufen das Prinzip der Handlungsorientierung berücksichtigt. Das heißt, die Regelungsvorschriften der Ausbilderqualifikation wurden langsamer weiterentwickelt als ein Teil der Ausbildungsberufe, in denen die Ausbilder ausbilden sollten. Bemerkenswert ist außerdem, dass der Rahmenplan dabei schneller aktualisiert wurde als die AEVO selbst. Diese Revision kam erst 1999 zustande. Bis dahin wurde in der AEVO auch am Fach als curricularem Ordnungsprinzip festgehalten. Gleichzeitig wurde im schulischen Kontext mit den Lernfeld-Curricula ein situationsorientierter Ansatz implementiert. Diese Entwicklung wurde aber im betrieblichen Bereich weitgehend ignoriert.⁸ Auch die bereits in den 1990er Jahren geführte Diskussion zum Wandel von der Industriegesellschaft zur postmodernen Wissensökonomie blieb weitgehend unberücksichtigt. In diesem Zusammenhang wurden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entsprechende Konzepte wie selbstreguliertes Lernen oder die sich verschiebende Relation zwischen Arbeit und

8 ... dies bestätigen auch konkrete Erfahrungen einer der Autoren in Modellversuchen bei der Implementation des Lernfeldkonzepts.

Lernen diskutiert. Allerdings erfolgte erst nach der Wiedereinführung der AEVO 2009 eine konsequente Orientierung an betrieblichen Geschäftsprozessen, die sich so lesen lässt, dass neuere pädagogische Ansätze berücksichtigt werden können.

Bei der ordnungspolitischen Revision und Weiterentwicklung der AEVO zeigen sich also retardierende Prozesse und Verzögerungen, die zu einer mehrfachen Entkopplung führen: (1) von den ordnungspolitischen Entwicklungen beispielsweise der novellierten Ausbildungsordnungen, (2) von den durchaus innovativen Ansätzen in der Praxis der Ausbilderqualifikation sowie (3) von den damit zusammenhängenden Forschungsarbeiten. Schon in den Jahrzehnten vor der ersten AEVO-Revision fanden Modellversuche praktisch ‚unterhalb‘ der Ordnungsebene statt, die i. d. R. unter Beteiligung der Wissenschaft resp. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchgeführt wurden und höchst innovative Vorschläge zur konkreten mikrodidaktischen Gestaltung von Ausbildung und Ausbilderqualifizierung leisteten. Trotz der Veränderungen in der AEVO deuten die empfohlene Dauer der Lehrgänge und die Prüfungspraxis noch immer darauf hin, dass auch Ausbildungsmethoden gelehrt und geprüft werden, die nicht zu den aktuellen sozialökonomischen Bedingungen passen. Zu dieser Ausblendung sich zwischenzeitlich gewandelter Betriebspraxis passt auch, dass eine differenzierte Betrachtung von mikro- und makrodidaktischen Ausbilderaufgaben, wie sie innerhalb des Wissenschaftsdiskurses üblich ist (vgl. Abschnitt 3), ebenfalls nicht aufgegriffen wurde. Im Gegensatz zu der Stabilität der Inhalte und Prüfungsformen wurde 2009 erneut die Zielkategorie der AEVO verändert: Es wird von Kompetenzen gesprochen. Damit erfolgt – zumindest begrifflich – der Anschluss an alle neueren Steuerungsinstrumente wie Lehrpläne, Bildungsstandards und Qualifikationsrahmen, die bereits seit etwa einem Jahrzehnt kompetenzorientiert aufgebaut sind und sich als Outcome-basierte Institutionen einordnen lassen (vgl. SLOANE 2010, S. 216). Die neueren lerntheoretischen Ansätze, die sich ergeben, wenn von individuellen Kompetenzen ausgegangen wird, wie beispielsweise die Verzahnung von formellen und informellen Lernphasen oder Assessment von Lernprozessen statt -ergebnissen, finden sich jedoch nicht wieder. Das lässt auf eine rein begriffliche Anpassung schließen, bei der jedoch die obsoleten Strukturen beibehalten werden (vgl. auch SLOANE/GÖSSLING 2012, S. 352).

Tab. 5: Synopse der Veränderungen der AEVO und der Rahmenpläne

Ausbildereignungsverordnungen (AEVO)		Korrespondierende BIBB-Rahmenstoffpläne		
Jahr	Beschreibung	Jahr	Rahmenstoffplan	Beschreibung
1972 Einführung der ersten AEVO	<i>Leitziel:</i> Kenntnisse <i>Didaktisches Leitprinzip:</i> Fachsystematisch <i>Sachgebiete:</i> 1) Grundfragen der Berufsbildung; 2) Planung und Durchführung der Ausbildung; 3) der Jugendliche in der Ausbildung; 4) Rechtsgrund- lagen Empfohlene Dauer der Kurse: 120–200 Stunden <i>Prüfung:</i> Schriftlicher Teil (5 Std.), münd- licher Teil (30 Min.) sowie eine praktisch durchzuführende Unter- weisung.	1972	BIBB-Hauptausschuss: Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbil- dern.	Stichwortartige, lernzielorientierte Präzisierung der Verordnung.
		1992	BIBB-Hauptausschuss: Empfehlung für einen Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbil- der. (Schriftliches Abstim- mungsverfahren)	Integration der Sachgebiete zu Handlungsfeldern mit dem Ziel, berufliche Handlungsfähigkeit zu fördern.
		1994	BIBB-Hauptausschuss: Empfehlung für einen Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbil- der.	Handlungsfelder werden verworfen. Zusätzliche didakti- sche Hinweise.

