

**Berufsbildungsforschung &
-beratung aktuell**

**Kathrin Brünner / Jan Goldenstein /
Michaela Kuchenbuch / Josephine Mengs /
Jenny Worch**

**Die Entwicklung eines Qualifizierungs-
konzeptes für ausbildende Fachkräfte
– ein Arbeitsbericht –**

Herausgeber:

Jenaer Institut für Berufsbildungsforschung & -beratung e.V.

Postfach 100420

D – 07704 Jena

Telefon: +49 (173) 2914104

E-Mail: vorstand@jibb-ev.de

Brünner, Kathrin; Goldenstein, Jan; Kuchenbuch, Michaela u. a. (2013): Die Entwicklung eines Qualifizierungskonzeptes für ausbildende Fachkräfte – ein Arbeitsbericht. In: Berufsbildungsforschung und -beratung aktuell, Heft 2, 1 (2013).

Online-Zugriff unter:

<http://www.jibb-ev.de/Schriftenreihe>

© Copyright

Die in der „Berufsbildungsforschung und -beratung aktuell“ erscheinenden Beiträge sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urhebergesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abbildungsverzeichnis	2
1 Hintergründe des Qualifizierungsprojektes „Ausbildungsbegleitung am Arbeitsplatz - ABAA“	3
2 Eruierung des Rahmens eines Qualifizierungskonzeptes für ausbildende Fachkräfte	6
2.1 <i>Die Praxis der Qualifizierung von betrieblichen Ausbildern nach AEVO.....</i>	<i>6</i>
2.2 <i>Ausbildende Fachkräfte als besondere Zielgruppe von Qualifizierungsmaßnahmen</i>	<i>8</i>
2.3 <i>Demografische Entwicklungen als Herausforderung für das Lernen am Arbeitsplatz.....</i>	<i>10</i>
2.4 <i>Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Konzeption einer Qualifizierung für ausbildende Fachkräfte</i>	<i>11</i>
2.5 <i>Befunde der zielgruppenspezifischen Bildungsbedarfsanalyse</i>	<i>13</i>
3 Projektinhalte, -ziele und -umsetzung.....	18
3.1 <i>Ziele und Inhalte.....</i>	<i>18</i>
3.2 <i>Umsetzung: Exemplarischer Auszug aus dem Qualifizierungskonzept</i>	<i>19</i>
4 Evaluation des Seminars und Ausblick	23
Literatur.....	26

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablauf des Projekts „Ausbildungsbegleitung am Arbeitsplatz – ABAA	5
Abbildung 2: Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten	13
Abbildung 3: Erwartungen an das Seminar	14
Abbildung 4: Übersicht zum basalen Handlungsmodell und den Inhalten der Qualifizierungsmaßnahme....	17
Abbildung 5: Ausschnitt Trainerleitfaden Tag 1 "Einstiegsphase"	19
Abbildung 6: Ausschnitt Trainerleitfaden Tag 1 "Durchführung Einstiegsphase"	20
Abbildung 7: Ausschnitt Trainerleitfaden Tag 1 "Abschluss Einstiegsphase"	21

1 Hintergründe des Qualifizierungsprojektes „Ausbildungsbegleitung am Arbeitsplatz - ABAA“

Im Zuge des fortschreitenden demographischen Wandels in Deutschland, insbesondere in Thüringen¹, gestaltet sich die Besetzung von Ausbildungsplätzen für Betriebe zunehmend problematisch. Diese sehen sich verstärkt gezwungen, vielfältige Aktivitäten, sowohl in der Gestaltung der Rekrutierung von Auszubildenden², als auch in der Planung und Durchführung von Ausbildungsprozessen, in eigener Verantwortung zu übernehmen. Im Zuge der Planung und Durchführung von Ausbildungsgängen wird die Bedeutung von pädagogisch geschulten ausbildenden Fachkräften weiter zunehmen (vgl. 2.2 und 2.3).

Das im vorliegenden Arbeitsbericht vorgestellte und von der Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena mit Unterstützung des Jenaer Instituts für Berufsbildungsforschung & -beratung e.V. (JIBB) entwickelte und durchgeführte Projekt, setzt an der oben skizzierten Herausforderung von Ausbildungsbetrieben an. Es fokussiert dabei im Speziellen die Erprobung einer pädagogischen Qualifizierung am Beispiel der ausbildenden Fachkräfte der FSU.

Im Ausbildungsbereich der FSU werden gegenwärtig 60 Auszubildende in elf Berufen von über 200 ausbildenden Fachkräften betreut (Stand 31.12.2012). Durch die Herausforderungen der Demographie und den Wandel in Arbeits- und Ausbildungsprozessen sind in den letzten Jahren drei akute Problemfelder induziert worden, die das bisherige Ausbildungsprozesse der FSU als nicht mehr ausreichend erscheinen lassen:

- (1) Es müssen auf Grund der Probleme am Ausbildungsmarkt zur Deckung des Personalbedarfs zunehmend Bewerber zur Berufsausbildung eingestellt werden, die nicht den von Seiten des Betriebes an sie herangetragenen Anforderungen genügen.³
- (2) Es ergibt sich durch das erste Problemfeld in der Gruppe der Auszubildenden eine bislang nicht gekannte Heterogenität hinsichtlich des Alters, der Vorbildung, Leistungsvoraussetzungen und Ausbildungsreife⁴.

¹ Während in Thüringen im Jahr 2000 noch 35.673 Schulabgänger verzeichnet wurden, waren es zum Schuljahresende 2011/12 nur noch 13.485 (Quelle: <http://www.schulstatistik-thueringen.de/>).

² Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur noch von Auszubildenden gesprochen. Wir adressieren damit ausdrücklich beide Geschlechter.

³ Während im Jahr 2000 noch mehr als 500 Bewerber für ihre Ausbildungsplätze hatten, belief sich für den Ausbildungsbeginn 2013 die Bewerberzahl nur noch auf knapp 200.

⁴ Verstärkt werden derzeit auch Altbewerber rekrutiert. Diese sind hauptsächlich Studienabbrecher oder Bewerber auf eine Zweitausbildung. Im Moment wird die Öffnung einzelner Ausbildungsplatzangebote für Hauptschüler vorbereitet.

(3) Zusätzlich führt auch in der FSU der Wandel in den arbeitsorganisatorischen, technologischen sowie gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dazu, dass die Ausbildungs- sowie Lernprozesse individueller und differenzierter werden.

Die hierdurch erreichte Komplexität und Anforderung an die Ausbildung muss in der Planung und Durchführung der Berufsausbildung Berücksichtigung finden.

Um den Entwicklungen Rechnung zu tragen, wurde seitens der FSU die Ausbildungskonzeption überarbeitet. Innerhalb dieses Prozesses der Neukonzeption fanden erstmals ausbildende Fachkräfte eine besondere Berücksichtigung und die Neuausrichtung der Ausbildung setzt u. a. an der Stärkung (Qualifizierung) dieses Personenkreises als Schlüsselakteure vielgestaltiger Lernprozesse im Rahmen des Lernens am Arbeitsplatz an.

Die Recherche einschlägiger Qualifizierungsangebote der Ausbildungsleitung der FSU ergab jedoch, dass zielgruppenspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen (unterhalb der Ebene der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), mit dem Inhaltsschwerpunkt Lernprozesse am Arbeitsplatz) bei Kammern, Bildungsträgern und anderen Anbietern nicht angeboten werden (vgl. 2.4). Die Wahrnehmung dieser offensichtlichen Lücke in der Angebotsstruktur verschiedenster Bildungsträger mündete in der gemeinsamen Idee mit dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und dem JIBB ein solches Angebot in enger Kooperation zu erarbeiten.

Das Projekt „Ausbildungsbegleitung am Arbeitsplatz – ABAA“ ist das Resultat dieser Überlegungen und Planung. Unter dieser Bezeichnung wird ein speziell auf die Zielgruppe der ausbildenden Fachkräfte abgestimmtes Curriculumkonzept zur reflexiven Qualifizierung inklusive dessen Umsetzung und Evaluation verstanden. Der Ablauf des Erarbeitungs- und Umsetzungsprozesses sowie die Aufgabenverteilung der beteiligten Institutionen kann anhand von Abbildung 1 nachvollzogen werden.

Der vorliegende Arbeitsbericht verfolgt das Ziel, den Entwicklungsprozess des Seminars „ABAA“ von der Planung, über die Durchführung bis hin zur Evaluation zu dokumentieren und zudem mit einem Ausblick abzuschließen. Zunächst werden Befunde zu Qualifizierungsmaßnahmen von Ausbildern nach AEVO (vgl. 2.1) aufgegriffen, die ausbildenden Fachkräfte als besondere Zielgruppe von Qualifizierungsmaßnahmen in den Fokus gerückt (vgl. 2.2) und die sich aus dem demographischen Wandel ergebenden Herausforderung für das Lernen am Arbeitsplatz präzisiert (vgl. 2.3). Diese Aspekte sind der Anknüpfungspunkt zur Ableitung von Handlungsempfehlungen zur Konstruktion von Qualifizierungsmaßnahmen in diesem Segment (vgl. 2.4). Im darauf folgenden Abschnitt wird die konkrete Bildungsbedarfsanalyse für die Teilnehmer der Bildungsmaßnahme dargestellt (vgl. 2.5). Schließlich werden die vorangehend gewonnenen Einsichten in den Projektinhalten und -zielen verdichtet (vgl. 3.1). Überdies werden ein exemplarischer Auszug des Konzeptes (vgl. 3.2) und die Evaluation der Durchführung dargestellt sowie ein Ausblick für kommende Entwicklungen und Potenziale gegeben (vgl. 4).

Die Entwicklung des zugrunde liegenden Curriculums, die Durchführung und Evaluation ist das Ergebnis eines studentischen Entwicklungsprojekts im Rahmen des Moduls „Didaktik des berufsbezogenen Unterrichts in speziellen Wirtschaftslehren II: Curriculumwerkstatt“ im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik (Entwicklung: Sommersemester 2012, Erprobung und Evaluation: Wintersemester 2012/13). Der nachfolgende Ablauf fasst die einzelnen Schritte über den Zeitablauf nochmals zusammen und gibt einen Einblick in die Aufgabenverteilung der beteiligten Kooperationspartner.