Ausbildereignungsverordnungen (AEVO)		Korrespondierende BIBB-Rahmenstoffpläne		
Jahr	Beschreibung	Jahr	Rahmenstoffplan	Beschreibung
1999 Erste Novellierung	<i>Leitziel:</i> Qualifikation <i>Didaktisches Leitprinzip:</i> Handlungssystematik (wird durchbrochen) <i>Handlungsfelder:</i> 1) Allgemeine Grundlagen; 2) Planung der Ausbildung; 3) Auszubildenden einstellen; 4) Ausbildung am Arbeitsplatz; 5) Förderung des Lernprozesses; 6) Ausbildung in der Gruppe; 7) Ausbildung beenden Empfohlene Dauer der Kurse: 120 Stunden <i>Prüfung:</i> Schriftlicher Teil (3 Std.) und mündlicher Teil (30 Min.) inkl. Präsentation o. Ausbildungseinheit.	1999	BIBB-Hauptausschuss: Neuer Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder und Richtlinien in Form einer MPO für die Durchführung von Prüfungen zum Nachweis der beruflichen und arbeitspädagogischen Qualifikation.	Greift die handlungsorientierten Methoden des Rahmenplans von 1994 wieder auf und bezieht diese auf die Struktur der neuen AEVO. Allerdings zeigen sich Brüche in der Handlungsstruktur und es fehlt eine durchgängige Orientierung an betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen.
01.08.2003– 31.07.2009 Aussetzung der AEVO	<i>Didaktisches Leitprinzip (latent):</i> Ausbilder-Qualifikationen müssen keinen gesetzlichen Mindeststandards folgen.		Es wird kein neuer Rahmenplan entworfen.	Auf geringem Niveau werden weiterhin Ausbilderlehrgänge durchgeführt.
2009 Zweite Novellierung und Wieder- einsetzung der AEVO	<i>Leitziel:</i> Kompetenz <i>Didaktisches Leitprinzip:</i> Handlungssystematik <i>Handlungsfelder:</i> 1) Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen; 2) Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszub. mitwirken; 3) Ausbildung durchführen; 4) Ausbildung abschließen Empfohlene Dauer der Kurse: 115 Stunden (25 Std. Selbstlernphase) <i>Prüfung:</i> Schriftlicher Teil (3 Std.) und fachpraktisches Gespräch (30 Min.) inkl. Präsentation oder Durchführung einer Ausbildungssituation.	2009	BIBB-Hauptausschuss: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen.	Konsequente Geschäftsprozess-Orientierung und Leitziel eines Ausbilders, der als Lernberater arbeitet; Kompetenz-Orientierung.
		2009	DIHK: Ausbildung der Ausbilder AEVO. Prüfungsvorbereitung auf die AEVO 2009. Rahmenplan.	Orientierung an den AEVO-Prüfungsvorgaben.

7. Entwicklung von Thesen im Zusammenhang mit der AEVO

Die bisherigen Ausführungen zu den betriebspraktischen, lerntheoretischen und bildungspolitischen Entwicklungen lassen sich zu pointierten Thesen zusammenfassen, die sich einerseits innerhalb der AEVO ergeben (Thesen 1–2) und andererseits aus dem Kontext, in dem die AEVO rezipiert wird (Thesen 3–8).

These 1: Pädagogisch-didaktischer Anspruch versus Ressourceneinsatz

Insbesondere die aktuelle AEVO von 2009 erhebt den Anspruch, eine umfassende berufliche Handlungskompetenz von Ausbildern zu sichern, was angesichts der ebenfalls anspruchsvollen Berufsbilder, in denen diese Ausbilder zum Einsatz kommen sollen, auch angemessen erscheint. Für dieses umfassende Ziel stehen jedoch nur ca. 100 Präsenzstunden zur Verfügung, in denen diese Ziele erreicht werden sollen. Es zeigt sich jedoch, dass ein umfassender Rollenwechsel in mehre-

ren Lernzirkeln vollzogen werden muss und nicht innerhalb einer Unterrichtseinheit abgeschlossen werden kann (vgl. Abschnitt 6).

Dieser Gegensatz zwischen „Anspruch und Wertschätzung“ der betrieblichen Aufgabe ‚Ausbilden‘ kann als Grunddilemma der AEVO bezeichnet werden (vgl. z. B. BUSCHFELD 2010, S. 39).

These 2: Regulierende Kraft der Prüfungen nach AEVO

Der AEVO kann insgesamt eine geringe Regulationskraft attestiert werden. Die stärkste steuernde Kraft geht dabei noch von den Prüfungsformen aus (vgl. KELL 1994, S. 89), die stärker rezipiert werden als beispielsweise die umfassenderen BIBB-Rahmenpläne, die ohnehin nur Empfehlungscharakter haben. Gerade die Prüfungsformen haben sich jedoch über die verschiedenen Revisionsstufen der AEVO trotz neuer Schwerpunkte und neuer didaktischer Prinzipien inhaltlich kaum geändert. Stattdessen haben sich gerade in diesem regulativ stärksten Bereich die Anforderungen weiter reduziert: Der schriftliche Teil wurde von 5 auf 3 Stunden verkürzt und die Durchführung einer Ausbildungseinheit, die oft als Präsentation geprüft wird, ist kein eigenständiger Prüfungsteil mehr, sondern wird zusammen mit einem Fachgespräch in den 30-minütigen mündlichen Teil integriert (vgl. Abschnitt 6).