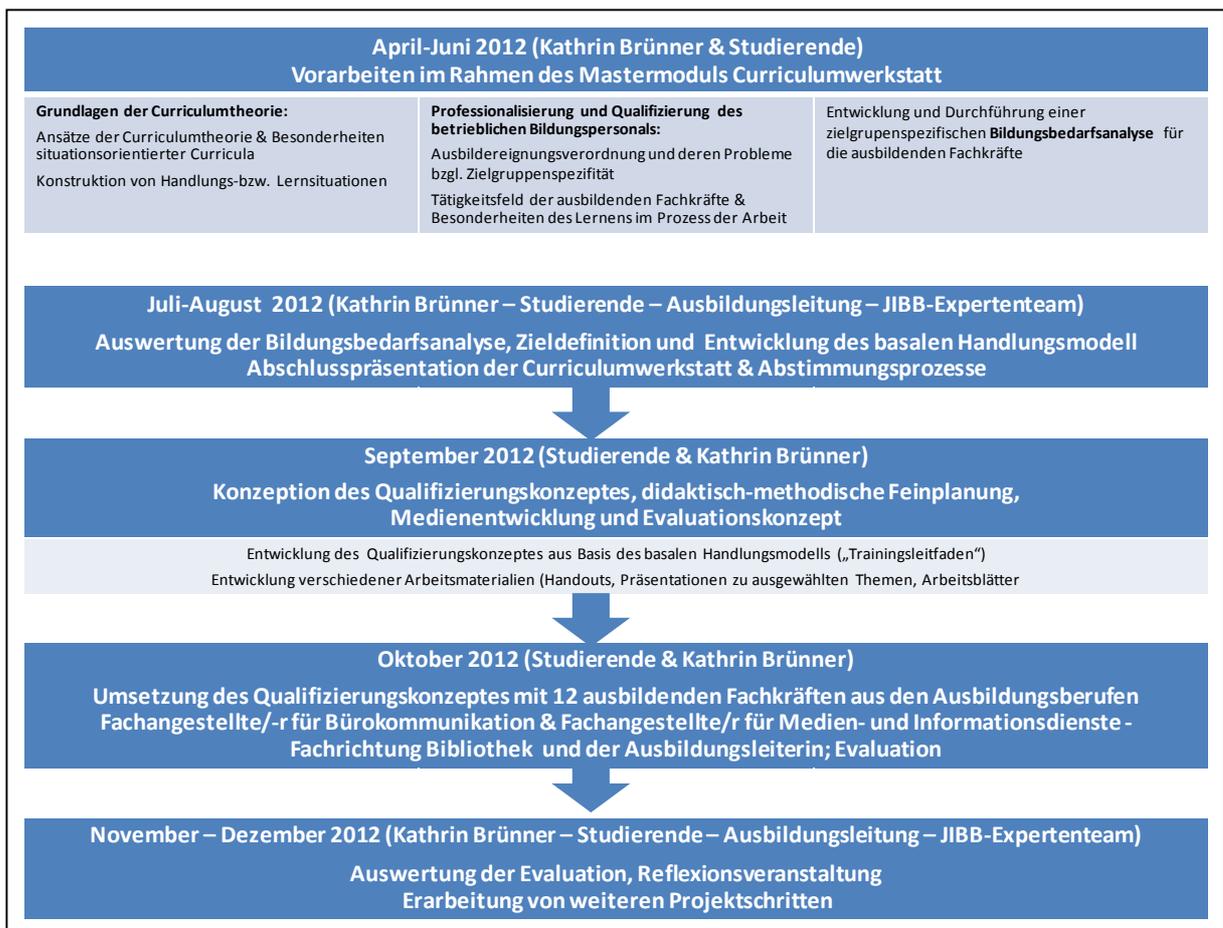


Abbildung 1: Ablauf des Projekts „Ausbildungsbegleitung am Arbeitsplatz – ABAA

2 Eruierung des Rahmens eines Qualifizierungskonzeptes für ausbildende Fachkräfte

2.1 Die Praxis der Qualifizierung von betrieblichen Ausbildern nach AEVO

Das seit 1969 gültige Berufsbildungsgesetz (BBiG) legt fest, dass nur derjenige ausbilden darf, der „[...] fachlich und persönlich geeignet ist“ (§28 BBiG). Dabei bedeutet es *fachlich* geeignet zu sein, wenn „[...] die *beruflichen* sowie die *berufs- und arbeitspädagogischen* Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten [...]“ nachgewiesen werden können (§30 BBiG). Weiterhin steht diese fachliche Eignung seit 1972 in Verbindung mit dem Nachweis des Bestehens der Prüfung nach AEVO, die für die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung bescheinigt. Demnach handelt es sich um Kompetenzen zum „[...] selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung [...]“ (§2 AEVO) in vier festgelegten Handlungsfeldern. Damit bezeichnete die Festlegung des BBiG und der AEVO einen neuen wichtigen Schritt für die Qualifizierung des Ausbildungspersonals, die zuvor weitestgehend den Betrieben selbst überlassen war (vgl. BAHL/BLÖTZ/ULMER 2010, S. 139).

Weiterhin wurde als Grundlage für die Vermittlung der *berufs- und arbeitspädagogischen Eignung*, zur Präzisierung der AEVO, zusätzlich ein Rahmenstoffplan mit vier Sachgebieten⁵ vom damaligen Bundesausschuss für Berufsbildung entwickelt (vgl. BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG 1972). Dieser legte die zu vermittelnden Inhaltsgebiete, die vom Ausbildungspersonal verlangt wurden, als Mindestvoraussetzungen fest. Jedoch stellte die Tatsache, dass jener Rahmenstoffplan keinen Verordnungs-, sondern ausschließlich reinen Orientierungscharakter besaß (vgl. BAHL/BLÖTZ/ULMER 2010, S. 140), einen Grund dar, weshalb sich bis heute ein vielschichtiges Anbieterangebot unterschiedlicher Institutionen entwickelt hat (vgl. PÄTZOLD 1980; S. 858; BRÜNNER 2012, S. 249). Trotz einer ersten Novellierung 1998/99 im Zuge der Anpassung an die sich ändernden gesellschaftlichen, arbeitsorganisatorischen sowie technologischen Rahmenbedingungen und einer zweiten Überarbeitung 2009 (vgl. BAHL/BLÖTZ/ULMER 2010, S. 140 f.)⁶, bleibt das Problem der Heterogenität der Qualifizierungsanbieter und daraus resultierend der zeitlichen und didaktischen Ausgestaltung der Vermittlung von berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen bis heute bestehen. Somit existiert zwar eine einheitliche gesetzliche Regelung darüber, wer ausbilden darf, aber nicht wie die Vermittlung der gesetzlich festgelegten fachlichen Eignung, erfolgen soll (vgl. PÄTZOLD 1980, S. 665). Dementsprechend werden in der Literatur vielschichtige und tiefgreifende Probleme in der derzeitigen AEVO-Kurs-Praxis diskutiert, die sich allgemein auf zwei Bereiche beziehen: orga-

⁵ Sachgebiete: 1. Grundfragen der Berufsbildung, 2. Planung und Durchführung der Ausbildung, 3. Der Jugendliche in der Ausbildung, 4. Rechtsgrundlagen.

⁶ Mit zwischenzeitlicher Aussetzung 2003-2009.

nisatorische Aspekte (Zeit, Teilnehmerzusammensetzung, etc.) sowie die Zielfokussierung und damit einhergehend auch die Lerninhalte der Kurse.

In einer Dokumentenanalyse der einzelnen Qualifizierungsangebote von BRÜNNER (2011) wurde ermittelt, dass drei Institutionsgruppen derzeit sogenannte AEVO-Kurse mit dem Ziel des Erwerbs des „Ada-Scheins“ (Ausbildung der Ausbilder) anbieten: Industrie- und Handelskammern (IHK), Handwerkskammern (HWK) sowie privatwirtschaftlich organisierte Bildungseinrichtungen (zu 65%). Dabei stellte sich ein unterschiedliches Bild bezüglich der zeitlichen Ausgestaltung der Kurse an. Während IHK und HWK sehr hohe Präsenzanteile in ihren Kursen vorsehen, sehen andere Anbieter Präsenzanteile von weniger als 60 Stunden als notwendig an. Dementsprechend lässt sich auch eine unterschiedliche Ausgestaltung bezüglich der zeitlichen Relation für entsprechende Themen vermuten (S. 7).

Weiterhin wurde untersucht, welche Lernziele unter dem generellen Ziel des Erwerbs von Handlungskompetenz fokussiert werden. Als Erkenntnis stellte sich heraus, dass die obersten Ziele der Kursdurchführung die Vorbereitung sowie das Bestehen der Abschlussprüfung sind. Anderweitige, weiterführende Zwecke konnten nur bei 38% der Anbieter erhoben werden (vgl. BRÜNNER 2011, S. 8.) Das hat wiederum zur Konsequenz, dass in erster Linie hauptsächlich Kurszeit für die pädagogisch-didaktische Fachtheorie eingeräumt wird und die Schulungspraxis eher einem prüfungsorientierten „Fakten-Pauken“ gleicht (vgl. WILHELMY 1982, S. 19 ff.; SLOANE 2006, S. 269). Den Anbietern wird daraus resultierend eine ausschließliche Vermittlung von „Rezeptwissen“ vorgeworfen, welches den Eindruck vermittelt, dass „[...] sich pädagogische Theorien und Modelle genauso anwenden ließen wie industrielle Bearbeitungsverfahren“ (ARNOLD 1981, S. 65). Aufgrund dieses Theorieüberhangs und der Fokussierung auf Stoffvollständigkeit wird dementsprechend nur wenig Raum für vielperspektivische Problembetrachtungen (vgl. BAUMGARDT 1981, S. 315 ff.; KUTT 1980, 825 ff.) oder die praktische Einübung des Erlernten, beispielsweise durch Gruppenarbeit oder der eigenen Ausübung von speziellen Methoden, wie Planspiele, Fallstudien oder Simulationen (vgl. BRÜCKEN et al. 2005, S. 554) gelassen, um Selbsterfahrung, Selbstreflexion sowie kritisches Denken unter pädagogischen Aspekten zu trainieren (vgl. WILHELMY 1982, S. 19 ff.). Diese nicht-situierte Vorgehensweise erschwert schließlich die Praxisanwendung sowie den Praxistransfer, sodass neu erlerntes berufs- und arbeitspädagogisches Wissen träge bleibt (vgl. SLOANE 2006, S. 269).

Weiterhin besteht die Problematik, dass das „neue“ didaktische Wissen insbesondere im Sachgebiet „Planung und Durchführung der Arbeit“ als irrelevant bewertet wird, was wiederum seine Begründung in der Heterogenität der Teilnehmer bezüglich Branche, Position und Funktion im Betrieb sowie unterschiedlichem Erfahrungshintergrund, findet (vgl. BAUMGARDT et al 1978, S. 39 f., SLOANE 2006, S. 269). So ergab beispielsweise eine Erhebung im Handwerk, dass teilweise an Ausbilderqualifizierungskursen bis zu fünf verschiedene Gewerke teilnehmen (vgl. BRÜCKEN et al. 2005, S. 554). Besonders für die

Vermittlung von unterschiedlichen Ausbildungsmethoden bleibt zu hinterfragen, ob die Methoden in gleicher Weise in Anwendung finden können (vgl. BAUMGARDT 1981, S. 157 ff.; REETZ 2002, S. 9 ff.). In Anbetracht sowohl der aktuellen AEVO-Kurs-Praxis als auch der gesetzlichen Regelung fällt auf, dass die oben (vgl. 1) als wesentlich für die betriebliche Ausbildung gekennzeichnete Gruppe der ausbildenden Fachkräfte unberücksichtigt bleibt. Diese Gruppe und der spezielle Qualifizierungsbedarf werden im Folgenden nun näher erläutert.

2.2 Ausbildende Fachkräfte als besondere Zielgruppe von Qualifizierungsmaßnahmen

Den Kern vieler betrieblicher Lernprozesse bildet im Dualen System der Berufsausbildung die Ausbildung am Arbeitsplatz. Das Berufsbildungspersonal im Betrieb setzt sich dabei aus Ausbildern nach AEVO sowie ausbildenden Fachkräften zusammen. Im Jahr 2011 waren insgesamt 665.500 Ausbilder gemeldet (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2013, S. 26). Die Zahl der ausbildenden Fachkräfte wird nach einer Schätzung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf Grundlage der IAB-Erwerbstätigenbefragung auf ein Siebenfaches angenommen (vgl. SCHMIDT-HACKENBERG 1999, S. 12; BAUSCH 1997, S. 22 f.; STEINBORN 1999, S. 109). Neuere Studien zum Qualifikationsbedarf des betrieblichen Ausbildungspersonals bestätigen ebenfalls, dass ausbildende Fachkräfte den „Löwenanteil“ der gesamten Ausbildungstätigkeit im Betrieb übernehmen (vgl. BRATER/WAGNER 2008, S. 6; WAGNER 2012, S. 53 f., BAHL 2011, 16 ff.). Damit ergibt sich für ausbildende Fachkräfte gewissermaßen eine Doppelfunktion. Einerseits sind sie die Fachleute in ihrem Beruf und dafür verantwortlich unternehmerische Leistungsziele zu erreichen. Andererseits sind sie zusätzlich für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Rahmen der Ausbildung am Arbeitsplatz zuständig (vgl. SELKA/ TILCH 1981, S. 365 f.; SCHMIDT-HACKENBERG 1996, 94 ff.).

Eine Befragung von 1600 Unternehmen und 5000 Fachkräften aus sechs westdeutschen Industrie- und Handelskammern, die in den Berufen Industriekaufmann/-frau bzw. Industrie- und Werkzeugmechaniker/-in ausbilden, zeigt, dass ausbildende Fachkräfte bei der Ausbildung am Arbeitsplatz ein weites Spektrum an Aufgaben wahrnehmen. Die Untersuchung hat außerdem ergeben, dass Ausbilden am Arbeitsplatz für die Befragten bedeutet, Wissen zu vermitteln, die Arbeit zu erläutern und dem Jugendlichen die Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, die er benötigt, um selbstständig tätig sein zu können. Des Weiteren sehen die ausbildenden Fachkräfte ihre Aufgabe darin, die Arbeit interessant zu gestalten und somit die Auszubildenden zu motivieren und für die Arbeit zu begeistern. Gleichzeitig übernehmen sie eine Unterstützerrolle bei der Durchführung und Planung der Arbeitsaufgaben, die zur Selbstständigkeit der Jugendlichen beiträgt. Zu dieser Rolle zählen auch Aufgaben wie die Arbeitsausführungen zu beobachten, Arbeitsergebnisse zu kontrollieren und letztendlich den Auszubildenden in seinem Entwicklungsstand einzu-

schätzen. Weniger zentral, dennoch für einen Großteil der Fachkräfte von wichtiger Relevanz, ist die persönliche Betreuung. Hierzu zählt neben der Unterstützung im Betrieb auch die Hilfe bei schulischen sowie privaten Problemen (vgl. SCHMIDT-HACKENBERG 1999, S. 54 f.).

In der Betrachtung der wahrgenommenen Anforderungen und des großen Anteils ausbildender Fachkräfte an der Berufsbildung im Betrieb, lässt sich zusätzlich konstatieren, dass ausbildende Fachkräfte durch ihr Wissen und Können zum Ausbildungsergebnis maßgeblich beitragen (vgl. BETZ/SCHMIDT-HACKENBERG/SCHRÖDER 1996, S. 11). Aus Perspektive der Berufspädagogik lässt sich hierbei festhalten, dass den dargestellten Anforderungen häufig eine unzureichende oder gar keine pädagogische Qualifizierung seitens der Fachkräfte gegenübersteht (vgl. BRATER/WAGNER 2008, S. 6; WAGNER 2012, S. 53 f.). Die Konsequenz ist, dass sie gezwungenermaßen auf Primärerfahrungen der eigenen Ausbildung zurückgreifen. Daraus resultiert die Gefahr der Anwendung nicht geeigneter oder schlicht veralteter Ausbildungsformen, die nicht den Ansprüchen einer modernen kompetenzorientierten Ausbildung genügen können (vgl. BRATER/WAGNER 2008, S. 8).

Auch das BIBB und infas Sozialforschung haben dieses Problem in ihrer Studie herausgearbeitet. Fachkräfte treten nach ihrer Selbsteinschätzung täglich mit berufspädagogischen Anforderungen in Kontakt. Ein Befund der Studie macht deutlich, dass sich ausbildende Fachkräfte bessere und für sich stimmige Weiterbildungsmaßnahmen wünschen. Zudem würden sie einen Erfahrungsaustausch mit anderen ausbildenden Fachkräften aus verschiedenen Bereichen begrüßen. Eine weitere Forderung richtet sich auf die Beteiligung an der betrieblichen Umsetzung der Ausbildungsordnung. Insbesondere die inner- und außerbetriebliche Kooperation weist nach Ansicht der ausbildenden Fachkräfte Defizite auf (vgl. SCHMIDT-HACKENBERG 1999, S. 62-70).

Auf Basis dieser Selbsteinschätzung ist ersichtlich, dass neben dem umfangreichen relevanten Fachwissen insbesondere ein großer Bedarf an berufspädagogischen Kompetenzen besteht. Dabei kann nach BRATER und WAGNER (2008) bei der Qualifizierung ausbildender Fachkräfte auf die drei nachfolgenden Kompetenzschwerpunkte verwiesen werden: (1) berufspädagogische Methodik, (2) persönliche Begleitung von Auszubildenden und (3) Beurteilung von Auszubildenden.

(1) Unter berufspädagogischer Methodik soll zum einen die zielgruppenadäquate Aufbereitung der Realaufgaben des Arbeitsplatzes zu Ausbildungszwecken verstanden werden. Durch die daraus folgende Ermöglichung des selbstständigen Handelns und tätigen Lernens der Auszubildenden gewinnt dieser Bereich eine herausragende Bedeutung. Eine weitere Fragestellung ist zum anderen das Arrangement einer kompetenzorientierten und lernprozessunterstützenden Ausbildung (S. 7).

(2) Die Kompetenz zur persönlichen Begleitung von Auszubildenden beinhaltet primär die Fähigkeit zur Motivation. Gleichsam sind hier ein angemessenes Kommunikationsverhalten und der Umgang mit Lernschwierigkeiten sowie Verhaltensdefiziten inbegriffen (S. 7).

(3) Die Beurteilung von Auszubildenden als berufspädagogische Kompetenz fokussiert das zutreffende Beobachten von Verhalten und erbrachten Leistungen. Hierzu gehört auch eine der Situation angebrachte verbalisierte Rückmeldung (S. 7).

Zu der Problematik der Ermangelung notwendiger Kompetenzen und der, in Anbetracht des mannigfaltigen Aufgabenspektrums unvollständigen Qualifikation, stehen die ausbildenden Fachkräfte darüber hinaus den Herausforderungen des demographischen Wandels gegenüber. Diese werden priorisiert im nächsten Abschnitt aufgeführt.

2.3 Demografische Entwicklungen als Herausforderung für das Lernen am Arbeitsplatz

Der demographisch bedingte Alterungsprozess der Gesellschaft induziert zunächst tiefgreifende Implikationen für die Erwerbstätigenstruktur in Deutschland (vgl. PFEIFFER/KAISER 2009, S. 18). Dies müsste für junge Menschen bedeuten, prinzipiell eine gute Chance auf den Ausbildungsmarkt zu haben. Die Bundesrepublik Deutschland hat tatsächlich im Jahr 2013 die niedrigste Arbeitslosenquote in der Altersgruppe der unter 25 Jährigen, wie das Statistische Amt der Europäischen Union eruierte (vgl. STATISTISCHES AMT DER EUROPÄISCHEN UNION 2013, Tabelle). Gleichzeitig sind jedoch auf der anderen Seite weniger neu geschlossene Ausbildungsverträge zu verzeichnen, was bedeutet, dass viele Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2013, S. 9). „Nach den Ergebnissen des BIBB-Qualifizierungspanels 2012 konnten mehr als ein Drittel der befragten Betriebe (37,4 %) ihre angebotenen Ausbildungsstellen teilweise oder vollständig nicht besetzen. Dies entspricht einem Anstieg gegenüber 2011 (34,8 %). Besonders deutliche Zuwächse verzeichneten die neuen Länder. Hier gaben 64,8 % (2011: 48,1 %) der Betriebe an, eine oder mehrere Ausbildungsstellen nicht besetzt haben zu können.“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2013, S. 39).

In Anbetracht des Standortes der Friedrich-Schiller-Universität Jena ist es von zentraler Bedeutung im Kommenden die demographische Entwicklung Thüringens zu skizzieren. Dem „Demografiebericht“ für Thüringen aus dem Jahr 2011 folgend wird das Beschäftigungssystem im Freistaat in den kommenden Jahren besonders intensiv von dem sich abzeichnenden Wandel geprägt sein. So werden in den nächsten zehn Jahren 28.000 Menschen das Renteneintrittsalter erreichen. Dagegen werden jedoch nur etwa 14.000 junge Menschen die Schulen verlassen (vgl. THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BAU, LANDESENTWICKLUNG UND VERKEHR 2011, S. 61).