Diese reduzierten Prüfungsanforderungen machen es noch schwieriger, überhaupt Konzepte für die Überprüfung der Lernziele zu finden, bei denen im Grunde Lehr-/Lernprozesse in typischen Ausbildungssituationen zum Gegenstand gemacht werden müssten. Die Steuerungswirkung der AEVO ließ also über die verschiedenen Fassungen in dem Maße nach, wie die pädagogisch-didaktischen Ansprüche stiegen.

These 3: Interessen von Einzelbetrieben versus korporativer Vertreter

Die Mehrzahl der Einzelbetriebe sieht die Notwendigkeit einer ausreichenden Qualifikation des Ausbildungspersonals und versteht die AEVO als einen angemessenen gesetzlichen Mindeststandard. Dies lässt sich auch dadurch erklären, dass auf der Mikroebene die Qualifikationsanforderungen durch den ökonomischen Wandel unmittelbar relevant werden. Arbeitnehmer und Arbeitgeber als betriebliche Akteure werden jedoch auf der Makroebene durch Gewerkschaften und Unternehmerverbände vertreten. Die Gewerkschaften fordern gesetzliche Regelungen für eine Ausbilderqualifikation, die über die AEVO hinausgeht, während Unternehmerverbände sich – je nach aktueller gesamtpolitischer Lage – entweder für einen Verzicht auf die AEVO oder für weitreichende Ausnahmeregelungen einsetzen (vgl. Abschnitt 2).

Dadurch ergibt sich zum einen ein Unterschied zwischen den mehrheitlich geäußerten Vorstellungen der Einzelbetriebe und der sie vertretenden Verbände. Die gegensätzlichen Positionen von Gewerkschaften und Unternehmerverbänden erschweren zum anderen die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Gerade diese beiden Stakeholder dominieren jedoch die Arbeit auf der Makro-Ebene, wo die AEVO entsteht.

These 4: Gestiegene Anforderungen versus heterogenes formales Qualifikationsniveau des betrieblichen Ausbildungspersonals

Mit dem Wandel von der Industrie- und Dienstleistungswirtschaft zur Wissensökonomie steigen die Anforderungen, die sich an die berufliche Bildung und insbesondere betriebliche Ausbilder stellen. Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass weit über die Hälfte der ca. 1,7 bis 3 Millionen Beschäftigten, die betriebliche

Ausbildungsaufgaben wahrnehmen (vgl. KELL 1994, S. 70), über keinerlei formale Qualifikation als Ausbilder verfügen (vgl. Abschnitt 1).

Ohne Qualifizierungsprogramme, die lerntheoretisch fundiertes pädagogisches Wissen in Betriebe transferieren, reproduzieren sich tradierte Ausbildungsmuster, die die betrieblichen Anforderungen zu den Bedingungen der Wissensökonomie nicht mehr erfüllen. Der aktuelle Befund deutet auf sehr heterogene Qualifizierungsprofile innerhalb der Gruppe der Ausbilder hin.

These 5: Regulierung versus Professionalisierung

Angesichts der oben beschriebenen Qualifizierungsdefizite betrieblicher Ausbilder stellt sich die Frage, welchen Beitrag eine Verordnung zur Ausbildereignung für die Qualifikation leisten kann. Die Wirkung einer Verordnung richtet sich nicht nach der eigenen Logik, sondern nach der Interpretationsleistung der Rezipienten (vgl. BERGER/LUCKMANN 2010, S. 69; SLOANE/GÖSSLING 2012, S. 342). Diese Rezipienten sind gegenüber dem Ordnungsgeber die mächtigeren Kommunikationsteilnehmer. Sie transformieren die Ordnungsvorgaben in ihre eigene Sprache und normativen Systeme. Im Ergebnis werden deshalb tradierte Ausbildungsformen in den Prüfungen theoretisch abgefragt, was dem immanenten Anspruch der aktuellen AEVO widerspricht (vgl. Abschnitt 6).

Der in der AEVO (2009) angelegte Rollenwechsel des Ausbilders und die gewünschte Befähigung von Auszubildenden zu selbstreguliertem Lernen im Betrieb werden daher erst gar nicht überprüft. Es kann also bezweifelt werden, dass der hohe Anspruch, der an ein verantwortliches Ausbilderhandeln gestellt wird, durch gesetzliche Regulierungen adäquat gesichert werden kann (vgl. auch SLOANE 1993, S. 60). Stattdessen müssten Ausbilder dazu befähigt werden, die ethische Reichweite ihres Handelns zu erkennen und zu berücksichtigen. Das erfordert berufliche Professionalisierung, für die eine Verordnung nur die Voraussetzungen schaffen kann. Das heißt, dass die Ordnungsziele durch die Verordnung allein nicht erreicht werden können.