Das bedeutet, dass in der Zukunft immer mehr gut ausgebildete Fachkräfte der thüringischen Unternehmen das Renteneintrittsalter erreichen (vgl. THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BAU, LANDESENTWICKLUNG UND VERKEHR 2011, S. 62). Aber auf Grund der oben skizzierten demographischen Entwicklung in Deutschland, können diese Stellen nur schwer mit jüngeren und geeigneten Auszubildenden und Fachkräften besetzt werden (vgl. THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BAU, LANDESENTWICKLUNG UND VERKEHR 2011, S. 62). Eine Begründung für diesen Umstand kann in den eingangs illustrierten Problemfeldern gesehen werden (vgl. 1): (1) es müssen auf Grund der Probleme am Ausbildungsmarkt zur Deckung des Personalbedarfs zunehmend Bewerber zur Berufsausbildung eingestellt werden, die nicht den von Seiten des Betriebes in sie herangetragenen Anforderungen genügen. (2) Es ergibt sich durch dieses erste Problemfeld eine bislang nicht gekannte Heterogenität im Alter, der Vorbildung, in den Leistungsvoraussetzungen und der Ausbildungsreife aller Auszubildenden.

Die aktuelle demographische Entwicklung wird sich nach Schätzungen bis zum Jahre 2035⁷ sogar noch verstärken, da die Zahl der ausbildungsberechtigten Jugendlichen insgesamt um 1,5 Mio. zurückgehen soll. (Vgl. PFEIFFER/KAISER 2009, S. 22). Zusammenfassend ergibt sich aus den Betrachtungen zur Situation der ausbildenden Fachkräfte und den Herausforderungen der demografischen Entwicklung ein großer Handlungsbedarf: Ausbildende Fachkräfte verfügen im Bereich der Berufsausbildung am Arbeitsplatz weitestgehend nur über eine geringe berufspädagogische Qualifikation (vgl. BRATER/WAGNER 2008, S. 9). Durch die skizzierten Entwicklungen des demographischen Wandels verändern sich Ausbildungsbedingungen zusätzlich. Die Professionalisierung von ausbildenden Fachkräften könnte entscheidend dazu beitragen, die ausbildenden Fachkräfte mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen auf die angesprochenen Folgen zu reagieren.

2.4 Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Konzeption einer Qualifizierung für ausbildende Fachkräfte

Die geschilderten demographischen Entwicklungen machten nachdrücklich deutlich, dass die Ausbildung am Arbeitsplatz besondere Anforderungen im Sinne von planvoll gestalteten Lernumgebungen und Lernprozessen stellt. Ausbilder und besonders ausbildende Fachkräfte müssen darauf vorbereitet werden, ihre Ausbildungsbemühungen individuell zu gestalten und auf besondere Bedürfnisse Rücksicht nehmen zu können. Aus der vorausgegangenen Situations- und Aufgabenbeschreibung der Gruppe der ausbildenden Fachkräfte auf Basis des derzeitigen Forschungsstandes sowie der derzeitigen Praxis der AEVO-Kurse lassen sich Handlungsempfehlungen für die Entwicklung eines Qualifizierungskonzeptes für ausbildende Fachkräfte im Betrieb ableiten.

⁷ Die Hochrechnung gilt für einen Prognosezeitraum bis in das Jahr 2035 und resultiert aus einer Trendanalyse und einer Delphi-Befragung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Zuerst stellte sich die Frage der *Zielgruppe* für die das Seminar konzipiert werden sollte. Generell sollte es sich nicht nur an hauptamtliche Ausbilder (AEVO), sondern vor allem auch an die ausbildenden Fachkräfte richten. Die aktuellen Entwicklungen und Problemfelder (vgl. 2.2 & 2.3) unterstützen einen offensichtlichen Qualifizierungsbedarf. Weiterhin sollte eine Seminarkonzeption auch dem Wunsch der ausbildenden Fachkräfte nach kollegialem Austausch nachkommen und dazu beitragen, den Austausch zu verstetigen. Dabei kann dieser bspw. abteilungsübergreifend oder in Beratung mit den verantwortlichen Ausbildern eingerichtet werden (vgl. SCHMIDT-HACKENBERG 1999, S. 62 f.).

Bezüglich der Zielgruppe war weiterhin die Frage der Heterogenität der Teilnehmerkonstellation zu betrachten. Aus den obigen Ausführungen ist eine heterogene Zusammensetzung überwiegend als negativ bewertet worden, sodass es günstiger war, die Zusammenführung verschiedener Bereiche zu vermeiden und stattdessen eine Fokussierung bspw. auf den kaufmännischen Bereich zu wählen. In diesem Zusammenhang lässt sich begründet vermuten, dass durch einen Austausch zwischen Dozent und Teilnehmern und vor allem innerhalb der Teilnehmergruppe, Motivation sichergestellt werden kann, welche die Adressierung der weiteren Ziele und die Behandlung der Inhalte des Seminars unterstützt.

Gleichzeitig begünstigte diese Bereichsfokussierung eine zielgruppenspezifische Auswahl von relevanten Inhalten und eine leichtere und einheitlichere Auswahl von Praxisbeispielen. Da das zu entwickelnde Seminar an keinerlei Prüfungen oder Kontrollen gebunden war, bestand außerdem auf inhaltlicher Ebene der Vorteil, dass die in den AEVO-Kursen bemängelte Dominanz der Orientierung am Bestehen der Abschlussprüfung und der zu kurz greifende *Praxisbezug* vermieden werden konnte. Damit wurde eine der Thematik angemessene Relation zwischen vermittelten Inhalten und deren praktischer Einübung erreicht werden. Dabei sollte zudem das Bewusstsein für die eigene Verantwortung und die sich daraus ergebende Notwendigkeit zur Reflexion des eigenen Ausbilderhandelns geschärft werden. Dieser Prozess ermöglichte es den ausbildenden Fachkräften, zum einen neues Wissen in die Ausbildungspraxis zu transferieren und zum anderen weitere Bedarfe der Auszubildenden zu erkennen. Dieses unterstützt den Erwerb der notwendigen *berufspädagogischen Kompetenzen* (vgl. 2.2).

Als Konsequenz ergab sich für den Kursaufbau, dass neben der Wissensvermittlung ausreichend Sequenzen zur eigenen Entwicklung und Erprobung eingeplant wurden. Beispielsweise sollten Ausbildungsmethoden nicht nur vorgestellt, sondern sogleich im Seminar „am eigenen Leibe“ getestet und entwickelt werden. Damit war eine Perspektiverweiterung von der reinen Ausbilersicht z. B. hin zu der des Auszubildenden möglich. Nicht zuletzt konnte bzw. sollte dadurch als Ergebnis des Perspektivwechsels das Handeln auf die gewünschte reflexive Ebene gehoben werden. Nichts desto trotz blieb ein Wechsel von Sozialformen sowie Methoden zwischen den Seminaresequenzen von hoher Be-

deutung, um sowohl Abwechslung zu schaffen als auch die Interaktion innerhalb der Gruppe zu fördern.

2.5 Befunde der zielgruppenspezifischen Bildungsbedarfsanalyse

Um das Seminar „Ausbildungsbegleitung am Arbeitsplatz“ (ABAA) zielgruppengerecht zu konzipieren und um die Handlungsempfehlungen zu fundieren, wurde vorab im Juli 2012 ein Analysebogen⁸ an die zwölf angemeldeten Teilnehmer versandt.

Dieser erhob folgende Aspekte:

- Persönliche Angaben: Alter, Abschlüsse,
- Angaben zur bisherigen Ausbildungstätigkeit (Dauer) und Weiterbildung in diesem Bereich sowie Selbsteinschätzung zu den vorhandenen Fähigkeiten,
- Angaben zum bevorstehenden Seminar: Teilnahmegründe, Erwartungen, Ziele und Befürchtungen.

Die Fragenkomplexe waren in Teilen offen, in Teilen geschlossen formuliert. Insgesamt wurden von den zwölf ausgehändigten Fragebögen acht beantwortet. Die letzten beiden Fragenkomplexe werden in den kommenden Abschnitten überblicksartig vorgestellt.

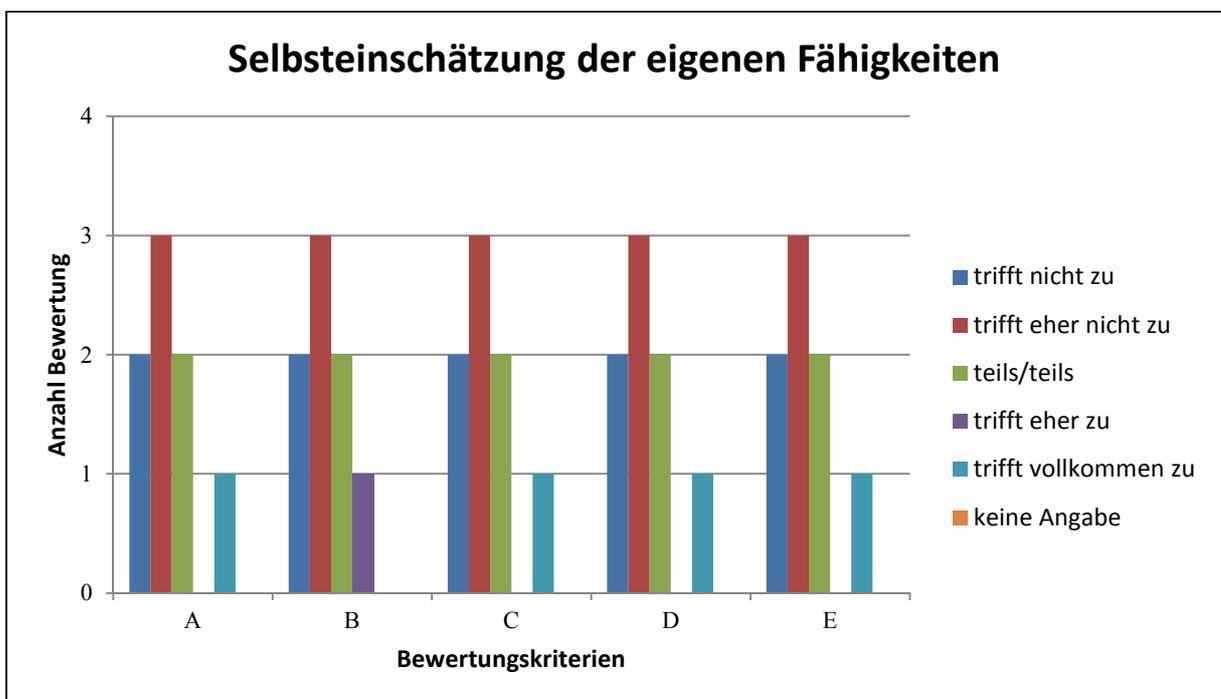
Angaben zur bisherigen Ausbildertätigkeit