These 6: Forschungsbedarf versus Forschungsergebnisse

Nach der Einführung der AEVO gab es eine sehr aktive Forschungsphase zur Frage der betrieblichen Ausbildung. Die meisten Modellversuche fokussierten die didaktische Gestaltung von Vorbereitungslehrgängen für Ausbilder in Großbetrieben. Dabei wurde die Perspektive der klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU), in denen die meisten Auszubildenden beschäftigt werden, vernachlässigt. Auch eine Untersuchung der betrieblichen Ausbildertätigkeiten selbst und eine Verknüpfung dieser Tätigkeiten mit der Ausbilderqualifikation fand nur am Rande statt. Aktuellere Untersuchungen sind eher als deskriptive Befragungen konzipiert. Eine didaktische Forschungs- und Entwicklungsarbeit fehlt weitestgehend (vgl. Abschnitt 4).

Dabei stellen sich im Zuge des ökonomisch-technischen Wandels eine ganze Reihe didaktischer Fragestellungen für Betriebe. Es geht um ein neues Verhältnis von Lernen und Arbeiten sowie von Führungs- und Lehraufgaben, um die Rolle von Ausbildern und um die Sicherung von beruflicher Handlungsfähigkeit inklusive der Lernkompetenz, sich Wissen und Fähigkeiten für wechselnde fachliche und soziale Aufgabenstellungen anzueignen. Darüber hinaus bedarf es eigentlich einer Integration verschiedener biographischer Phasen innerhalb und außerhalb des Erwerbssystems sowie innerhalb und außerhalb formaler Bildungsangebote. Wie Betriebe unter effizientem Einsatz knapper Ressourcen zu Lernorten werden kön-

nen, in denen solche Lernprozesse ablaufen, ist eine weitere genuin wirtschaftspädagogische Fragestellung an der Schnittstelle von Ökonomie und Didaktik. Diese Fragestellungen wurden in letzter Zeit kaum bearbeitet.

These 7: Verordnung der unterschiedlichen Geschwindigkeiten: schnell versus langsam

Als in den 1990er Jahre bereits alle neuen Ausbildungsordnungen handlungssystematisch und kompetenzorientiert umgesetzt wurden, war die AEVO, die die Qualifikation derjenigen regeln sollte, die in diesen Berufen ausbilden, noch immer fachsystematisch ausgerichtet. Die Ausrichtung an kompetenzorientierten Handlungsfeldern und ein systematischer Bezug zu betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen erfolgte erst 2009. Damit erweist sich die AEVO trotz ihrer wichtigen Funktion im beruflichen Bildungswesen als eine eher langsam revidierte Regulierungsvorschrift. Anlass für die jeweilige Überarbeitungsstufe waren dann regelmäßig auch keine inhaltlichen Gründe, sondern externe bildungspolitische Schocks wie Ausbildungskrisen oder die BIBB-Befragung zur Aussetzung der AEVO (vgl. Abschnitt 2).

Trotz dieser im Vergleich zu anderen beruflichen Regulierungssystemen langsamen Weiterentwicklung zeigt sich, dass die in der AEVO intendierten pädagogischen Ansätze im Vergleich zu einem Teil der in der Praxis der Ausbilderqualifikation oder der betrieblichen Bildungsarbeit eingesetzten Methoden als innovativ gelten kann. Gleichzeitig werden andere betriebliche Anforderungen wie eine differenzierte Betrachtung und Qualifikation des Ausbildungspersonals bis heute in der Verordnung nicht berücksichtigt (vgl. auch Abschnitt 3).

These 8: Ausbildungsformate versus Ausbildungsziele

Die AEVO zielt auf die berufliche Handlungskompetenz von Ausbildern ab, ganz ähnlich wie auch Lehrpläne neugeordneter Ausbildungsberufe die berufliche Handlungskompetenz von Fachkräften beschreiben. Die Förderung einer solchen Handlungskompetenz im Rahmen von formalen Bildungsangeboten macht es erforderlich, die Handlungssituation durch Reflexion oder durch Simulation in die Lernsituation zu integrieren. Es kommt also auf die Verknüpfung von Lernsituation und Handlungssituation an. Es zeigt sich aber ein ausgelagerter Bildungsbereich sowohl für die betriebliche Ausbildung (Lehrwerkstatt, Lernbüro, überbetriebliche Ausbildungsstätte usw.) als auch für die Qualifikation der Ausbilder (Ausbildung der Ausbilder-Kurse (AdA)). Wenn in den AdA-Kursen dann eine Vorbereitung auf die Prüfung stattfindet, die die Präsentation einer Unterweisung nach der 4-Stufen-Methode umfasst, dann sind die Fähigkeiten, die dabei erworben werden, genau nicht relevant für Ausbildungssituationen, in denen Auszubildende lernen müssten, sich selbstständig Wissen anzueignen. Hier ist auf die erwähnten umfassenden Entwicklungs- und Forschungsprojekte hinzuweisen, die zum Teil zu sehr innovativen Ansätzen führten, die jedoch in letzter Zeit kaum aufgegriffen wurden (vgl. Abschnitt 4).

8. Ausblick: Abgeleitete Curriculums- und Forschungsperspektiven

Um einen Ausblick zu geben, werden die in den Thesen zusammengeführten Problemstellungen mit Lösungsansätzen verbunden, die sich auf die curriculare Weiterentwicklung der AEVO und damit zusammenhängende Forschungsaufgaben beziehen.

Bei der Weiterentwicklung der AEVO als Basiscurriculum für die Ausbilderqualifikation treten folgende Perspektiven in den Vordergrund:

(1) Prüfungsformen

Der Spielraum für die Gestaltung der Prüfung sollte erweitert werden. Dadurch könnten Prüfungsformen umgesetzt werden, die eher geeignet sind, die Ziele der AEVO zu überprüfen. Eine Möglichkeit wären beispielsweise Portfolio-Formate, die sowohl den Lernprozess während der Lehrgänge als auch während der betrieblichen Ausbildungsarbeit erfassen könnten. Das ist auch deswegen wichtig, da insbesondere die Prüfungen eine hohe steuernde Wirkung haben.

(2) Förderung der Profilbildung

Bisher wird in der AEVO implizit davon ausgegangen, dass es eine Qualifikation für alle Ausbilder gibt. Tatsächlich zeigen sich ganz unterschiedliche mikro- und makrodidaktische Aufgaben im Betrieb sowie für verschiedene Formen der Arbeit (Wissensarbeit, Industrieproduktion usw.), die mit ganz unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen einhergehen. Ein Profilierungsvorschlag wurde in Abschnitt 3 gemacht. Insbesondere die Profile 1 und 2 wären ein Beispiel, nach dem die große Gruppe nebenberuflicher Ausbilder eine Basisqualifikation erhalten könnte.

(3) Ausrichtung der Verordnung

In der Vergangenheit haben die unterschiedlichen Vorstellungen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern die Weiterentwicklung der AEVO gebremst. Die Konflikte bei der Weiterentwicklung der AEVO könnten dadurch gelöst werden, dass die Verordnung bewusst offen gehalten wird und so die Notwendigkeit schafft, betriebsspezifische Präzisierungen der Vorgabe vorzunehmen, was Spielraum für regionale Profilbildung eröffnen würde.

Auch in Bezug auf die Ausbildung der Ausbilder stellen sich eine Reihe von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, die folgendermaßen zusammengefasst werden können:

(1) Transfer von pädagogischem Wissen

In Abschnitt 6 wurde die Rezeption von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen bei der Entwicklung von Ordnungsmitteln thematisiert. Grundsätzlich stellt sich die gleiche Rezeptionsfrage, wenn betriebliche Ausbilder Ausbildungsvorgaben interpretieren oder pädagogisches Wissen einsetzen. Wenn von einem konstruktivistischen Lernverständnis (vgl. Abschnitt 5) ausgegangen wird, dann muss berücksichtigt werden, dass neben den pädagogischen Konzepten, die in der Ausbilderqualifikation vermittelt werden, auch berufliche Ausbildungserfahrungen interiorisiert werden. Deswegen muss genauer untersucht werden, wie bei der Ausbilderqualifikation das neue Wissen in bestehende Begründungs- und Sinnstrukturen integriert werden kann (vgl. auch SLOANE 1993, S. 74).

(2) Gestaltung von Professionalisierungspfaden

Die betrieblichen Anforderungsstrukturen und die oben beschriebenen alternativen pädagogischen Konzepte führen dazu, dass Ausbilder ethische Verantwortung für ihr Ausbilderhandeln übernehmen müssen. Dazu bedarf es einer pädagogischen Professionalisierung. Es wäre zu fragen, wie diese gestaltet werden kann. Möglicherweise kann ein Teil der Professionalisierung als hochschulische Weiterbildung umgesetzt werden. Berufs- und Wirtschaftspädagogen können die Lehre für betriebliche Ausbilder auch als Forschungsfeld nutzen.

(3) Verknüpfung von Lernen und Arbeiten

Das Verhältnis von Lernen und Arbeiten verschiebt sich unter den Bedingungen der Wissensökonomie. Lernen wird zur zentralen Arbeitsanforderung. Daraus ergibt sich die betriebspädagogische Fragestellung, wie einerseits Arbeitssituationen so

gestaltet werden können, dass sie lernhaltig sind (Situationsperspektive) und wie andererseits Arbeitnehmer so qualifiziert werden können, dass sie selbstreguliert lernen können (Subjektperspektive).

(4) Ausbilderqualifikation im Spannungsfeld von Bildung und Ökonomie
Ausbildung ist einerseits ökonomisch erforderlich. Andererseits könnten zur Förderung der Persönlichkeit unbegrenzt Mittel eingesetzt werden. In diesem Spannungsfeld stellt sich die Frage nach einer effizienten Ressourcen-bewussten Ausbilderqualifikation. Hier könnten in den Modellversuchen bereits erprobte Multiplikatoren-Ansätze weiterentwickelt und exploriert werden.