Laut den Angaben der acht Fragebögen bestand bezüglich der Dauer der bisherigen Ausbildertätigkeit eine starke Heterogenität; die Angaben variierten von 0 bis zu 18 Jahren. Genau die Hälfte gab an, vorher noch nie die Tätigkeit der Ausbildungsbegleitung übernommen zu haben, während die andere Hälfte bereits im Durchschnitt 11,5 Jahre Auszubildende betreut hat. Daraus resultierend ergab sich ein äußerst unterschiedlicher Erfahrungshintergrund, der auf der einen Seite sinnvoll für das Seminar genutzt werden konnte, der es auf der anderen Seite aber auch notwendig machte, alle Teilnehmer auf ein gleiches Verständnisniveau zu führen. Das heißt, es wurde ein Anker benötigt, der die Teilnehmer in die gleiche Ausgangsposition versetzte, auf der diskutiert und neues Wissen erworben werden konnte. Auch ist zu berücksichtigen, dass nur ein einziger Teilnehmer mit langer Ausbildungsbegleitungserfahrung angab, eine Weiterbildung zu diesem Thema besucht zu haben. Daher konnte zumindest ein ähnlicher Wissensstand bezüglich der relevanten Themen zur Ausbildungsbegleitung der Teilnehmer angenommen werden. Dementsprechend zurückhaltend fielen auch die Selbsteinschätzungen zu den derzeitigen Fähigkeiten für die Ausbildung am Arbeitsplatz aus.

⁸ Für die Bildungsbedarfsanalyse und die Evaluation im Lernfeld (direkt nach der Weiterbildungsmaßnahme) wurden die Erhebungsinstrumente des Lehrstuhls für Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie unter Leitung von Prof. Dr. R. Trimpop mit freundlicher Genehmigung verwendet. (vgl. Unveröffentlichter Projektbericht des Studienprojekts Personalentwicklung – Gruppe „Evaluation“: Entwicklung eines Instruments zur Evaluation von Personalentwicklung).

Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten

Die Bewertungskriterien zur Selbsteinschätzung orientierten sich an den festgelegten Inhalten⁹ des Seminars. Wie aus Abbildung 2 zu entnehmen ist, überwog die Tendenz einer negativeren Selbsteinschätzung. Lediglich ein Teilnehmer gab an, dass die Fähigkeiten in einem guten Ausmaß vorliegen würden. Einerseits stellt diese Tatsache sogleich eine gute Grundlage für das Seminar dar, da die angebotenen Inhalte auf ein hohes Interesse stoßen sollten. Andererseits gründete sich darin möglicherweise auch eine große Herausforderung, da durch eine kritische Selbsteinschätzung eine übermäßige Zurückhaltung und Skepsis aufgrund des bisherigen Weiterbildungsmangels induziert werden konnte. Daher galt es, das Selbstbewusstsein gegenüber den eigenen Fähigkeiten zu wecken und die Skepsis betreffend die neuartigen (pädagogischen) Inhalte aufzulösen. Besonders wichtig wurde dies auch dadurch, dass die Erwartungen an das bevorstehende Seminar durchaus hoch ausfielen.



Erklärung der Bewertungskriterien:

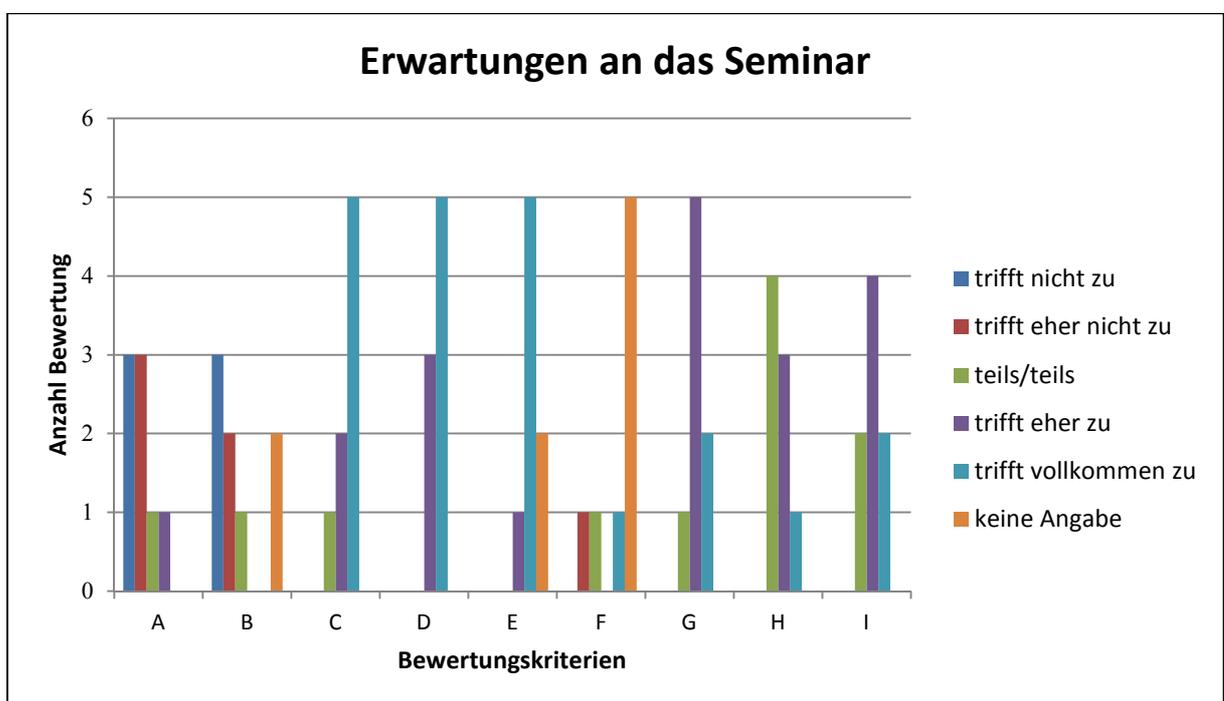
- A= Ich arbeite mit dem Ausbildungsrahmenplan und bin es gewohnt Lernziele daraus für meinen Bereich abzuleiten.
- B= Ich habe mir bereits Wissen über die Entwicklungs- und Lernstufen sowie Lerntypen von Jugendlichen angeeignet.
- C= Ich bin mit unterschiedlichen Ausbildungsmethoden vertraut und kann diese zielorientiert und strukturiert einsetzen.
- D= Ich bin mit Feedbackprozessen und -methoden sowie unterschiedlichen Arten der Lernerfolgskontrolle vertraut.
- E= Ich kann Beurteilungsgespräche mit Auszubildenden führen und bin mir über mögliche Beurteilungsfehler bewusst.

Abbildung 2: Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten

⁹ Die jeweiligen notwendig zu vermittelten Inhalte wurden aus den Erkenntnissen der Ausgangsbedingungen sowie des Forschungsstandes abgeleitet. Es handelt sich dabei um die wichtigsten Aspekte, die bei der Planung von vollständigen Ausbildungsprozessen (Zielstellung, Planung, Durchführung, Kontrolle/Evaluation sowie Reflexion) zu beachten sind.

Erwartungen an das Seminar

In Bezug auf die Abfrage der Erwartungen der Teilnehmer zeigte sich (vgl. Abbildung 3), dass die Hoffnungen betreffend des Erwerbs und des Transfers von neuem Wissen durchgängig hoch war. Da die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten weitgehend negativ ausfielen, bestand zu vermuten, dass die geplanten Inhalte des Seminars diesen Erwartungen gerecht werden konnten. Diese Hoffnung wurde allerdings dadurch eingeschränkt, dass die Teilnehmer gleichzeitig bei der Bekundung des eigenen Interesses an der Thematik sehr reserviert antworteten. Daher galt es für die Konzipierung des Seminars eine interessante, insbesondere äußerst praxisnahe Gestaltung zu verfolgen, damit die Motivation für die Thematik geweckt und schließlich auch erhalten werden konnte.



Erklärung der Bewertungskriterien:

- A= Aufgrund meines Vorwissens werde ich mich an einigen Stellen der Veranstaltung vermutlich unterfordert fühlen (z.B. bezüglich Menge des Stoffs, Tempo).
- B= Aufgrund meines Vorwissens werde ich mich an einigen Stellen der Veranstaltung vermutlich überfordert fühlen (z.B. bezüglich Menge des Stoffs, Tempo).
- C= Ich erwarte, dass das in der Veranstaltung erworbene Wissen bzw. die erworbenen Fähigkeiten mit für meine Tätigkeit sehr von Nutzen sein wird/ werden.
- D= Ich habe die Absicht, in der Veranstaltung erworbenes Wissen bzw. Fähigkeiten zukünftig bei meiner täglichen Arbeit anzuwenden.
- E= Meine Teilnahme an dieser Veranstaltung wird von meinen Vorgesetzten positiv gesehen.
- F= Meine Teilnahme wird von meinen Kolleg(inn)en positiv gesehen.
- G= Ich erwarte, dass die Veranstaltung sehr zu meinem Interesse an der Thematik beitragen wird.
- H= Ich erwarte, dass die Veranstaltung mich dazu anregt, mich weiterführend intensiv mit der Thematik zu beschäftigen.
- I= Im Allgemeinen freue ich mich sehr auf diese Veranstaltung.

Abbildung 3: Erwartungen an das Seminar

Gründe, an der Veranstaltung teilzunehmen

Die Gründe dafür, warum Teilnehmer am Seminar partizipieren wollten, zeigten andererseits eine grundsätzlich gewünschte Beschäftigung mit der Thematik. Drei Personen gaben an, sich weiterbilden zu wollen, weil die Betreuung von Auszubildenden in ihrem jeweiligen Bereich und zum generellen Berufsalltag gehört. Zwei weitere Personen sagten aus, dass dieses Aufgabenfeld zukünftig auf sie zukommen werde. Ein weiterer Beteiligter begründete den Bedarf zur Teilnahme mit dem Gefühl des geringen Wissens bezüglich des Themas. Eine weitere Person wünschte sich neue Impulse zu erhalten. Ein Befragter sah den einzigen Grund zur Teilnahme in der „Delegierung des Vorgesetzten“, was ebenfalls wieder eine Herausforderung an das Seminarkonzept bezüglich der Motivationsherstellung und -erhaltung darstellte.