Literatur

- Achtenhagen, Frank/Nijhof, Wim/Raffe, David (1995): Feasability study: research scope for vocational education in the framework of COST social sciences. Brussels and Luxemburg 1995. Online: http://bookshop.europa.eu/en/cost-technical-committee-pbCG9095865/downloads/CG-90-95-865-EN-C/CG9095865ENC_001.pdf?FileName=CG9095865ENC_001.pdf&SKU=CG9095865ENC_PDF&CatalogueNumber=CG-90-95-865-EN-C (Stand: März 2013).
- Aebli, Hans (1993): Denken: das Ordnen des Tuns: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1993: Klett-Cotta Verlag.
- AEVO (1972): Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft vom 20. April 1972 (BGBl I S. 707).
- AEVO (1999): Ausbilder-Eignungsverordnung vom 16. Februar 1999 (BGBl I S. 157, 700). Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf (Stand: März 2013).
- AEVO (2009): AEVO (1999): Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009 (BGBl. I Nr. 5 S. 88). http://www.bmbf.de/pubRD/aevo_banz.pdf (Stand: März 2013).
- Baumgardt, Johannes/Geißler, Karlheinz A./Müller, K.R. (1975): Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare V und VI. München 1975.
- Beauchamp, Georg A. (1968): Curriculum Theory. 2. Auflage. Wilmette/Illinois 1968: The Kagg Press.
- BDA, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003): Geschäftsbericht 2003. Online: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/files/3B506280A9497CF1C12574EF004FF880/\\$file/BDA_GB_2003.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/files/3B506280A9497CF1C12574EF004FF880/$file/BDA_GB_2003.pdf) (Stand: März 2013).
- BDA, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2008): Halbjahresbericht 2008. Online: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/files/611F6A540801ECB1C12574EF005000B6/\\$file/BDA_HJB_08.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/files/611F6A540801ECB1C12574EF005000B6/$file/BDA_HJB_08.pdf) (Stand: März 2013).
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2010): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main 2010: Fischer.
- BIBB Hauptausschuss, Bundesinstituts für Berufsbildung (1972): Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern (ersetzt durch Nr. 87). Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_010-rahmenstoffplan_zur_ausbildung_von_ausbilde_556.pdf (Stand: März 2013).
- BIBB Hauptausschuss, Bundesinstituts für Berufsbildung (1992): Empfehlung für einen Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder (ersetzt Nr. 10) (schriftliches Abstimmungsverfahren) Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_087-rahmenstoffplan_f_r_die_ausbildung_der_ausbilder_156.pdf (Stand: März 2013).
- BIBB Hauptausschuss, Bundesinstituts für Berufsbildung (1994): Empfehlung für einen Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder (ersetzt Nr. 87). Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_087-rahmenstoffplan_f_r_die_ausbildung_der_ausbilder_156.pdf (Stand: März 2013).

- bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_092-rahmenstoffplan_ausbildung_ausbilder_574.pdf (Stand: März 2013).
- BIBB Hauptausschuss, Bundesinstitut für Berufsbildung (1998): Neuer Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder und Richtlinien in Form einer MPO für die Durchführung von Prüfungen zum Nachweis der beruflichen und arbeitspädagogischen Qualifikation. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_101_ausbildung-der-ausbilder-und-mpo.pdf (Stand: März 2013).
- BIBB Hauptausschuss, Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): Empfehlung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_135_rahmenplan_aevo.pdf (Stand: März 2013).
- BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2012) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2012: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online: http://datenreport.bibb.de/media2012/BIBB_Datenreport_2012.pdf (Stand: März 2013).
- Breuer, Klaus (2005): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: bwpat. Heft 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf (Stand: März 2013).
- Buschfeld, Detlef (2010): Alte Bekannte in der neuen Ausbilder-Eignungsverordnung. In: Berufsbildung. Band 64. Heft 122. S. 37–39.
- Buttler, Friedrich (1992): Tätigkeitslandschaft bis 2010. In: Achtenhagen, Frank / John, Ernst G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-/Lernarrangements. Wiesbaden 1992: Gabler. S. 162–182.
- Czycholl, Reinhard (1996): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Stuttgart 1996. S. 113–131.
- Czycholl, Reinhard/Geißler, Karlheinz (1977): Konzeptionelle Grundlagen für die didaktische Fortbildung von Dozenten der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Kleinschmidt, R. (Hrsg.): Die Lernsituation von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung. Beiträge und Ergebnisse der Fachtagung 77 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Berlin 1977: Bundesinstitut für Berufsbildung. S. 110 ff.
- Czycholl, Reinhard/Geißler, Karlheinz (1979): Elemente einer Didaktik didaktischer Dozentenfortbildung in der beruflichen Erwachsenenbildung. Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Band 75. Heft 5. S. 323–333.
- DGB, Deutsche Gewerkschaftsbund (2012): DGB-Expertise zu den Schwierigkeiten der Betriebe bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen. Online: <http://www.dgb.de/themen/++co++efac9a98-9837-11e1-589f-00188b4dc422> (Stand: März 2013).
- DIHK, Deutscher Industrie- und Handelskammertag – Gesellschaft für Berufliche Bildung (2009)(Hrsg.): Ausbildung der Ausbilder AEVO. Prüfungsvorbereitung auf die AEVO 2009. Rahmenplan. Bonn 2009: IHK.
- Dilger, Bernadette/Sloane, Peter F. E. (2007): Die wirklich vollständige Handlung. Eine Betrachtung des Handlungsverständnisses in der beruflichen Bildung unter dem Fokus der Selbstregulation. In: Horst, Friedrich-Wilhelm/Schmitter, Jürgen/Tölle, Jens (Hrsg.): Wie MOSEL Probleme löst. Lernarrangements wirksam gestalten. Paderborn 2007: Eusl-Verlag. S. 66–103.
- Dilger, Bernadette/Sloane, Peter F. E. (2012): Kompetenzorientierung in der Berufsschule. Handlungskompetenz in den Versionen der Handreichungen der KMK zur Entwicklung lernfeldorientierter Lehrpläne. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Heft 4. S. 32–35.
- Ehrlich, Klaus/Heier, Joachim. Bundesinstitut für Berufsbildung (1994) (Hrsg.): Arbeiten und Lernen im Ausbilderteam – Abschlußbericht über den Modellversuch „Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifizierung der Ausbilder in der industriellen Berufsausbildung“ bei der Klöckner Stahl GmbH. Bremen/ Berlin 1994.
- Ertl, Hubert/Sloane, Peter F. E. (2005): Einführende und zusammenführende Bemerkungen: Der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive. In: Ertl, Hubert/Sloane, Peter F. E.

- (Hrsg.): *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsausbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn 2005: Eusl Verlag. S. 4–20.
- Euler, Dieter/Kremer, H.-Hugo/Stickling, Erwin/Theis, Monika/Twardy, Martin (1995): *Didaktisch-methodische Innovation der Teile III und IV der Meisterausbildung: Abschlußbericht des Modellversuchs*. Bad Laasphe i. Westf. 1995: Carl.
- Euler, Dieter (1996): *Denn sie tun nicht, was sie wissen – Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*. Band 92. Heft 4. S. 350–365.
- Hameyer, Uwe (1983): *Allgemeine Curriculumtheorie*. In: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970–1981*. Weinheim und Basel 1983: Beltz. S. 29–51.
- Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (1983): *Einführung*. In: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970–1981*. Weinheim und Basel 1983: Beltz. S. 11–25.
- Hensge, Kathrin (1994): *Der Rahmenstoffplan zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen in der Bewährungsprobe*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. Band 23. Heft 6. S. 46–47.
- Herzer, Mechthild/Herz, Gerhard/Bauer, Hans G. (1993): *Qualifizierung nebenberuflicher Ausbilder. Ein Weg zum lernenden Unternehmen*. Reihe: Hochschule und Berufliche Bildung. Band 34. Alsbach/ Bergstr 1993.
- Hoffmann, Werner (1988): *Wer qualifiziert die Ausbilder? Wurf ins kalte Wasser*. In: *Der Gewerkschafter*. Band 36. Heft 2. S. 10–11.
- Kaiser, Franz-Josef/Kaminski, Hans (1999): *Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*. Bad Heilbrunn 1999: Klinkhardt. S. 295–315.
- Keep, Ewart (2013): *Richards Review and refreshed thinking – promoting excellence? Vortrag im Rahmen des Workshops „Refreshing the Vocational Vision for excellence – Apprenticeship at the heart!“*, am 12. März 2013, St. Catharine's College, Oxford.
- Kell, Adolf (1994): *Zwanzig Jahre Ausbildereignungsverordnung*. In: Kipp, Martin (Hrsg.): *Kasseler berufspädagogische Impulse. Festschrift für Helmut Noelker*. Frankfurt am Main 1994: GAFB. S. 65–92.
- Klingberg, Lothar (1995): *Lehren und Lernen – Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*. Oldenburg 1995: Carl-von Ossietzky-Univ.
- KMK, Sekretariat der Kultusministerkonferenz (1996/2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf (Stand: März 2013).
- König, Eckard/Zedler, Peter (1989): *Einleitung*. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Deutscher Studien Verlag. S. 7–16.
- Kutt, Konrad et al. (1980): *Ausbilder im Betrieb. Empirische Befunde zur Situation und Qualifikation des Ausbildungspersonals*. BIBB. Berlin 1980.
- Lauterbach, Uwe/Neß, Harry (2000): *Vier-Stufen-Methode oder handlungsorientierte Unterweisung? Ergebnisse einer Erhebung zur Ausbildereignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft (AEVO) im Rahmen eines LEONARDO-Projekts*. In: *Die berufsbildende Schule*. Band 52. Heft 1. S. 49–56.
- Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern (1979): *Ein Modellversuch zur fachbezogenen Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse*. Schriften zur Berufsbildungsforschung. Band 56. Hannover 1979.

- Pätzold, Günter (1980): Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. Ein Instrument zur Weiterbildung beruflicher Ausbildungspraxis. In: Zeitschrift für Pädagogik. Band 26. Heft 6. S. 839–862.
- Pätzold, Günter (2008): Ausbildereignungsprüfung wichtig für Image und Qualität beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Band 104. Heft 3. S. 321–326.
- Pätzold, Günter/Drees, Gerhard (1989): Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Köln. Wien 1989: Böhlau.
- Piaget, Jean (1973): Der Strukturalismus. Die mathematischen und logischen Strukturen. Die physikalischen und biologischen Strukturen. Die psychologischen Strukturen. Der linguistische Strukturalismus. Die Verwendung der Strukturen in den Sozialwissenschaften. Strukturalismus und Philosophie. Olten und Freiburg im Breisgau 1973: Walter-Verlag.
- Picot, Arnold/Dietl, Helmut/Franck, Egon (1999): Organisation. Stuttgart 1999: Schäffer-Poeschel.
- Projektteam Ausbilderqualifizierung (Volkswagen AG und Universität Gesamthochschule Paderborn): Posselt, Ernst/Hildmann, Ulrike/Möhle, Jürgen/Weber, Albert/Ziegler, Heiko (Verf.). Bundesinstitut für Berufsbildung – Der Generalsekretär (Hrsg.): Abschlußbericht. Berlin und Bonn 1997 (2. Auflage). Broschüre, A4, 213 S.
- Reetz, Lothar/Seyd, Wolfgang (1983): Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel 1983: Beltz. S. 171–192.
- Riedl, Alfred (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. 2. Auflage. Stuttgart 2011: Franz Steiner Verlag.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971: Schroedel.
- Schulz, Winfried/Tilch, Herbert (1975): Qualifizierung von Ausbildern zu Pädagogen? Ein Beitrag zur Intensivierung und Systematisierung der pädagogischen Qualifizierung von Ausbildern. Erfahrungen mit Versuchslehrgängen in Berlin (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 29). Hannover 1975.
- Seidel, Sabine/Bretschneider, Markus/Kimmig, Thomas/Neß, Harry/Noeres, Dorothee (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online: http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf (Stand: März 2013).
- Skinner, Burrhus F. (1978): Was ist Behaviorismus? Reinbek bei Hamburg 1978: Rowohlt.
- Sloane, Peter F. E. (1992): Modellversuchsforschung. WBST Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte hrsg. von Martin Twardy. Köln 1992: Müller Botermann Verlag.
- Sloane, Peter F. E. (1993): Ausbilderqualifikation und Ausbilderqualifizierung als Gegenstand betriebspädagogischer Forschung und Lehre. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. Band 8. Heft 14. S. 55–84.
- Sloane, Peter F. E. (1998): Funktionen im Wandel. Das neue Verhältnis von Arbeiten und Lernen in einer wissensstrukturierten Praxis. In: Von Braun, Christoph-Friedrich/Franke, Nikolaus (Hrsg.): Innovationsforschung und Technologiemanagement. Konzepte, Strategien, Fallbeispiele. Gedenkschrift für Prof. Dr. Stephan Schrader. München 1998. S. 89–104.
- Sloane, Peter F. E. (2000): Veränderung der Betriebs- und Arbeitsorganisation. Konsequenzen für die betriebliche Bildungsarbeit. In: Dehnbostel, Peter (Hrsg.): Lernen, Wissensmanagement, berufliche Bildung. Bielefeld 2000: Bertelsmann. S. 93–109.
- Sloane, Peter F. E. (2004): Betriebspädagogik. In: Gaugler, Eduard/Weber, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart 2004: Schäffer-Poeschel. S. 573–585.