Erfolgsbewertung und Ziele

Wesentlich vielschichtiger als die bisherigen Antworten fielen die freien Nennungen zur Frage nach den erwarteten Zielen und Erfolgskriterien aus. Besonders auffallend war der Wunsch zur Fokussierung der Praxisorientierung und -bezogenheit, was sich konkret in Anliegen zur praktischen Anwendbarkeit/ Transfer von theoretischem Wissen mit Hilfe von praktischen Beispielen realisieren sollte. Ein weiterer Teilnehmer äußerte speziell den Wunsch nach einem „eigenen Leitfaden für die Arbeit mit Auszubildenden (methodisch) inkl. objektiver Auswertung der Leistungen.“ Andere bezogen ihre Ausführungen zusätzlich auf die anderen Seminarteilnehmer und wünschten sich „einen guten Umgang miteinander“ sowie reges Interesse und Beteiligungen der Mitstreiter. Drei Teilnehmer hatten keine Vorstellung darüber, was ein gutes Seminar ausmachen würde, was wiederum lediglich die Herausforderung an die Motivationsherstellung bestätigte. Die Befürchtungen, die mit der Veranstaltung verbunden waren, fokussierten sich auf ähnliche Bereiche.

Befürchtungen

Während vier Teilnehmer keine Angaben zu ihren Befürchtungen machten, überwog bei den anderen die Besorgnis, dass Themen, die nicht praxisrelevant seien, im Fokus des Seminars stehen würden. Weiterhin erfolgte eine Meldung dahingehend, dass die Themen zu speziell angelegt sein könnten: „Es darf nicht zu speziell für die allg. Lehrlingsausbildung werden, da wir nur einen Ausbildungsberuf betreuen.“ Eine weitere Person sprach erneut den Punkt der Teilnehmergruppe an und befürchtete eine gewisse Teilnehmerbefangenheit und Diskussionsstagnation aufgrund von „besonders häufigen Wortmeldungen einer Mitarbeiterin.“ Allerdings deutete dies auf interne Unstimmigkeiten hin, deren Lösung nicht Aufgabe des Seminars sein, jedoch die Gruppendynamik beeinflussen könnte. Andererseits gab dies einen Hinweis darauf, dass eine grundlegende Interaktion innerhalb der Teilnehmergruppe durchaus gewünscht war und schließlich die Ableitung erlaubte, dass ein Wechsel von Sozial- und Arbeitsformen sowie verschiedener didaktischer Methoden während der Seminardurchführung eingesetzt werden sollte.

Zusammenfassung der Ergebnisse und Ableitungen für die Seminarkonzeption

In erster Linie war der Bedarf nach Weiterbildung für die Thematik „Ausbildungsbegleitung am Arbeitsplatz“ nicht von der Hand zu weisen, da erstens alle Befragten angaben, gegenwertig sowie zukünftig mit dieser Tätigkeit beauftragt zu sein, aber zweitens nur eine einzelne Person bereits Weiterbildungen dafür besucht hatte. Ebenfalls wurde dies durch die Tatsache bestätigt, dass der Wunsch zum Erwerb und Transfer neuen Wissens auf diesem Gebiet bei allen Teilnehmern durchweg hoch war. Herausforderungen lagen dagegen in dem äußerst heterogenen Erfahrungshintergrund, in den eher schlecht eingeschätzten eigenen Fähigkeiten sowie dem in Teilen reservierte Interesse an der Veranstaltung selbst. Jedoch konnte aus den erwarteten Zielen und Befürchtungen herausgelesen werden, dass der Schlüssel zum Erfolg die Praxisorientierung darstellte, die einerseits die Möglichkeit bieten konnte, an die Erfahrung der Teilnehmer anzuknüpfen und sie gleichzeitig auf eine gemeinsame Verständnisebene zu bringen. Dementsprechend sollte die Theorievermittlung stets mit der Praxis, bspw. mit Hilfe der Bearbeitung von authentischen Fällen aus dem Ausbildungsalltag, verknüpft werden. Diese Ergebnisse bestätigten die Erkenntnisse der Vorüberlegungen (vgl. 2.2). Zusätzlich sollte diese Aufgabe mit einem Wechsel von Sozialformen sowie mit Hilfe von verschiedenen Methoden untermauert werden, um der gewünschten Interaktion Rechenschaft zu tragen sowie gruppendynamische Prozesse in Gang zu setzen und die Motivation aufrechtzuerhalten.

3 Projektinhalte, -ziele und -umsetzung

3.1 Ziele und Inhalte

Die übergeordnete Leitidee des Projektes war es, ein Qualifizierungskonzept für ausbildende Fachkräfte zu entwickeln, das es diesen ermöglichte, die eigene Ausbildungspraxis anhand bestimmter Vorgehensweisen im Ausbildungsprozess und persönlicher Erfahrungen mit den Auszubildenden zu reflektieren und hierdurch mögliche Anpassungen und Veränderungen in der Ausbildungspraxis anzuregen. Für das Qualifizierungskonzept ergaben sich aus den abgeleiteten Handlungsempfehlungen und der Bildungsbedarfsanalyse drei Hauptziele:

1. Befähigung zur Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion von ganzheitlichen Ausbildungsprozessen im Rahmen der Ausbildung am Arbeitsplatz
2. Sensibilisierung in Hinblick auf kommunikative Prozesse, die Notwendigkeit der individuellen Förderung von Auszubildenden und Sozialisationsprozesse im Jugendalter
3. Reflexion über die eigene Rolle als ausbildende Fachkraft im Ausbildungsprozess, über das eigene Ausbilderhandeln und über die bisherige Ausgestaltung der Lernprozesse

Diese Projektziele sollten in einem dreitägigen Seminar erreicht werden. Auf ihrer Basis wurden die inhaltlichen Schwerpunkte so ausgewählt und sequenziert, dass sie sich in einem immer wiederkehrenden und leicht erfassbarem System wiederfanden: dem basalen Handlungsmodell. Jenes entspricht gleichzeitig dem pädagogischen Prinzip der vollständigen Handlung (Vgl. EBNER 1992) und bildet nicht nur die Struktur des Weiterbildungskonzeptes ab, sondern spiegelt sogleich die Realität von Lernprozessen im Betrieb wider (vgl. Abbildung 4). Alle in der Darstellung aufgeführten Schritte zur handlungsorientierten Ausbildung bedingen sich, bauen aufeinander auf und setzen immer wieder *Reflexion* voraus.

Dieser Überlegung folgend wurden im Seminar die Handlungsschritte entlang des basalen Handlungsschemas mit Hilfe von verschiedenen Aufträgen sowohl in Einzel- oder Gruppenarbeit als auch in der Teilnehmergruppe gemeinsam erarbeitet. Während jeder Phase erfolgte der Rückbezug zur eigenen Ausbildertätigkeit und nach jeder Phase auch stets der Rückbezug auf das und somit die *Reflexion* am Handlungsmodell, so dass dessen Zusammenhänge schrittweise vertieft und internalisiert werden konnten. Ferner diente ein ständiger Wechsel der Seminarmethoden einerseits dazu, durch Erleben die Vorteile deren Anwendung selbst zu erfahren, aber andererseits auch in jeder Stufe ein methodisches Handlungsrepertoire für die eigene Ausbildungspraxis zu erarbeiten.

Dadurch wird nicht nur eine *Perspektiverweiterung* erreicht, sondern sogleich die *individuelle Reflexion* über das eigene Ausbilderhandeln forciert. Eine ausführliche Erläuterung

der Erarbeitung des basalen Handlungsmodells im Veranstaltungsverlauf erfolgt unter 3.2.



Abbildung 4: Übersicht zum basalen Handlungsmodell und den Inhalten der Qualifizierungsmaßnahme

3.2 Umsetzung: Exemplarischer Auszug aus dem Qualifizierungskonzept

Das aus drei Teilen (drei Tage, Stundenumfang 20 Zeitstunden) aufgebaute Konzept beinhaltet all jene Aspekte¹⁰, die für eine kompetenzgerechte Ausbildung des Nachwuchses im Betrieb zu berücksichtigen sind. Die grundsätzliche Orientierung erfolgte dabei am basalen Handlungsschema, das die Schritte *Zielstellung*, *Planung*, *Durchführung*, *Kontrolle* und *Reflexion* für eine vollständige Ausbildungshandlung festlegt. Das Ziel war es, das Bewusstsein dafür zu wecken, dass alle Schritte für die Ausbildungsbegleitung zwingend Beachtung finden müssen, damit eine kompetenzorientierte Ausbildung garantiert werden kann. Deshalb wurde innerhalb des Seminars jeder Schritt in der entsprechenden Reihenfolge entlang des basalen Handlungsschemas thematisiert.

Als exemplarisches Beispiel wird hier die Eingangssequenz skizziert, da es einerseits einen für die Teilnehmer nachvollziehbaren besonderen Rahmen sowie eine Orientierung des dreitägigen Seminars darstellt, dessen einzelne Schritte im Zeitverlauf Step-by-Step bearbeitet werden. Andererseits handelt es sich dabei um einen innovativen, optisch anspre-

¹⁰ Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann hier aus einsichtigen Gründen nicht bestehen.

chenden Ansatz, der als wiederkehrender Handlungsprozess gleichzeitig über den gesamten Verlauf als Anker dient.

Dafür galt es in einem ersten, für das Seminar grundlegenden und erfolgsrelevanten, Schritt, die Gesamtheit der Teilnehmer in eine einheitliche Ausgangsposition zu versetzen (vgl. 2.5), mit dem Ziel, das Schema der vollständigen Handlung generell zu verstehen und im Besonderen dieses in der Praxiserfahrung wiederzufinden. Erst dadurch konnte eine nachvollziehbare Bearbeitung der einzelnen Schritte stattfinden. Allerdings war zu berücksichtigen, dass vermutlich in der üblichen Ausbildungspraxis durch unbewusste und unreflektierte Handlungen das Problem besteht, häufig, wenn auch unbeabsichtigt, wichtige Stufen des Handlungsschemas auszulassen. Dies führt wiederum zu Problemen im Prozess und kann sich schließlich nachteilig auf den Erfolg der Ausbildung auswirken.

Auf Basis dieser Zielsetzung wurde als Einstieg in das Seminar und die Thematik ein Anker konzipiert, der die Schritte des basalen Handlungsschemas anschaulich darstellt und gleichzeitig einen Rahmen für das Seminar setzt, auf den wiederkehrend zurückgegriffen werden konnte. Zugleich sollte der Anker so entwickelt werden, dass die Teilnehmer angehalten waren, die Handlungsschritte selbständig nach Art des „entdeckenden Lernens“ (vgl. BRUNER 1981) induktiv zu erarbeiten sowie deren Praxisrelevanz zu erkennen. Durch das selbstständige Entdecken des Handlungsmodells sollte dessen Eingang in die kognitive Struktur der Teilnehmer befördert und unterstützt werden.

Ein weiterer Anker wurde in Form der Videovignette „Kalle, der Film“¹¹ konzipiert. Das Video beinhaltet die Vorstellung einer problembasierten Lernumgebung des Auszubildenden Kalle in alltäglichen Ausbildungssituationen und stellt in der Problemauswahl gleichzeitig die einzelnen Schritte des Ablaufs des dreitägigen Seminars dar. Gleichzeitig dient es als ein „Türöffner“ für den gemeinsamen Erfahrungsaustausch. Dies wird dadurch unterstützt, dass der Ausbildungsbetrieb des Auszubildenden Kalle die FSU ist. Im Film sind weiterhin Situationen dargestellt, die Kalle zum einen an seinem ersten Tag in seiner neuen Abteilung Rechnungswesen zeigen. Zum anderen werden Sequenzen am zweiten und dritten Tag sowie schließlich noch einmal am letzten Tag vor dem neuerlichen Abteilungswechsel dargestellt. Der Film stellt nicht nur die Handlungen in der Abteilung dar, sondern mit Hilfe von Einzelsequenzen auch innovativ die Empfindungen und Gefühle der Akteure (vor allem Kalle).

Das Video fand zusammen mit fokussierenden Beobachtungsaufgaben zum Seminareinstieg Anwendung. Hierfür der entsprechende Auszug aus dem Trainerleitfaden Tag 1 (vgl. Abbildung 5):

¹¹ Die Vignette wurde von den Studenten selbständig in Eigenregie als „Prototyp“ angefertigt. Die Auswahl der Probleme erfolgte entlang des basalen Handlungsmodells und auf Basis der eigenen Ausbildungserfahrungen im Rahmen von dualen Berufsausbildungen in Banken und im Einzelhandel.

	Inhalte	Methode	Medien	Moderation	Lernziele	Bemerkungen
10'	Einführende Videosequenz „Kalle – Der Film“	Simulation (Rollenspiel auf Video)	Video & Beobachtungsbogen 1	Verantwortl.: Trainer A	<ul style="list-style-type: none"> • Die Auszubildenden Fachkräfte erkennen mögliche „Probleme“ im Ausbildungsprozess. • ... werden für die Notwendigkeit einer didaktischen Planung sensibilisiert. 	Der Beobachtungsbogen dient zur systematisierten Aufnahme des Videos und leitet mit dem Beobachtungsauftrag in die Erarbeitung von Problemfeldern und deren Behebung über.

Abbildung 5: Ausschnitt Trainerleitfaden Tag 1 "Einstiegsphase"

Um schließlich alle Beobachtungen geordnet zusammenzuführen, stellten die Teilnehmer drei ihrer auf Metaplankarten geschriebenen Beobachtungen im Plenum vor. Doppellungen konnten direkt vom Moderator durch Zusammenheften der Karten an der Metaplanwand zusammengefügt werden. Durch die Konstruktion des Videos wurde sichergestellt, dass es aus jedem Schritt des Handlungsschemas zumindest ein Aspekt oder eine Problemstellung zu entdecken gab. Im weiteren Verlauf des Seminars wurden die gesammelten Metaplankarten durch eine fragend-entwickelnde Diskussion (Basis: Impulsfragen) gemeinsam in Cluster zusammengefasst. Die Fragen sind aus dem Trainerleitfaden zu entnehmen (vgl. Abbildung 6).

Zeit	Inhalte	Methode	Medien	Moderation	Lernziele	Bemerkungen
5'	Die Teilnehmer ergänzen ihre Beobachtungen.	Einzelarbeit	Beobachtungsbogen 1	TA	<ul style="list-style-type: none"> • ... kennen und verstehen den „basalen Handlungsverlauf“ der didaktischen Planung. 	
15'	Ausgabe von 3 Metaplankarten pro Person; Beschriftung dieser und anschließende Kurzvorstellung der 3 wichtigsten Beobachtungen. Die Beobachtungen werden an Hand des „basalen“ Handlungsmodells interpretiert und damit dessen Bedeutung hervorgehoben.	Präsentation pro Teilnehmer und Diskussion	Tafel und Metaplankarten	TA		Jede Person stellt kurz in max. 1 Min. seine Ergebnisse vor. Dopplungen werden nicht berücksichtigt.
20'	<p>Ordnung der gesammelten Ideen in der Gruppe nach den Schwerpunkten: Zielstellung, Planung, Durchführung, Kontrolle und Reflektion; Ergänzung von nicht beobachteten Sachverhalten anhand von Impulsfragen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was ist in der Situation überhaupt passiert? 2. <i>Haben Sie ähnliche Erfahrungen gemacht? (fakultativ)</i> 3. Wie würden Sie gerne am ersten Tag in einer neuen Abteilung begrüßt werden? 4. Wie würden Sie sich in der Situation von Kalle fühlen? 5. Welche Probleme haben Sie beobachtet? 6. Wie können solche Probleme vermieden oder vermindert werden? 	Impulsfragen/Diskussion	Metaplanwand und „Metaplan I-Impulsfragen zur Handlungssituation“	TA		Durch Zuruf der Teilnehmer wird an der Metaplanwand der „basale Handlungsverlauf“ erstellt. Dieser dient im Folgenden neben dem Video als Ankerpunkt für das Fortschreiten im Seminar. Es wird an geeigneten Stellen darauf verwiesen.

Abbildung 6: Ausschnitt Trainerleitfaden Tag 1 "Durchführung Einstiegsphase"

Das Ergebnis dieses Prozesses war es, dass schließlich gemeinsam in der Seminargruppe alle Cluster unter einer Oberkategorie (respektive einem Schritt des Handlungsschemas) zusammengeführt und abschließend in die folgerichtige Reihenfolge gebracht werden konnten. Die Teilnehmer haben gewissermaßen mit Unterstützung den basalen Handlungsverlauf selbständig entdeckt. Für den Abschluss dieser Phase ist eine anschließende Zusammenfassung durch den Moderator vorgesehen, die neben einer kurzen Rekapitula-

tion auf die folgende systematische Behandlung aller Handlungsschritte im folgenden Seminarverlauf hinweist (vgl. Abbildung 7).

Zeit	Inhalte	Methode	Medien	Moderation	Lernziele	Bemerkungen
5'	Zusammenfassung des Arbeitsergebnisses und Erläuterung der Relevanz des basalen Handlungsverlaufs.		Metaplanwand und „Metaplan I-Impulsfragen zur Handlungssituation“	TA		
10'	Pause					

Abbildung 7: Ausschnitt Trainerleitfaden Tag 1 "Abschluss Einstiegsphase"

4 Evaluation des Seminars und Ausblick

Zum Abschluss des Seminars im Rahmen des Projektes „Ausbildungsbegleitung am Arbeitsplatz – ABAA“ wurden am Ende des dritten Seminartages alle elf Teilnehmer schriftlich zu ihrer Einschätzung des Kurses befragt.

In der Gesamtbetrachtung wurde das Seminar mit einer 1,6 bewertet, wobei sich die Notenskala von der Note 1 „sehr gut“ bis hin zur Note 6 „ungenügend“ erstreckte. Zudem bejahten alle Teilnehmer die Frage, ob in der Veranstaltung ggf. auf besondere Bedürfnisse der Teilnehmer/innen eingegangen wurde.

Im ersten Fragenblock sollten die Teilnehmer die Bewertungskriterien mit Hilfe der Aussagen von „trifft nicht zu“ bis „trifft vollkommen zu“ evaluieren. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer sehen eine Erweiterung ihrer Kompetenzen und konnten bestätigen, dass die Veranstaltung ihr Interesse für diese Thematik gesteigert hat. Ebenfalls würde die Mehrzahl der Teilnehmer die Veranstaltung weiterempfehlen. Interessant sind die unterschiedlichen Äußerungen zu den Fragen „Meine Teilnahme an dieser Veranstaltung wird von meinen Vorgesetzten positiv gesehen“ sowie „Meine Teilnahme an dieser Veranstaltung wird von meinen Kolleg(inn)en positiv gesehen“. Im ersten Fall hat die Mehrheit der ausbildenden Fachkräfte dies mit der Aussage „trifft vollkommen zu“ bejaht. Im Gegensatz dazu, wurde die zweite Frage recht heterogen beantwortet. Die Aussagen „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft vollkommen zu“ wurden dabei taxiert.

Die folgenden vier Bewertungskriterien beinhalteten Fragen, die sich auf die Zeit nach dem Seminar und explizit auf einige der Seminarinhalte bezogen. Die erste Frage „Ich erwarte, dass ich das erworbene Wissen bzw. Fähigkeiten zukünftig bei meiner täglichen Arbeit anwenden kann“ wurde in den meisten Fällen mit „trifft vollkommen zu“ beant-

wortet. Dem Kriterium „In der Veranstaltung erworbenes Wissen bzw. Fähigkeiten werden mir für meine Tätigkeit zukünftig sehr von Nutzen sein“ bestätigte ebenfalls die Mehrheit mit „trifft vollkommen zu“. In Bezug auf einzelne Seminarinhalte wurde sowohl bei „Die Aufgaben und Übungen waren sehr hilfreich“ als auch bei „Der Nutzen des Gelernten wurde an Anwendungsbeispielen sehr gut verdeutlicht“ mit „trifft vollkommen zu“ von der Mehrzahl der Befragten ausgewählt.

Bei der Betrachtung hinsichtlich der Dozenten kann ein positives Resümee gezogen werden. In die Beurteilung gingen dabei die Motivation, die Veranstaltungsinhalte, die Verhaltensweisen, Erklärungsmuster sowie Berücksichtigung von Wünschen seitens der Teilnehmer ein. In der Mehrheit der Fälle wählten die Teilnehmer „trifft vollkommen zu“.

Im nächsten Teil der Befragung sollten die Teilnehmer u. a. die Kenntnisse und Anforderungen beurteilen. Die Einschätzungen sollten anhand der Aussagen „zu niedrig, etwas zu niedrig, angemessen, etwas zu hoch und zu hoch“ vorgenommen werden. Die Mehrheit der Teilnehmer empfanden den Schwierigkeitsgrad und die Anzahl der Übungen sowie das eigene Vorwissen, die Kenntnisse und das Engagement der Teilnehmer als „angemessen“. Insgesamt betrachtet, kann ein positives Fazit bezüglich dieses Frageblocks gezogen werden.

Abschließend wurden offene Fragen gestellt, um somit den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, ihre eigene Meinung zum Seminar anonym äußern zu können. Zunächst wurde gefragt, warum die Veranstaltung erfolgreich ist. Die Teilnehmer äußerten sich in dieser Hinsicht mit ähnlichen Stellungnahmen. Zu diesen zählten u. a.:

- „die Übungen mit Materialien bzw. Erläuterungen trugen sehr dazu bei, über bisherige nachzudenken bzw. zukünftig bewusster und intensiver die Azubis zu begleiten“
- „komplexe Darstellung des Azubis-Einsatz vom Start bis zur Auswertung/ Beurteilung“
- „Vermittlung von Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung und Durchführung von Gesprächen, Ablauf, Beurteilungen“
- „Bewusstsein für die Problematik wurde angeregt und viele unterschiedliche Arbeitsaufträge, welche sehr realitätsnah waren“

Zu den Verbesserungsvorschlägen äußerten sich nur wenige Teilnehmer. Diese Vorschläge zielten vor allem auf die zeitliche Aufteilung der Blockveranstaltung. Gleichzeitig wurde angeregt, dass im Seminar mehr auf persönliche Probleme eingegangen werden könnte.

In der Summe werden die Ergebnisse als positives Gesamtfazit der Weiterbildungskonzeption bewertet. Die Autoren sehen nach der Erprobung ihres Konzepts doch auch weitere Entwicklungspotenziale, die nachfolgend aufgeführt werden.

Innerhalb des Konzepts wird am Kenntnisstand und an den Erfahrungen ausbildender Fachkräfte angesetzt. Dieses Moment hat sich als sehr positiv erwiesen. Es ergeben sich noch weitere Potenziale in der Gestaltung der Videovignette, um die Schritte des Handlungsmodells deutlicher zu fokussieren. Auch ist zu überlegen, ob es nicht möglich wäre

mehr als eine Vignette anzufertigen, um den Handlungsverlauf und seine Problemfelder separat zu sequenzieren. Auf diese Weise ließen sich kleinere Seminarabschnitte und Sequenzen kreieren, so dass das Konzept nicht zwangsläufig in einem geschlossenen Zeitfenster stattfinden muss. Zur Eruierung der Potenziale des Einsatzes von Videovignetten wird eine Masterarbeit angefertigt. In dieser wird auch eine mögliche Kombination mit dem Blended-Learning-Ansatz diskutiert.

In jeder Stufe des Seminarkonzepts stehen die Reflexion des eigenen Vorgehens und die Entwicklungsaufgaben für den eigenen Arbeitsplatz der ausbildenden Fachkräfte im Fokus. Hierbei lässt sich zur Optimierung des Prozesses die Anmerkungen der Teilnehmer berücksichtigen, die zusätzlich zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen den stärkeren Einbezug von persönlichen Problemen der Fachkräfte mit den Auszubildenden nachfragten.

Das Konzept ist aktuell durch die Schwerpunktsetzung der beteiligten Akteure auf seine Anwendung in der Qualifizierung von Fachkräften in Wirtschaft und Verwaltung zugeschnitten. Eine Übertragung in andere Fachbereiche ist durch entsprechende Bildungsbedarfsanalysen und Abstimmung des Konzeptes auf wiederum erhobenen Bedarf möglich. Das vorliegende Konzept dient als Ausgangspunkt für die Entwicklung weiterer Qualifizierungsmaßnahmen.

Bislang wurde eine formative Evaluation durchgeführt, welche eine jedoch nur zeitpunktbezogene Aussagekraft hat. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich eine weitere Masterarbeit mit der Weiterentwicklung des Konzeptes und führt eine summative Evaluation durch, mit dem Ziel insbesondere fördernde und hemmende Transferkriterien zu analysieren. Mittelfristig wird auf Basis dieser Erkenntnisse angestrebt, Beratungsangebote für Organisationen in Verbindung mit bzw. über die Qualifizierungsmaßnahme hinaus auszubauen.

In Anbetracht des Mangels an Qualifizierungsmöglichkeiten für ausbildende Fachkräfte soll der vorliegende Arbeitsbericht für das Thema weiter sensibilisieren und einen möglichen Weg aufzeigen, die gegenwärtigen Herausforderung der betrieblichen Berufsausbildung und des Lernens am Arbeitsplatzes zur Bereicherung von ausbildenden Fachkräften und Auszubildenden sowie allen anderen beteiligten Akteuren im Betrieb werden zu lassen.

Literatur

- ARNOLD, R. (1981): Pädagogische Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals. In: ARNOLD, R./HÜLSHOFF, T.: Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg (Schriftenreihe Betriebliche Aus- und Weiterbildung; 2), 132-147.
- BAHL, A./BLÖTZ, U./ULMER, P. (2010): Von der Ausbildereignungsverordnung bis zum Berufspädagogen. Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn, S. 139-148.
- BAHL, A. (2011): Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 40 (6), S. 16 – 20.
- BAUMGARDT, J./MÜLLER, K. R./WINKELMANN, D./ ROTH, J. (1978): Die Situation der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Erster Teil – 1. Halbband. Maßnahmen zur pädagogischen Ausbilderqualifizierung. München.
- BAUMGARDT, J./ROTH, J./WINKELMANN, D. (1981): Die Situation der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Erster Teil – 2. Halbband. Didaktische Analyse der Maßnahmen zur pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. Die Situation der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. München.
- BAUSCH, T. (1997): Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bielefeld.
- BETZ, J./SCHMIDT-HACKENBERG, B./SCHRÖDER, H. (1996): Einsatz, Arbeitssituation und berufliches Selbstverständnis ausbildender Fachkräfte. In: Wirtschaft und Berufserziehung: 48 (1), S. 11-16.
- BRATER, M./WAGNER, J. (2008): Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Berufsbildung und Wissenschaft und Praxis, 37 (6), S. 5- 9.
- BRÜCKEN, M./EICKHOFF, M. T./ SCHAUMANN, U./SCHWEERS, C. (2005): Pädagogische Professionalisierung zur Qualitätssicherung betrieblicher Bildung im Handwerk. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 9, 1-22.
- BRUNER, J. S. (1981): Der Akt der Entdeckung. In: NEBER, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim. S. 15-29.

- BRÜNNER, K. (2011): Die novellierte Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihr Beitrag zur Professionalität betrieblichen Ausbildungspersonals. In: bwp@ Spezial 5, S. 1-19.
- BRÜNNER, K. (2012): Der Beitrag der "Ausbildung der Ausbilder" zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In: ULMER, P./WEISS, R./ZÖLLER, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 237-255.
- BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG (1972): Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern vom 28. März 1972
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_010-rahmenstoffplan_zur_ausbildung_von_ausbilde__556.pdf; 25.06.2013].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2009): Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) (i. d. F. von: Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009 (BGBl. Teil I Nr. 5, S. 88)).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2013): Berufsbildungsbericht 2013 [http://www.bmbf.de/pub/bbb_2013.pdf; 17.06.2013].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsgesetzes (BBiG) (i. d. F. vom 14. August 1969 (BGBl. S. 1112) und 23. März 2005 (BGBl. I S. 931)).
- EBNER, H. G. (1992): Facetten und Elemente didaktischer Handlungsorientierung. In: PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M., S. 40-45.
- KUTT, K. (1980): Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26 (6), S. 825-838.
- PÄTZOLD, G. (1980): Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder - Ein Instrument zur Weiterbildung beruflicher Ausbildungspraxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26 (6), 839-862.
- PFEIFFER, I./KAISER, S. (2009): Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die beruflich Bildung. Bonn.
- REETZ, L. (2002): Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98. 1, 8–25.
- SCHMIDT-HACKENBERG, B. (1996): Ausbildende Fachkräfte zwischen selbstorganisiertem und formalisiertem Lernen. In: DIEPOLD, P. (Hrsg.): Berufliche Aus-und Weiterbil-

- derung. Konvergenzen – Divergenzen, neue Anforderungen – alte Strukturen. Nürnberg (Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN; 2) S. 94-96.
- SCHMIDT-HACKENBERG, B. (1999): Ausbildende Fachkräfte. In: SCHMIDT-HACKENBERG, B./NEUBERT, R./NEUMANN, K.-H./STEINBORN, H.-C. (Hrsg.): Ausbildende Fachkräfte- die unbekanntten Mitarbeiter. Bielefeld, S.11-94.
- SCHMIDT-HACKENBERG, B. (1999): Ausbilder, ausbildende Fachkräfte und Ausbilder-Eignung. In: SCHMIDT-HACKENBERG, B./NEUBERT, R./NEUMANN, K.-H./STEINBORN, H.-C.: Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntten Mitarbeiter. Bielefeld, S. 7-10.
- SELKA; R./TILCH, H. (1981): Nebenamtliche Ausbilder- Unterschiede, Arbeitsfelder und Weiterbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 12, S. 363-366.
- SLOANE, P. F. E. (2006): Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: EULER, D.: Facetten des beruflichen Lernens. Bern, S. 449-499.
- STATISTISCHES AMT DER EUROPÄISCHEN UNION (2013): Harmonisierte Arbeitslosenquote nach Geschlecht. [<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=0&language=de&pcode=teilm021>; 25.06.2013].
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2013): Zensus 2011. Ausgewählte Ergebnisse. Tabellenband zur Pressekonferenz am 31.05.2013 in Berlin. Wiesbaden.
- STEINBORN, H.-C. (1999): Ausbildende Fachkräfte. Die versteckte Mehrheit. In: SCHMIDT-HACKENBERG, B./NEUBERT, R./NEUMANN, K.-H./STEINBORN, H.-C. (Hrsg.): Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntten Mitarbeiter. Bielefeld: Bertelsmann Verlag [Berichte zur beruflichen Bildung; Heft 224], S. 109-115.
- THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BAU, LANDESENTWICKLUNG UND VERKEHR (2012): Demografiebericht – Teil 2. Herausforderungen und Handlungsansätze bei der Sicherung ausgewählter Schwerpunkte der Daseinsvorsorge, Erfurt.
- WAGNER, J. (2012): Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals - Ergebnisse einer explorativen Studie. In: ULMER, P./ WEIß, R./ ZÖLLER; A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifikationskonzepte. Bielefeld, S. 45-58.
- WILHELMY, F. (1982): Die pädagogische Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder. In: Der Ausbilder: Zeitschrift für betriebliche Berufsausbilder 8, 119-125.
- TRIMPOP, R. (2010): Entwicklung eines Instruments zur Evaluation von Personalentwicklung. Gruppe „Evaluation“. (Unveröffentlichter Projektbericht des Studienprojekts Personalentwicklung.