- Sloane, Peter F. E. (2009): Pädagogische Arbeit in sich verändernden Lebenswelten – Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer post-modernen Industriegesellschaft. In: Diettrich, Andreas/Frommberger, Dietmar/Kluschmeyer, Jens (Hrsg.): Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Holger Reinisch wird 60 und Wegbegleiter schreiben zu seinen Themen, bwp@ Profil 2, 14. Januar 2009. Online: http://www.bwpat.de/profil2/sloane_profil2.pdf (Stand: März 2013).
- Sloane, Peter F. E. (2010): Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen: der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010: Klinkhardt. 213–220.
- Sloane, Peter F. E./Dittmar, Jörg/Ostendorf, Annette (1999): Bericht zum Projekt ‚Ausbildungsbedarf‘ bei der BMW AG. Unveröffentlichtes Arbeitspapier, München.
- Sloane, Peter F. E./Dilger, Bernadette (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: bwpat. Nr. 8. S. 1–32. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf (Stand: März 2013).
- Sloane, Peter F. E./Gössling, Bernd (2012): Zur Entkopplung von Input-Faktoren und Outcome-Zeremonien im Diskurs um den Deutschen Qualifikationsrahmen. Eine gesellschafts- und diskurstheoretische Analyse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Band 108. Heft 3. S. 329–361.
- Sommer, Karl-Heinz (2006): Unterweisung. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2006: Klinkhardt. S. 473.
- Spies, Werner E. (1989): Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung, in: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989: S. 99–109.
- Stratenwerth, Wolfgang (1988): Handlung und System in Modellen der Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik – dargestellt am Beispiel eines Strukturmodells der Lernsituation. In: Twardy, Martin (Hrsg.): Handlung und System. Beiträge zum 2. Symposium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften vom 21. Mai bis 23. Mai der Universität zu Köln. Düsseldorf 1988. S. 123–138.
- Ulmer, Philipp (2008): Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung: der Versuch einer Bilanz. In: Berufsbildung. Band 62. Heft 111. S. 7–9.
- Ulmer, Philipp/Bott, Peter/Kolter, Christa/Kupfer, Franziska/Schade, Hans-Joachim/Schlottau, Walter (2008): Wirkungsanalyse der Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). BIBB-Abschlussbericht. Online: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_30553.pdf (Stand: März 2013).
- Ulmer, Philipp/Gutschow, Katrin (2009): Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Band 38. Heft 3. S. 48–51.
- Walter, Hans-J. (1992): Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn/Universität Gesamthochschule Paderborn in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Abschlußbericht des Trägers und der wissenschaftlichen Begleitung. Paderborn 1992. 248 S.
- Willke, Helmut (1998): Organisierte Wissensarbeit (article). In: Zeitschrift für Soziologie. Band 27. Heft 3. S. 161–177.
- Wittwer, Wolfgang (1985). Situationsorientiertes Lehr-/Lernkonzept zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. München 1985.
- Zabeck, Jürgen (1989): Schlüsselqualifikationen. Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung. Heft 3. S. 77–86.
- Zedler, Reinhard (2009): Ausbilder und deren Qualifizierung. In: Wirtschaft und Berufserziehung. Band 61. Heft 3. S. 12–18.

ZDH/DGB, Zentralverband des Deutschen Handwerks und der Deutsche Gewerkschaftsbund(2007): ZDH und DGB fordern Wiedereinsetzung der AEVO. Online: http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/presse/Pressemeldungen/2007/0913-AEVO.pdf (Stand: März 2013).

Anschrift der Autoren: Bernd Gössling, Dipl.-Hdl., Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Dipl.-Hdl., Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Department 5: Wirtschaftspädagogik, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn