Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB

▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Forschungsprojekt **2.2.301** (JFP 2008)

Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)

Abschlussbericht

Anke Bahl
Dr. Ulrich Blötz
Daniel Brandes (Praktikant 08-11/2011)
Bernd Lachmann (studentische Hilfskraft 2009-2011)
Christine Schwerin (Projektsachbearbeitung)
Eva-Maria Witz (studentische Hilfskraft 2011-2012)

Laufzeit **I/09 bis II/12**

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107 - 1407
Fax: 0228 / 107 - 2988
E-Mail: bahl@bibb.de

www.bibb.de

Bonn, August 2012

Zitiervorschlag:
Blötz, Ulrich; Brandes, Daniel; Lachmann, Bernd; u. a.: Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP); Abschlussbericht 2.2.301. Bonn, 2012.

© Bundesinstitut für Berufsbildung, 2012

Dieses Dokument gehört zu der VET Repository-Sammlung „BIBB Projektberichte“.

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.vet-repository.info
E-Mail: repository@bibb.de

CC Lizenz
Der Inhalt dieses Werkes steht unter Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).
Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

Inhaltsverzeichnis

Abstract („Das Wichtigste in Kürze“) 3

1 Problemdarstellung 4
1.1 Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals in Deutschland und Europa 4
1.2 Betriebliche Ausbilder/-innen als schwer einzugrenzende, heterogene und große Zielgruppe 6

2 Projektziele, Forschungsfragen und forschungsleitende Annahmen 7
2.1 Projektziele und Forschungsfragen 7
2.2 Forschungsleitende Annahmen 8

3 Methodische Vorgehensweise 10
3.1 Sukzessive Erweiterung des Literaturstudiums 10
3.2 Orientierung an der Unternehmenstypologie des VAB München 10
3.3 Sampling der Unternehmensfallstudien 12
3.4 Auswahl und Durchführung der Fallstudien 13
3.5 Expertenworkshop zur Bewertung der Zwischenergebnisse 15

4 Ergebnisse 16
4.1 Arbeitsteilung des ausbildenden Personals innerhalb der Betriebsstruktur 17
4.2 Dilemmata des Ausbildungsauftrags aus Sicht der Ausbilder/-innen 20
4.3 Stellenwert berufspädagogischer Dienstleistungen im Spiegel des Betriebs 22
4.4 Rekrutierung und Motivation der Ausbilder/-innen 26
4.5 Handlungsspielräume 29
4.6 Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten des ausbildenden Personals 33
4.7 Herausforderungen im Umgang mit den Auszubildenden 35
4.8 Bedarfe nach berufspädagogischer Qualifikation und Kompetenzentwicklung 39
4.9 Typologie betrieblicher Ausbildungsstrukturen 43

5 Zielerreichung 46

6 Fazit, Ausblick und Transfer 47

Veröffentlichungen 50

Vorträge 50

Literaturverzeichnis 51

Anhang 55
Kurzcharakterisierung der Fallunternehmen 55
Schaubilder der identifizierten Unternehmenstypen 58
Leitfaden für Interview mit Ausbildungsleitung / Führungskraft 62
Leitfaden für Interview mit Ausbilder/-in (haupt- oder nebenberuflich) 64

Abstract („Das Wichtigste in Kürze“)

Qualifizierte, motivierte und handlungsfähige Ausbilder/-innen in Wirtschaftsunternehmen gelten als ein Garant für die Sicherung des beruflich-betrieblichen Nachwuchses in Deutschland. Sie sind im direkten, dauerhaften Kontakt mit den Auszubildenden und tragen die Verantwortung für deren Lernprozess und berufliche Sozialisation. Trotz ihrer Schlüsselfunktion als Akteure gesellschaftlicher Reproduktion ist über ihre Handlungsbedingungen wenig bekannt. Der Bildungsdiskurs fokussiert primär auf eine Professionalisierung der Individuen, während die organisationalen Rahmenbedingungen in den Betrieben außer Acht bleiben. Diese und deren subjektive Interpretation durch die Ausbilder/-innen stellen jedoch wesentliche Einflussfaktoren für das pädagogische Handeln dar und standen im Mittelpunkt des Projekts. Im Rahmen eines qualitativen Fallstudienansatzes wurden mit über hundert Ausbildungsakteuren aus 14 Unternehmen verschiedener Größe und Branche Interviews geführt und die geschilderten Handlungsbedingungen im betrieblichen Kontext analysiert.

Die zentralen Ergebnisse lassen sich zugespitzt in folgenden Thesen zusammenfassen:

1. Die Vorstellung vom „Ausbilder“, die seit der Einführung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) 1972 den bildungspolitischen Diskurs prägt, hat mit der vorgefundenen Praxis in den Betrieben nur bedingt etwas zu tun: Hauptberufliche Ausbilder/-innen sind betrieblich eine sehr kleine Minderheit. Die in der Verordnung beschriebenen Handlungsfelder und Kompetenzen sind selbst in einem Kleinbetrieb so gut wie nie in einer einzelnen Person vereint, sondern verteilen sich auf eine breite Zahl von Beschäftigten. Nicht einzelne „Ausbilder/-innen“ als leicht bestimmbare Zielgruppe bilden aus, sondern der Betrieb als Gesamtgefüge.

2. Ausbildung ist überwiegend selbstverständlicher – unreflektierter – Bestandteil der Unternehmenskultur. Die hochgradig informell geprägte Ausbildungstätigkeit auf der Fachkräfteebene wird kaum gesehen; pädagogische Kompetenzen finden wenig Anerkennung. Der geringe Stellenwert des Pädagogischen deckt sich mit einem nach wie vor geringen Stellenwert der Personalentwicklung in Unternehmen.

3. Die Ausbildungsleitung als Stabsfunktion hat eine in Bezug auf die Durchsetzung von Ausbildungsinteressen schwache Stellung im betrieblichen Organisationsgefüge. Ihre hohe Position in der Hierarchie steht im Widerspruch zu ihren eingeschränkten Befugnissen. Die Handlungsspielräume der Fachausbilder/-innen vor Ort sind primär von ihrer persönlichen Motivation und dem jeweiligen Verhältnis zu ihrem unmittelbaren Vorgesetzten in der Linie bestimmt.

4. Die Handlungsspielräume und das Zusammenspiel der mit Ausbildung betrauten Personen sind maßgeblich durch branchenkulturelle Spezifika und die jeweilige Arbeitsorganisation geprägt. Steigende Produktivitäts- und Rentabilitätsanforderungen setzen Ausbilder/-innen je nach Funktion und Branche/Berufsbild unterschiedlich, aber deutlich zunehmend unter Druck. In Unternehmen mit langer Ausbildungstradition und klassisch beruflich-betrieblichen Karrierepfaden finden Ausbildungstätigkeiten tendenziell noch einen breiteren Rückhalt in der Belegschaft als in jungen Branchen.

5. Die zunehmende Segmentierung von Unternehmen einerseits und die Verlagerung der Ausbildungsverantwortung auf externe Bildungszentren als dritte Lernorte andererseits schaffen neue strukturelle Hürden für die Zusammenarbeit der verschiedenen

Ausbildungspersonen und tragen zu einer Diffusion, wenn nicht Aufgabe der innerbetrieblichen Ausbilderrolle (sinkende Identifikation etc.) bei.

6. Ausbildung wird von vielen Fachkräften als Bereicherung ihrer Fachtätigkeit betrachtet. Die Anerkennung durch die Auszubildenden stellt eine wichtige Motivationsquelle und einen Beitrag zur eigenen Arbeitszufriedenheit dar. Passionierte Ausbilder/-innen verfügen über eine Menge berufspädagogischen Sachverstand, aber nur in Ausnahmefällen nehmen sie dabei Bezug auf methodisch-didaktische Inhalte von AEVO-Schulungen. Ihr Handeln beruht vor allem auf persönlicher Erfahrung und „Bauchgefühl", das jedoch wenig reflektiert wird. Auch betrieblich wird der Austausch untereinander kaum systematisch gefördert und unterstützt. Eigener Qualifizierungsbedarf wird vom Gros der Ausbildungspersonen wenn überhaupt ‚nur' im Umgang mit den Jugendlichen thematisiert, deren Verhalten sie in steigendem Maße vor Rätsel stellt.

7. Für eine pädagogische Professionalisierung der betrieblichen Ausbilder/-innen bieten die dritten Lernorte einfachere Rahmenbedingungen. Mit einer Reduzierung der betrieblichen Anteile gehen zugleich jedoch Möglichkeiten verloren, betrieblich-berufliches Erfahrungs- und Zusammenhangswissen authentisch zu vermitteln.

1 Problemdarstellung

1.1 Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals in Deutschland und Europa

Die Unterstützung des Bildungspersonals gehört seit der Initiierung des ‚Kopenhagen-Prozesses' 2002 zu den zentralen Selbstverpflichtungen der EU-Mitgliedsländer in der Berufsbildungszusammenarbeit. Unter dem Stichwort „Erhöhung der Qualität" gilt es, der Qualifikation dieser Personengruppe gezielte Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Ein Punkt auf der Agenda für den Zeitraum 2011-2020 ist beispielsweise die gemeinsame Ermittlung „vorbildliche[r] Verfahrensweisen und Leitprinzipien für veränderliche Kompetenzen und die Profile von Lehrern und Ausbildern im Bereich der beruflichen Bildung" (Kommuniqué von Brügge 2010, S. 9).[1]

Allein schon die systematische Erfassung des Beschäftigungsfeldes stellt angesichts der Heterogenität der berufspädagogischen Tätigkeitsprofile in den Bildungssystemen Europas und des geringen Forschungsstands auf nationaler wie internationaler Ebene keine leichte Aufgabe dar. Eine Spezifik weisen die Länder mit dualem System wie Deutschland, Österreich und die Schweiz auf, denn hier ist gesetzlich geregelt, dass neben dem schulischen Bildungspersonal Fachkräfte in Wirtschaftsunternehmen Ausbildungsfunktionen in verschiedenen Ausprägungen in ihren Arbeitsalltag integrieren – von beiläufig und selten bis hin zur betrieblichen Vollzeitfunktion (BAHL/GROLLMANN 2011; BÖS/NEß 2000).

Gemäß § 28 Berufsbildungsgesetz tragen in Deutschland durch den Betrieb bestellte, persönlich und fachlich geeignete Ausbilder/-innen die Verantwortung für die Vermittlung der vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte. Die fachliche Eignung umfasst zum einen die für den jeweiligen Beruf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse und zum anderen die nötigen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse. Diese wurden mit der Einführung der Ausbil-

[1] http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_de.pdf

dereignungsverordnung (AEVO) im Jahre 1972 erstmals verbindlich definiert und Inhalte und Prüfungsform seitdem zweimal novelliert, einmal Ende der 1990er-Jahre und einmal Ende der 2000er-Jahre (vgl. BAHL/BLÖTZ/ULMER 2010; BRÜNNER 2012). Um die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zu erhöhen, wurde die AEVO zwischen 2003 und 2009 aus politischen Gründen vorübergehend ausgesetzt. Eine Betriebsbefragung zur Evaluation dieser Maßnahme durch das BIBB brachte schließlich die Erkenntnis, dass Ausbildungsabbrüche häufiger in Betrieben auftreten, die über kein nach AEVO qualifiziertes Personal verfügen und somit negative Auswirkungen auf die Qualität der betrieblichen Bildung und deren Image zu beobachten waren (ULMER/JABLONKA 2008).

Im Jahre 2009 wurde die AEVO wieder eingesetzt. Außerdem gelang es nicht nur den Rahmenplan der AEVO zu novellieren, sondern anschließend an diesen Mindeststandard auch zwei neue bundeseinheitliche Fortbildungsregelungen zu verabschieden: der Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge/die Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin als Fortbildungsprofil auf der sogenannten 2. Ebene (Fachwirt/Meister) und der Geprüfte Berufspädagoge/die Geprüfte Berufspädagogin auf der 3. Ebene (vgl. BLÖTZ 2011; FALK, ZEDLER 2010). Zur Abrundung dieses stufenförmigen Qualifikationssystems am unteren Ende ist weiterhin ein niederschwelliges Angebot für ausbildende Fachkräfte im Gespräch, für das jedoch noch kein Konzept vorliegt (vgl. GROLLMANN, BAHL 2011, S. 177).

Die Nachfrage nach den bereits eingeführten Prüfungsabschlüssen oberhalb der AEVO seitens *betrieblicher* Ausbilder/-innen ist bislang noch relativ gering.[2] Dies kann zum Teil mit den Anfangsschwierigkeiten der Anbieter, der Intransparenz der Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt und der Verwirrung angesichts der Überführung der früheren regionalen – Zertifikate zum Berufspädagogen (IHK) erklärt werden,[3] wird aber auch mit skeptischen Einschätzungen zum Bedarf seitens der betrieblichen Praxis in Verbindung gebracht (vgl. BRATER, WAGNER 2008, S. 8f.; VAB 2008; JÄGER 2010). Das Feedback der Kursteilnehmer/-innen selbst, so die nüchterne Zwischenbilanz eines Anbieters im Mai 2011, sei zwar „fast durchweg positiv“, aber dennoch würden die Zahlen „nie das Niveau der Industriemeister oder Betriebswirte erreichen.“[4]

Die Skepsis wird auch durch Ergebnisse einer BIBB-Betriebsbefragung von 2008 untermauert; es stellte sich heraus, dass Angebote zur fachpädagogischen Weiterqualifizierung des Ausbildungspersonals zwar „durchaus als wünschenswert“ erachtet werden, solchen Schulungen jedoch im Vergleich zu den anderen materiellen, organisatorischen und personellen Rahmengrößen für eine gute Ausbildung „die geringste Priorität zukommt“ (EBBINGHAUS 2009, S. 36). So wurden im Bereich der pädagogischen Voraussetzungen der Ausbilder/-innen und den Möglichkeiten, diese weiterzuentwickeln, die „deutlichsten Diskrepanzen zwischen idealen und faktischen Rahmenbedingungen“ festgestellt.

[2] Im Mai 2011 haben bundesweit 67 Personen als erste die Prüfung zum „Geprüften Berufspädagogen“/ zur „Geprüften Berufspädagogin“ abgelegt. Wie viele davon dem innerbetrieblichen Personal zugerechnet werden können, ist leider nicht bekannt.

[3] Vgl. dazu die Diskussion unter Mitgliedern des Internet-Forums für Ausbilderinnen und Ausbilder *foraus.de* im Zeitraum 2008/2009 unter http://www.foraus.de/forum/showthread.php?2564-Fernlehrgang-Berufspädagoge (Stand: 20.08.2012).

[4] Siehe den Forumsbeitrag vom 17.05.2011 von Thomas Pilger, Leiter der Christiani Akademie Konstanz, unter http://www.foraus.de/forum/showthread.php?3157-Berufspädagoge/page2 (Stand: 20.08.2012)

Um sich diese Diskrepanzen erklären zu können, muss die Komplexität der Situation des ausbildenden Personals in den Betrieben als Ganze berücksichtigt werden. Über diese ist jedoch in Politik und Wissenschaft nur wenig bekannt, da in den letzten zwanzig Jahren kaum empirisch in diesem Bereich geforscht wurde (vgl. BAHL 2012a).

1.2 Betriebliche Ausbilder/-innen als schwer einzugrenzende, heterogene und große Zielgruppe

Im Jahre 2010 waren über alle Ausbildungsbereiche hinweg 675.198 Personen offiziell als verantwortliche Ausbilder/-innen ihres Betriebs registriert (BIBB 2012, S. 202). Diese Zahl sagt jedoch nur wenig über die tatsächliche Gruppe von Beschäftigten aus, die sich täglich mit der praktischen Ausbildung junger Menschen befasst. Zum einen stimmen die gemeldeten Ausbilder/-innen in der Regel personell nicht mit den tatsächlich Ausbildenden überein (BAUSCH 1997, S. 26); zum anderen werden stets weitere Personen im Betrieb in diese Verantwortung mit einbezogen. Hinweise auf die tatsächliche Größe dieser Gruppe geben mehrere – allerdings länger zurück liegende – Erwerbstätigenbefragungen. So wurde ermittelt, dass im Jahr 1998/99 unter den rund 33 Millionen Erwerbstätigen insgesamt 5,8 Millionen Personen zu unterschiedlichen Zeitanteilen mit der „Ausbildung von Lehrlingen“ betraut waren. Dies läuft auf 17 Prozent aller Beschäftigten hinaus. Die BIBB/IAB-Erwerbstätigenbefragung von 1991/92 hatte bereits offenbart, dass von diesen Ausbildungspersonen nur eine kleine Gruppe von sechs Prozent als hauptberufliche/-r Ausbilder/-in tätig war. 14 Prozent gaben an, selbstständig zu sein und außerdem auszubilden (Inhaber/-in), und die restlichen 80 Prozent konnten als nebenberufliche Ausbilder/-innen eingestuft werden, die „zeitweilig oder neben ihrer normalen Arbeit“ ausbilden (BAUSCH 1997, S. 23).

Dass keine präzisen Angaben zu Größe und Zusammensetzung der Gruppe des ausbildenden Personals vorliegen, hängt jedoch weniger mit dem Forschungsdefizit der letzten 20 Jahre zusammen, sondern ist im Wesen der dualen Ausbildung selbst begründet. Der betriebliche Teil der Ausbildung unterscheidet sich vom schulischen insbesondere dadurch, dass hier bewusst der Betrieb in all seinen Dimensionen als Qualifikations- und Bildungsinstanz fungiert. Die in der Berufsarbeit liegenden Potenziale für den Kompetenzerwerb und die Sozialisation des beruflichen Nachwuchses werden mehr oder weniger bewusst genutzt, so dass letztlich alle Beschäftigten zum ausbildenden Personal gerechnet werden könnten. Nicht einzelne Personen bilden aus, sondern der Betrieb in seinem Gesamtgefüge. Charakteristisch für die betriebliche Ausbildung ist, dass die Ausführung von Ausbildungstätigkeiten nicht wie in der Berufsschule mit einem Berufsstand verbunden ist, sondern dass es sich um eine Funktion handelt, die im Betrieb auf vielen Schultern verteilt ist. Besonders augenfällig ist dieser Tatbestand in kleinen Handwerksbetrieben, in denen Ausbildungs- und Arbeitsprozess nahezu deckungsgleich sind und die schrittweise Einarbeitung und Anleitung von Auszubildenden ein selbstverständlicher Teil der Arbeit ist. Insofern ist auch das Bild, das seit der Einführung der AEVO die deutsche Ausbilderdebatte dominiert, etwas irreführend. Die im Gesetz beschriebenen Handlungsfelder und Kompetenzen sind selbst in einem Kleinbetrieb so gut wie nie in einer einzelnen Person vereint, sondern verteilen sich auf mehrere Beschäftigte. Für ein umfassendes Verständnis der Handlungsbedingungen des betrieblichen Ausbildungspersonals reicht es insofern auch nicht, auf einer personenbezogenen Ebene die Anforderungen an die unterschiedlichen Profile innerhalb dieser Gruppe zu reflektieren, sondern der organisationale Kontext sollte als Ganzes in den Blick genommen werden.

2 Projektziele, Forschungsfragen und forschungsleitende Annahmen

2.1 Projektziele und Forschungsfragen

Das Forschungsprojekt verfolgte das Ziel, die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung im Hinblick auf seine Gestaltungsspielräume für die Wahrnehmung seiner Funktion sowie seine beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Unternehmens- und Betriebstypen zu analysieren. Es sollten strukturelle Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche betrieblichen Merkmale und Kontextbedingungen für die verschiedenen Ausbilderpositionen jeweils von maßgeblicher Bedeutung sind.

Um die Unternehmen auf ihre Eigenlogik bezüglich ausbildender Tätigkeiten hin untersuchen und Stellung und Funktion des ausbildenden Personals entsprechend analysieren zu können, war das Projektdesign anfänglich sehr breit angelegt. Mit einem Fallansatz sollten zu folgenden Bereichen innerhalb der ausgewählten Unternehmen Informationen erhoben werden:

a) Ausbildung und Ausbildungstätigkeit in der betrieblichen Organisations- und Entscheidungsstruktur
b) Prinzipien der Arbeitsteilung und Organisation der Ausbildungstätigkeit in der betrieblichen Bildung und in Betriebs-/Fachabteilungen
c) Qualifikationsstruktur des Ausbildungspersonals und Kriterien seiner Rekrutierung, (Aufstiegsmöglichkeiten)
d) Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung

Die im Projektantrag formulierten Forschungsfragen lauteten entsprechend:

1. *Ausbildung und Ausbildungstätigkeit in der betrieblichen Organisations- und Entscheidungsstruktur*: Welche Rolle spielen berufspädagogische Dienstleistungen im Betrieb? Welchen (Unternehmens-)Auftrag hat das Personal und welche Rahmenbedingungen/ Handlungsspielräume werden zur Verfügung gestellt, um den Auftrag zu realisieren? Gibt es Traditionen und/oder eine Lern- und Unternehmenskultur, an die sich das ausbildende Personal anlehnen kann? Welche Rolle spielt es im Rahmen der personalpolitischen Gesamtstrategie des Unternehmens etc.? Wo ist es organisatorisch angesiedelt? Welche Position vertritt die gewerkschaftliche Vertretung etc.?

2. *Struktur des Ausbildungspersonals und Kriterien seiner Rekrutierung:* Wie wird – vor dem Hintergrund der allgemeinen Qualifikationsbedarfsdeckung im Unternehmen – das ausbildende Personal rekrutiert? Welche Anreizsysteme gibt es?

3. *Prinzipien der Arbeitsteilung und Organisation der Ausbildungstätigkeit / Stellenwert berufspädagogischer Kompetenz:* Welche Ansprüche bestehen mit Blick auf den betrieblichen Dienstleistungsauftrag des ausbildenden Personals an die fachliche und an die berufspädagogische Qualifikation – aus Sicht des Betriebes und aus derjenigen des Personals selbst? Welche Rolle spielt z.B. das Rotationsprinzip zwischen Fachabteilung und Bildungswesen? Wie wird die berufspädagogische Kompetenz im Unternehmen gesichert?

4. *Kompetenzentwicklung des ausbildenden Personals:* Wie gestalten sich – vor dem Hintergrund der allgemeinen betrieblichen PE-Strategie – die betrieblichen und berufsbiografischen Entwicklungswege? Welche Maßnahmen werden zur Kompetenzentwicklung dieser Gruppe vorgenommen? Welche Bedeutung kommt aus ihrer jeweiligen Sicht der grundsätzlichen Frage einer Professionalisierung zu?

5. *Auswirkungen betrieblicher Reorganisation/Outsourcing:* Welche Konsequenzen ergeben sich für das betriebliche Ausbildungspersonal, wenn für die Durchführung Teile des Ausbildungsprozesses outgesourct werden?

Nach den ersten Erhebungen im Feld deutete sich bereits an, dass sich erstaunlich viele Kontinuitäten zu den empirischen Befunden der Ausbilderforschung der 1980er-Jahre auftaten (vgl. die umfassende Aufbereitung des Forschungsstandes in BAHL 2012a). Auch erwiesen sich die Forschungsfragen als zu breit und allgemein, um für das eigentliche Ziel des Projekts, nämlich Begründungszusammenhänge für die betriebliche Stellung berufspädagogischer Dienstleistungen zu liefern, einen direkten Beitrag zu leisten. Als Ergebnis einer Beratung durch den wissenschaftlichen Beirat im Frühjahr 2010 wurden die Forschungsfragen stärker fokussiert und auf die Dimension der Kompetenzentwicklung zugespitzt. Die übergeordnete Forschungsfrage lautete von nun an: *„Welches sind zentrale Einflussfaktoren für die Kompetenzentwicklung und Förderung des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung?“* Um zu dieser Fragestellung ein Strukturmodell aufstellen zu können, sollte die Vielfalt der über die Fallstudien generierten Daten auf folgende Leitfragen hin analysiert werden:

1. Welche Arbeitsbedingungen und Handlungsspielräume haben sowohl Ausbilder/-innen als auch ausbildende Fachkräfte in Unternehmen, um ihrem berufspädagogischen Auftrag nachzukommen und ihre berufspädagogische Qualifikation zu verwerten?
2. Inwieweit gestalten Ausbilder/-innen und ausbildende Fachkräfte diese Bedingungen selbst, und wovon ist dies abhängig?
3. Welche beruflichen Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten haben Ausbilder/-innen und ausbildende Fachkräfte innerhalb ihrer Betriebe?
4. Von welchen Bedingungen ist die Nachfrage nach Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im pädagogischen Bereich abhängig? Welche Rolle spielt hierbei das Selbstverständnis der einzelnen Ausbilder/-innen und welche das betriebliche Umfeld?
5. Wieweit lassen sich im Hinblick auf die Ausbilderposition in den Betrieben unterschiedliche Unternehmenskulturen identifizieren und typisieren?

Die Ergebnisse sollen die Einschätzung betrieblicher Ausbildungsdienstleistungen in ihrem Kontextgefüge erleichtern, so dass einerseits geeignete Maßnahmen zur Qualitätssicherung gezielt ergriffen werden können und sich andererseits die Zukunftsaussichten von Qualifizierungsansätzen für die unterschiedlichen Gruppen des ausbildenden Personals erhöhen.

2.2 Forschungsleitende Annahmen

Das Forschungsprojekt war qualitativ angelegt und verfolgte einen explorierenden und theoriegenerierenden Ansatz. Primäres Ziel war die Entwicklung eines Strukturmodells als Beitrag zu einer gegenstandsbezogenen Theorie *(‚grounded theory‘)* im Hinblick auf die oben angeführten Fragen und Zusammenhänge. Mit einer gegenstandsbezogenen Theorie ist nach GLASER und STRAUSS die „Formulierung von Konzepten und deren Beziehung zu ei-

nem Satz von Hypothesen für einen bestimmten Gegenstandsbereich“ – hier die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung – gemeint. Sie kann das Endprodukt der Forschung sein oder als Grundlage für die Formulierung einer auf Daten basierenden formalen Theorie dienen (GLASER/STRAUSS 1993, S. 108). Die drei Verfahrensschritte Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung sind dabei dynamisch miteinander verknüpft. Kernelemente sind die Methode des kontinuierlichen Vergleichens, ein mehrstufiger Kodierprozess und das ‚*theoretical sampling*‘, d.h. die systematische Erweiterung der Fallauswahl bis die gewonnenen theoretischen Konzepte eine „Sättigung“ erfahren und durch weitere Fälle weder widerlegt noch erweitert werden können (vgl. STRÜBING 2002).

Die im Projektverlauf entwickelten Arbeitshypothesen (vergl. den Antrag sowie die beiden Zwischenberichte von 2010 und 2011) wurden im Zuge der weiteren Aufarbeitung des Forschungsstandes und der schrittweisen Durchführung der Fallstudien mehrfach revidiert. Die schlussendlich aufgestellten Hypothesen werden im Ergebniskapitel dargestellt.

Die die Forschung anfänglich leitenden zentralen Annahmen waren die folgenden:

1. Das formal berufspädagogisch qualifizierte Bildungspersonal ist zunehmend weniger mit unmittelbar ausbildenden Tätigkeiten befasst. Das Gros ihrer Ausbildungszeit im Betrieb werden die Auszubildenden von pädagogisch nicht qualifizierten Fachkräften begleitet.
2. Während sich in mittleren und großen Betrieben die Aufgaben des hauptamtlichen Ausbildungspersonals von der Unterweisung stärker auf Sekundärprozesse wie die Anleitung der ausbildenden Fachkräfte, die Steuerung von Projekten, den Umgang mit Qualitätssicherungsinstrumenten, das interne und externe Ausbildungsmarketing verschieben, steigen die Anforderungen an die berufspädagogischen und sozialen Kompetenzen der ausbildenden Fachkräfte.
3. Durch die mehrheitliche Verlagerung der Ausbildung in die unmittelbaren Arbeitsprozesse und den Abbau der Lehrwerkstätten in der Industrie reduziert sich die Zahl der hauptamtlichen Ausbilder/-innen. Für dieses berufspädagogisch qualifizierte Personal, das mehrheitlich aus der Fachkräfteebene rekrutiert wurde, ergeben sich mehr Entwicklungsmöglichkeiten außerhalb als innerhalb des Betriebs.
4. Das Rotationsprinzip sichert die Fachkompetenz in der Ausbildung, aber gefährdet die Nachhaltigkeit der engeren berufspädagogischen Kompetenz im Unternehmen. Diese ist für die Unternehmen nachgeordnet.
5. Die Arbeits- und Entwicklungsbedingungen des Ausbildungspersonals unterscheiden sich je nach Größe des Unternehmens (Konzern, Mittelständler, KMU), nach dem Tätigkeitsbereich (kaufmännisch oder gewerblich-technisch) und nach der Kammerzuordnung (HWK oder IHK).
6. Die Handlungsspielräume erhöhen sich, je höher die berufliche Qualifikation ist.
7. Zum ausbildenden Personal gehören überwiegend Mitarbeiter/-innen, die sich stark mit ihrem Unternehmen identifizieren und eine hohe Firmenloyalität zeigen. Im Hinblick auf ihre eigene berufliche Entwicklung entwickeln sie in der Regel nur innerbetriebliche Perspektiven. Dabei hat das hauptamtliche Ausbildungspersonal im kaufmännischen Bereich bessere Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten als im gewerblich-technischen Bereich.
8. Die vorrangige Orientierung des Ausbilderhandelns an betrieblichen Zwecksetzungen, die „Befangenheit der Ausbilder in der immanenten Logik ihrer Arbeitsbedingungen“,

läuft einer Aufgeschlossenheit für Weiterbildungsmaßnahmen im pädagogischen Bereich – im Sinne einer Hinwendung zu den Bildungsinteressen der Jugendlichen – tendenziell zuwider (PÄTZOLD/DREES 1989, S. 2 u. S. 142ff.) und stellt somit auch ein Hindernis für die Professionalisierung dar (BAHL 2012, S. 35f.).

3 Methodische Vorgehensweise

3.1 Sukzessive Erweiterung des Literaturstudiums

Der Forschungsstand zum Themenkomplex wurde im Projektverlauf systematisch vertieft. Die Ergebnisse älterer empirischer Studien zum betrieblichen Ausbildungspersonal wurden zusammengeführt und im Hinblick auf ihre Konsequenzen für die Frage der Kompetenzentwicklung dieser Gruppe analysiert und bereits öffentlich diskutiert und publiziert (vgl. BAHL 2012a). Die wenigen bisherigen Ansätze zur Typisierung betrieblicher Ausbildungsstrukturen (vgl. DREES/PÄTZOLD 2006; PÄTZOLD/DREES/THIELE 1998; SCHLÖSSER/DREWES/OSTHUES 1989; VAB 2008) wurden ebenfalls verglichen und auf ihre Brauchbarkeit für eine Erfassung der Breite der Ausbildungsbetriebe in Deutschland hin kommentiert (vgl. BAHL i. Ersch.).

Da die im Projekt entwickelte Unternehmenstypologie im Wesentlichen an die Vorstudie des Vereins für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung zum „Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals“ im Auftrag des BIBB (VAB München 2008) anschließt, wird dessen Clusterbildung im Folgenden nochmals kurz wiedergegeben.

3.2 Orientierung an der Unternehmenstypologie des VAB München

Für die gesamte betriebliche Bildungslandschaft Deutschlands hatte die Studie fünf Cluster gebildet, die „jeweils für einen bestimmten Typus eines Interaktions- und Kooperationsmodells der an der Bildungsarbeit beteiligten Personengruppen stehen“ (WAGNER 2012, S. 47). Die sich aufgrund ihrer Ausbildungs- und Personalstrukturen als wesentlich verschieden identifizierten Unternehmensgruppen waren (vgl. BRATER/WAGNER 2008, S. 7):

1. Industriebetriebe im Produktionsbereich
2. dienstleistende Unternehmen mit Filialstruktur
3. Kleinbetriebe
4. Bildungsdienstleister, die betriebspraktisch qualifizieren
5. Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung.

Das *erste Cluster* zeichnet sich durch große und mittlere Industriebetriebe der Elektro-, Metall-, Anlagenbau- und Chemiebranche mit eigener Bildungsabteilung aus, welche als Einheit mit verschiedenen Abteilungen strukturiert ist und darin hauptberufliche Ausbilder/-innen beschäftigt. Die weite Spanne an Unternehmen ist „lediglich vereint durch das Merkmal, dass sie alle materielle Produkte herstellen und gewerblich-technische Berufe ausbilden, in denen man lernt, solche Produkte mithilfe aufwändiger Maschinentechnik und groß dimensionierter Produktionsverfahren herzustellen“ (VAB 2008, S. 71). Als Kern findet sich die traditionelle Form der industriellen Ausbildung mit einer Grundbildung in Lehrwerkstätten und Arbeitsphasen im Betrieb. Letztere reichen von der direkten Mitarbeit der Auszubildenden in der Fertigung (Betriebseinsätze) über besonders eingerichtete, vom normalen Arbeitsfluss teilweise entkoppelte Arbeitsplätze, in die Teile der regulären Fertigung gesteuert werden (Lern-

inseln) bis hin zum ‚Insourcing' von Realaufträgen der Fertigungsabteilungen in die Lehrwerkstatt.

Das *zweite Cluster* umfasst Unternehmen unterschiedlicher Dienstleistungsbranchen wie Touristik, Banken, Versicherungen, Großgastronomie und Handel, die weniger materielle Objekte produzieren als vielmehr „Kunden unterstützen, begleiten, erfreuen oder versorgen" (VAB 2008, S. 11). Typisch sind größere Konzerne mit Filialsystem, bei denen die Ausbildung durch ein organisiertes Zusammenspiel zwischen zentralen Einheiten und den Filialen vor Ort gekennzeichnet ist. Gelernt wird ausschließlich im Arbeitsprozess; die Ausbildung folgt einem Durchlaufplan durch verschiedene Abteilungen. Ergänzt wird das arbeitsintegrierte Lernen von Schulungen bzw. Kursen und Seminaren, die durch die Zentrale oder regionale Zentren angeboten werden.

Im *dritten Cluster* sind pauschal und branchenübergreifend alle Kleinunternehmen zusammengefasst, da sie „untereinander mehr Gemeinsamkeiten haben als mit den mittleren und großen Betrieben ihrer eigenen Branche" (VAB 2008, S. 117). Meist sind sie inhabergeführt, teilweise in Familienbesitz und arbeiten ohne eigene Aus- und Weiterbildungseinheiten. Es gibt kein eigenes Personal für die Ausbildung, sondern diese wird grundsätzlich im Nebenamt ausgeführt und ist vollständig in die auftragsbezogenen Arbeitsabläufe integriert. Zur Erfüllung der Prüfungsanforderungen ist der Betrieb mehr oder weniger stark auf die Leistungen externer Bildungsträger angewiesen. Hier sind die ausbildungsergänzenden Angebote durch überbetriebliche Bildungszentren u.ä. zu nennen, aber auch die Ausbildung im Verbund mit anderen Betrieben.

Bei den im *vierten Cluster* zusammengefassten, externen Bildungsdienstleistern handelt es sich neben überbetrieblichen Ausbildungszentren, wie sie traditionell im Handwerk und in der Baubranche üblich sind, auch um aus Konzernen ausgegliederte Bildungsabteilungen, die nun als unabhängige Bildungsdienstleister am Markt agieren. Das hauptberufliche Personal steht hier gemeinsam vor der Herausforderung, jenseits der betrieblichen Praxis dennoch praktisch für diese qualifizieren, ein spezifisches Profil entwickeln und die berufliche Bildungsarbeit als marktförmige Dienstleistung anbieten zu müssen. Eine ähnliche Funktion kommt inzwischen auch Zentralen von Ausbildungsverbünden zu, die in Ostdeutschland mehrere hundert Unternehmen umfassen können (VAB 2008, S. 153).

Ausbildende Einrichtungen der Öffentlichen Verwaltung der Bundesrepublik Deutschland werden im *fünften und letzten Cluster* gebündelt, da deren Strukturen mit ihrer Gebietsgliederung nach Bund, Ländern und Kommunen, der Beamtenausbildung und den Sonderbildungsgängen (z.B. bei der Polizei) und eigenen dualen Ausbildungsberufen einer gesonderten Systematik unterliegen. Unabhängig von der Verwaltungsebene und dem Behördentyp wurde jedoch im „Dreiklang" von betrieblicher Ausbildung an den jeweiligen Arbeitsplätzen der Behörde, „dienstbegleitender Unterweisung" (einer Art überörtlichem betrieblichem Unterricht) und Berufsschule zumindest eine „gemeinsame, durchgehende Grundstruktur der dualen Ausbildung" ausgemacht (VAB 2008, S. 197).

Das Projekt schloss sich an diese Typologie an, ohne jedoch alle Cluster in gleicher Weise zu berücksichtigen.

3.3 Sampling der Unternehmensfallstudien

Das Projekt konzentrierte sich im Wesentlichen auf die ersten drei von der BIBB-Vorstudie (VAB 2008) identifizierten Unternehmensgruppen. Für diese gilt, dass sie zum einen – anders als die Öffentliche Verwaltung – den Gesetzen der Marktwirtschaft unterliegen, und Aus- und Weiterbildung zum anderen – anders als bei den Bildungsdienstleistern – kein unmittelbar wertschöpfender Prozess (im ökonomisch definierten Sinne) ist; ausbildende Tätigkeiten müssen in die eigentlichen Leistungsziele integriert werden und dienen – zumindest vordergründig – der Heranbildung des eigenen Nachwuchses.

Die primären unterscheidenden Kriterien bei der Fallauswahl waren

a) die Unternehmensgröße, von der die Existenz eines eigenen betrieblichen Bildungswesens – und damit die Berufung hauptamtlichen Ausbildungspersonals – maßgeblich abhängt. Zwischen Konzernen mit mehreren Tausend Beschäftigten am oberen Ende und Kleinunternehmen am unteren Ende sollte auch der Mittelstand systematische Berücksichtigung finden.
b) der Sektor (Industrie oder Dienstleistung), da sich die Ausbildungsorganisation je nach gewerblich-technischen und kaufmännisch-verwaltenden Berufsbildern samt der daraus resultierenden strukturellen Verteilung der verschiedenen Gruppen des ausbildenden Personals, zwischen dienstleistenden und (industriell) produzierenden Branchen stark unterscheidet (KUTT u.a. 1980; SCHMIDT-HACKENBERG u.a. 1999; BAHL 2012a).

Weitere Unternehmensmerkmale, die für die Stellung des ausbildenden Personals als relevant eingeschätzt wurden, waren

- das Alter des Betriebs bzw. die Länge des Ausbildungsengagements,
- die Zugehörigkeit zu einer ‚traditionellen' oder jungen Branche (mit jeweils lang etablierten oder gänzlich neu geschaffenen Ausbildungsberufen),
- bei Kleinunternehmen die Qualifikation des Inhabers/der Inhaberin (eher Hochschul- oder Meisterabschluss), die tendenziell mit der primären Zugehörigkeit zur Industrie- und Handels- oder zur Handwerkskammer verbunden sein dürfte,
- die regionale Verortung in West- oder Ostdeutschland, da sich die Professionalisierung des ausbildenden Personals bis zur Wiedervereinigung in der BRD und DDR unterschiedlich entwickelte (AEVO versus Ingenieur- und Wirtschaftspädagoge),
- das Maß der Entlastung des betrieblichen Personals durch externe Bildungsdienstleister (z.B. werden im deutschen Baugewerbe die Auszubildenden im ersten und zweiten Lehrjahr überwiegend in überbetrieblichen Ausbildungszentren qualifiziert).

Ziel war es, durch wenige, aber ausführliche Fallstudien möglichst unterschiedliche Unternehmen in ihrer inneren Logik zu porträtieren und Gemeinsames wie Trennendes hinsichtlich der Situation des ausbildenden Personals herauszuarbeiten und zu den betrieblichen Rahmenbedingungen in Beziehung zu setzen. Analog dem Prinzip der ‚*grounded theory*' wurde die Auswahl in mehreren Erhebungswellen systematisch um weitere Unternehmen als Vergleichsfälle ergänzt, bis sich deutlich wiederkehrende Muster herausschälten.

3.4 Auswahl und Durchführung der Fallstudien

Im ersten Schritt wurde jeweils eine Fallstudie in den Clustern Industrie, Dienstleistung und Kleinbetrieb durchgeführt. Als Fallunternehmen stellten sich ein Elektrokonzern, ein Versicherungskonzern und ein Kleinunternehmen im Elektrohandwerk zur Verfügung.

Im zweiten Schritt wurde die Erhebung auf fünf neue Unternehmen im vorrangig mittelständischen Bereich erweitert. Ausschlaggebende Kriterien waren hier neben der unterschiedlichen Branchenzugehörigkeit im Bereich Industrie und Handel (Bauindustrie, HoGa, IT, Chemie/Pharma, Metall), die Region (ein Betrieb in Ostdeutschland), die Firmenkultur (ein Betrieb mit explizitem Ausbildungsengagement im Bereich benachteiligter Jugendlicher), die Förderung des Ausbildungspersonals (ein Betrieb mit zwei hauptberuflichen Ausbildern, die sich zum Berufspädagogen qualifizierten) und nicht zuletzt die Bereitschaft zur Mitwirkung an der Studie. Das Chemie-Unternehmen entpuppte sich erst im Prozess der Erhebung als industrieller Bildungsdienstleister eines Ausbildungsverbunds (Industriepark), woraus sich zusätzliche Erkenntnisse für die Verfeinerung der Unternehmenstypologie ergaben.

Im dritten und letzten Schritt wurden drei Fallstudien und ein Einzelinterview in unterschiedlichen Gewerken des Handwerks (Gebäudereinigung, Gesundheit, Lebensmittel, Kfz) durchgeführt und eine weitere in einem Ost-Betrieb der Metallindustrie, der als Ergebnis eines BIBB-Modellversuchs mit einem externen ‚Service-Ausbilder' zusammenarbeitet. In Anlehnung an die Vorarbeiten eines studentischen Praktikanten der Universität Jena im Projekt (vgl. BRANDES 2011) konnte zusätzlich die Erfahrung von Aus- und Weiterbildungsverantwortlichen eines Vorbild-Unternehmens im Fahrzeug- und Maschinenbau mit langjähriger Modellversuchsgeschichte berücksichtigt werden.

Über alle 14 Wirtschaftsunternehmen hinweg wurden insgesamt 127 Interviews geführt. Zur Ergänzung der Perspektive auf das innerbetriebliche Geschehen wurden in vier Fällen, in denen mit externen Bildungszentren kooperiert wurde, außerdem noch Interviews mit externem Ausbildungspersonal geführt (fünf Interviews). Die Gesprächsdauer aller Interviews variierte zwischen 25 und 100 Minuten und lag durchschnittlich bei einer guten Stunde.

Die Übersicht auf der folgenden Seite skizziert die 14 Unternehmen, die letztlich im Projekt in unterschiedlicher Tiefe berücksichtigt werden konnten.

Merkmale der Fallunternehmen (Branche, Kammerzugehörigkeit, Anzahl Beschäftigte, Anzahl Auszubildende) 1. Welle / 2. Welle / 3. Welle	**Anzahl Interviews**
Großunternehmen / Konzernverbünde	
1. Elektrokonzern/IHK – 8600 – 107	15
2. Versicherungskonzern/IHK – 5500 – 230	15
3. Fahrzeug- u. Maschinenbaukonzern/IHK – ein Standort mit 1500 – 120	3
Mittelständische Unternehmen	
4. Dienstleister Gebäudereinigung/HWK – 1000 – 4	6
5. Personaldienstleistungs- u. Produktionsuntern. Chemie Ost/IHK – 850 –151	12
6. Produzierendes Metallunternehmen/IHK – Hauptsitz mit 680 – 64	15
7. Produzierendes Metallunternehmen/IHK – Standort Ost mit 192 – 19	4
8. Unternehmensgruppe Informationstechnologie/IHK – 500 – 24	10
Kleinunternehmen	
9. Hotel mit Gaststätte /IHK – 90 – 11	12
10. Technischer Dienstleister Rohrleitungsbau/IHK – 50 – 4	10
11. Dentallabor/HWK – 29 – 5	13
12. Elektro-/ Sanitär-Heizungs-Klima-Dienstleister/HWK – 25 – 6	6
13. Metzgerei mit eigener Schlachtung/HWK – 34 – 1	5
14. Kfz-Werkstatt/HWK – 6 – 1	1

Die Erhebung in den Unternehmen beruhte neben einer Dokumentenanalyse in erster Linie auf Interviews mit Vertretern und Vertreterinnen der verschiedenen beteiligten Akteure in der betrieblichen Bildung (Personal- und Ausbildungsleitung, haupt- und nebenberufliche Ausbilder/-innen, Vorgesetzte, Mitarbeitervertretung, Auszubildende). Primärer Ansprechpartner und Türöffner war in der Regel die Ausbildungsleitung bzw. in Kleinunternehmen der Inhaber/die Inhaberin. Als Orientierung für die Gespräche, die zum Teil vom Projektteam selbst und zum Teil von externen Auftragnehmern geführt wurden, dienten unterschiedliche Leitfäden mit vorwiegend erzählgenerierenden Fragen (siehe zwei Beispiele im Anhang). In der Regel handelte es sich um Einzelinterviews; in Einzelfällen wurden zwei oder drei Personen gemeinsam interviewt. Die gewerblich-technische und die kaufmännische Personalsituation wurden jeweils separat erfasst.

Die zentralen Fragekomplexe waren:

- Tätigkeiten und Aufgaben im Bereich der Ausbildung (Kooperationsstruktur; Schnittstellen/Verantwortung; Ausbildungsziele; Veränderungen; Persönliche Bewertung)
- Berufliche Entwicklungswege
- Stellenwert von Ausbildung im Unternehmen
- Berufsbewusstsein
- Wünsche nach Veränderung

Die Audio-Mitschnitte wurden vollständig transkribiert und mit Hilfe von MAXQDA kodiert. Das qualitative Material aus den Interviews und aus sonstigen Dokumenten des Unternehmens wurde in zehn Fällen zu Beschreibungen mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten verdichtet:

a) *Allgemeines Profil des Unternehmens*
Branche/Tätigkeitsfeld; aktuelle Situation zur Zeit der Erhebung; Eckdaten Unternehmensgröße und -struktur (Personal, Standorte); Eckdaten Ausbildungswesen

b) *Ausbildungswesen*
Einbindung von Ausbildung, Ausbildungsorganisation; Beweggründe und Historie; Image von Ausbildung im Unternehmen; Unternehmensphilosophie; Rekrutierung des ausbildenden Personals

c) *Handlungsspielräume für Ausbildung*
Arbeitsbedingungen des Ausbildungspersonals; inner- und außerbetriebliche Kooperationsstruktur; Einstellung anderer Mitarbeiter/-innen zur Ausbildung; Position des Betriebsrats; Eigeninitiative versus Auftragserfüllung

d) *Berufliches Selbstverständnis der Ausbilder/-innen*
Motivation für die Ausbildertätigkeit; Ansprüche an die Ausbildung; Stellenwert der AEVO und sonstiger berufspädagogischer Inhalte; Zukunftsperspektiven

e) *Kompetenzentwicklung und Förderung des ausbildenden Personals*
Qualifikationsbedarf; Maßnahmen zur Aus- und Weiterbildung; Personalentwicklung; sonstige Maßnahmen oder Merkmale der Unternehmenskultur mit förderlichem Einfluss

Wo es betrieblich gewünscht wurde und zeitlich möglich war, fand im Sinne einer kommunikativen Validierung eine Rückspiegelung der Ergebnisse an die Beteiligten statt. Deren Rückmeldungen darauf wiederum waren sehr hilfreich und ermöglichten eine vertiefte Interpretation hinsichtlich der Daten aus der Primärerhebung.

3.5 Expertenworkshop zur Bewertung der Zwischenergebnisse

Am 21.6.2011 fand im BIBB ein eintägiger Workshop mit externen Sachverständigen statt. Ziel war es, die Reichweite der vorliegenden Fälle zu prüfen und Forschungslücken zu identifizieren, welche dann in der letzten Projektphase noch soweit als möglich behoben werden sollten. Als Diskussionsgrundlage dienten die vorläufigen Ergebnisse der bis dahin durchgeführten acht Fallstudien, wie sie im zweiten Zwischenbericht des Projekts mit Stand von Mai 2011 zusammengefasst sind.

Die zehn geladenen Expertinnen und Experten verfügten über einschlägige Kenntnisse hinsichtlich der Praxis des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung und entstammten den Feldern der Ausbilderqualifizierung, Berufsbildungsforschung und Unternehmensberatung. Als Leistung wurde neben der aktiven Teilnahme an dem Expertengespräch eine ca. fünfseitige schriftliche Expertise erbeten, die eine Rückmeldung zum Stand der Projektergebnisse mit eigenen Beobachtungen zur Situation des ausbildenden Personals im jeweiligen Erfahrungsbereich des oder der Sachverständigen verband.

Die interdisziplinäre Zusammensetzung der Gruppe erwies sich als gelungen, so dass sich die Beobachtungen der Berater/-innen, Trainer/-innen und Wissenschaftler/-innen wechsel-

seitig befruchteten und eine Behandlung des Themas auf verschiedenen theoretischen wie praktischen Ebenen erlaubten.

Das allgemeine Feedback war grundsätzlich sehr positiv. Die Wahl einer qualitativen Forschungsstrategie zur Beleuchtung der Thematik und die Vorgehensweise über Fallstudien wurden einhellig begrüßt. Die bislang ausgewählten Fälle, so die geteilte Meinung, spiegelten die empirische Wirklichkeit bereits gut und realistisch wider. Bisher sei das Bild der Ausbildertätigkeit im Bildungsdiskurs viel zu stark von Großbetrieben mit hauptberuflichen Ausbildungspersonal und sonstigen Musterbetrieben (*best practice*) aus dem Bereich der Modellversuche geprägt gewesen, so dass die im Projekt getroffene Fallauswahl wie auch die Berücksichtigung der Bandbreite des ausbildenden Personals als Fortschritt erlebt wurde: endlich nähere sich die Forschung der Realität. Dennoch erfolgte der Vorschlag, auch einen der Musterbetriebe aus der gewerblich-technischen Industrie mit langjährigem Ausbildungsleiter für das Sample zu berücksichtigen.

Statt der Versuchung zu erliegen, aus den Fällen generelle Aussagen über ‚die Ausbilder/-innen in Deutschland' abzuleiten und diese als Personen zu fokussieren, solle der qualitative Ansatz und die organisationsbezogene Analyseperspektive konsequent weiter verfolgt werden. Strukturelle Bezüge wie z.B. die Ausbildungsorganisation sollten stärker in den Blick genommen und das vorliegende Material in seiner Exemplarik tiefer ausgewertet werden.

Angesichts der Dominanz nebenberuflichen Ausbildungspersonals in der betrieblichen Praxis und der Unschärfe der Begriffe „nebenberufliche/-r Ausbilder/-in", „Ausbildungsbeauftragte/-r", „ausbildende Fachkraft" wurde eine differenzierte Abbildung der jeweils vorgefundenen Tätigkeitsprofile gewünscht, um die Heterogenität zukünftig strukturell besser überschauen zu können. Vor diesem Hintergrund sei auch eine weitere Differenzierung der Ausbildungssituationen in KMU wünschenswert und eine Erweiterung um Unternehmensbeispiele aus Klein- und Kleinstunternehmen des Handwerks. Auch deren Kooperationen mit aus- und überbetrieblichem Ausbildungspersonal externer Bildungsdienstleister sollten mit abgebildet werden.

4 Ergebnisse

Das Projekt verfolgte einen Fallansatz, dessen Stärke in der verdichteten Beschreibung und Analyse von vielen Einzelaspekten auf der Mikroebene der jeweiligen Unternehmen und individuellen Befragten liegt. Aus Platzgründen kann an dieser Stelle auf die einzelnen Fälle nicht ausführlich eingegangen werden.[5] Es wird jedoch versucht, anhand exemplarischer Interviewauszüge aus dem reichhaltigen Datenmaterial ein möglichst plastisches Bild der Situation des betrieblichen Ausbildungspersonals und seiner Deutung durch das Projekt zu zeichnen.

Trotz der zunächst großen Heterogenität der über die 14 untersuchten Unternehmen vorgefundenen Situationen, haben sich über den Vergleich und Kontrast bestimmte wiederkehrende Muster herausgeschält, die im Folgenden zur Diskussion gestellt werden. Wie sich zeigt,

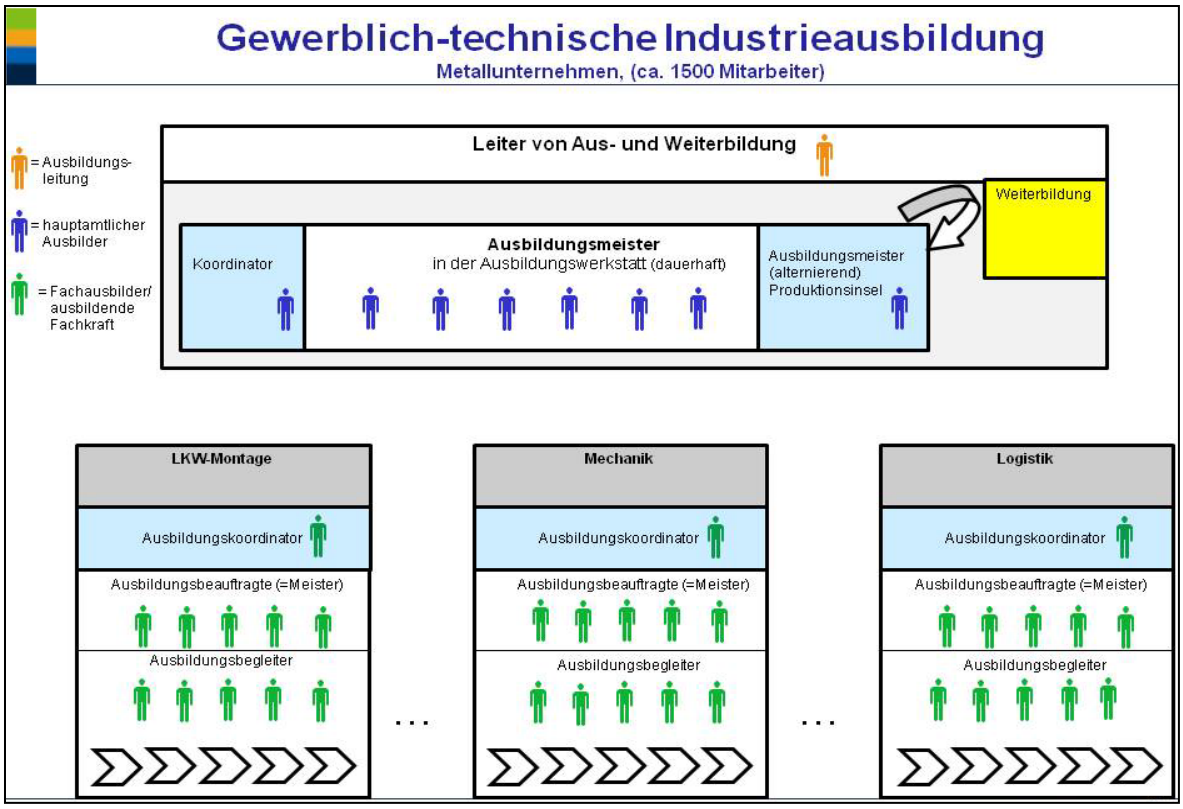
[5] Für eine exemplarische Darstellung dieser Zusammenhänge und einen vertieften Einblick in den Umgang mit dem Interviewmaterial wird auf vier Fallstudien verwiesen, die in Form eines wissenschaftlichen Diskussionspapiers im Winter 2012/13 zur Verfügung gestellt werden sollen.

ließen sich die ursprünglichen forschungsleitenden Annahmen dabei nur bedingt bestätigen. Einige konnten durch die Empirie bereits unmittelbar widerlegt werden; andere wiederum ließen sich in ihrer Allgemeinheit nicht überprüfen, da hierfür das Untersuchungssample zu klein war. (Hierzu gehörten Aussagen über zunehmende oder abnehmende Zahlen an Ausbildungspersonal oder die Relevanz spezifischer Modelle wie die Ausbilderrotation in Großbetrieben der produzierenden Industrie.) Die im Folgenden dargelegten Punkte gehen weit über diese ersten Annahmen hinaus und verstehen sich als Beitrag zur Theorieentwicklung über wesentliche ‚Stellschrauben' betrieblicher Ausbildungspraxis, die in der Professionalisierungsdebatte bislang wenig Berücksichtigung finden.

4.1 Arbeitsteilung des ausbildenden Personals innerhalb der Betriebsstruktur

Mit steigender Betriebsgröße differenzieren sich die Verantwortlichkeiten für die Durchführung der Ausbildung. In Kleinbetrieben zeichnet häufig der oder die Inhaberin z.B. über den Meisterbrief verantwortlich, die tägliche Anleitung wird jedoch von allen Beschäftigten gemeinsam übernommen. Hier haben die Fachkräfte häufig nicht einmal ein Bewusstsein dafür, dass sie ‚ausbilden' und der Prozess verläuft relativ ungeplant bzw. folgt den täglichen Arbeitserfordernissen. In mittleren bis großen Betrieben kommt es je nach kaufmännisch-verwaltenden oder gewerblich-technischen Ausbildungsgängen zu unterschiedlichen Funktionsdifferenzierungen. Während die kaufmännischen Auszubildenden von Beginn an direkt im Arbeitsprozess ausgebildet und bei ihrer Rotation durch die Abteilungen von wechselnden Sachbearbeitern/Sachbearbeiterinnen betreut werden, erhalten die gewerblich-technischen Auszubildenden zunächst eine Grundbildung in inner- (bzw. häufig auch über)betrieblichen Lehrwerkstätten. Hauptberufliche Ausbilder/-innen weisen sie hier in Grundfertigkeiten im Umgang mit den Werkstoffen des Berufs ein und geben Lehrgänge in Hydraulik, Pneumatik, Arbeitssicherheit etc. bis die Auszubildenden den Fachkräften in den Betriebsabteilungen zur Hand gehen und von diesen weitere Instruktionen erhalten. Üblich sind wechselnde Phasen in Lehrwerkstatt und Betrieb, so dass sich auf der Umsetzungsebene ein komplexes Geflecht von formal zuständigen Vorgesetzten in den verschiedenen Bereichen einerseits und praktisch ausbildenden Fachkräften in der Lehrwerkstatt sowie an den Arbeitsplätzen andererseits ergibt. An oberster Stelle schließlich steht überall die Ausbildungsleitung, die auf der Planungs- und Management-Ebene als Ansprechpartner dient.

Als Beispiel für ein mustergültig organisiertes Zusammenspiel der betrieblichen Ausbildungspersonen zwischen der Lehrwerkstatt und den Fachabteilungen im Bereich der gewerblich-technischen Ausbildung wird hier die an einem Standort eines Fahrzeug- und Maschinenbaukonzerns vorgefundene Situation schematisch dargestellt.



Als großer Industriebetrieb verfügt der Standort über ein eigenes betriebliches Bildungswesen. Der dort angesiedelte Leiter der Ausbildungswerkstatt ist zugleich auch verantwortlich für die Weiterbildung und hat darüber hinaus noch Aufgaben im Bereich der Organisationsentwicklung inne. Er trägt die disziplinarische Verantwortung für die Auszubildenden, ist selbst jedoch nicht mit ihrer konkreten Ausbildung im Sinne von Unterweisungen u.ä. befasst, sondern übernimmt primär gestaltend-organisatorische und administrative Funktionen. Er sorgt für die Qualitätssicherung der Berufsausbildung, welche durch eine externe Zertifizierung gesichert wird, plant die Lehrgänge und deren zeitliche Organisation und Struktur und führt als Fachvorgesetzter die Ausbilder in der Ausbildungswerkstatt, mit denen er regelmäßige Teambesprechungen durchführt.

In der Ausbildungswerkstatt sind acht hauptberufliche Ausbilder angestellt, die als „Ausbildungsmeister“ bezeichnet werden und alle den Meisterbrief besitzen. Sie sind für die Vermittlung der Grundfertigkeiten, die Durchführung der Grundlehrgänge und des Zusatzunterrichts, die Betreuung und Bewertung der Auszubildenden und die Kontaktpflege zu den jeweiligen Berufsschulen etc. verantwortlich. Sieben von ihnen sind dauerhaft in dieser Funktion beschäftigt, während der achte vorübergehend aus einem der Fertigungsbereiche rekrutiert wird, um den Auszubildenden an einer Produktionsinsel den aktuellen Stand der Fertigungsverfahren zu vermitteln. An der Produktionsinsel wird der tatsächliche Fertigungsprozess so weit als möglich simuliert. Über die Rotation und Rekrutierung der dort zuständigen Ausbilder aus den Betriebsabteilungen wird sichergestellt, dass das Wissen stets auf dem aktuellen Stand der realen betrieblichen Verfahren ist.

Einer der dauerhaft beschäftigten hauptberuflichen Ausbilder in der Lehrwerkstatt übernimmt die Funktion des Ansprechpartners und Koordinators für die Organisation der betrieblichen Einsätze der Auszubildenden. In jedem der Fachbereiche steht ihm ein Ausbildungskoordi-

nator als Partner vor Ort zur Verfügung, der die dortigen Abläufe überblickt und die erforderlichen Absprachen vornimmt. In den Fertigungs- und sonstigen Fachabteilungen des Betriebs tragen die dortigen Fachvorgesetzten – in der Regel Gruppenleiter/Schichtführer oder sonstige Führungskräfte auf der mittleren Ebene – die formale Verantwortung für die ihnen während der Betriebseinsätze zugewiesenen Auszubildenden. Sie werden in diesem Unternehmen „Ausbildungsbeauftragte“ genannt. Da formal jeder Meister mit Führungsfunktion diese Funktion inne haben kann, kommen für die Aufgabe je nach Größe der Betriebseinheit und Anzahl der Schichten/Teams entsprechend viele Führungskräfte in Frage. Sie übernehmen jedoch nicht selbst die tägliche praktische Anleitung der Auszubildenden, sondern übertragen diese Aufgabe einzelnen der ihnen unterstellten Fachkräfte im unmittelbaren Arbeitsprozess, hier „Ausbildungsbegleiter“ genannt. Diese verbringen während der Betriebseinsätze der Jugendlichen faktisch die meiste Zeit mit den Auszubildenden, besitzen häufig jedoch keine formale berufspädagogische Qualifikation und können aufgrund ihrer untergeordneten Stellung innerhalb der Betriebshierarchie nur wenig Einfluss auf die Rahmenbedingungen für Ausbildung im Unternehmen nehmen.

Die Abbildung zeigt im unteren Bereich nur einen Ausschnitt der vielen Fachabteilungen und ist insofern nicht vollständig; die schematische Darstellung vermittelt jedoch eine Vorstellung von der *Vielzahl an Personen*, die über drei bis dreieinhalb Jahre betrieblich in die Ausbildung der Auszubildenden eingebunden sein können und von der Bedeutung, die ihrem Zusammenspiel für den Erfolg der Ausbildung zukommt. Je leichter diese Akteure untereinander kooperieren und kommunizieren, umso störungsfreier verläuft der Ausbildungsablauf und umso intensiver kann die Betreuung für die betroffenen Auszubildenden sein. Zwischen der formalen Ausbildungsorganisation und der gelebten Praxis können dabei große Unterschiede bestehen, wie an späterer Stelle noch genauer erörtert wird.

Die Ausbildungsleitung steht für die Durchführung der Ausbildung vor der Herausforderung, auf Führungskräfte und ausbildende Fachkräfte aus unterschiedlichen Betriebsbereichen angewiesen zu sein, ohne diesen gegenüber weisungsbefugt zu sein (vgl. SCHLOTTAU 2003, S. 9f), geschweige denn ihnen bei ihrer Praxis vor Ort unmittelbar über die Schulter schauen zu können. Dies gilt in noch verstärktem Maße für die kaufmännische Ausbildung, die ohne eine Lernwerkstatt mit eigenem hauptberuflichem Personal auskommen muss, wie der junge kaufmännische Ausbildungsleiter eines der beiden untersuchten Metallunternehmen im Interview betonte:

> „Diese Problematik, die, die ja bei uns in der kaufmännischen Ausbildung liegt, […] dass wir die Verantwortung der Ausbildung eigentlich an die Ausbilder vor Ort weitergeben, was eine sehr hohe Verantwortung ist, was ich halt finde und was auch schwierig ist zu beeinflussen, weil wir können nicht jedes Mal daneben sitzen, wenn ein Ausbilder vor Ort denen irgendwas erklärt, und auch nicht korrigieren oder sagen, ‚Mensch, der hat es falsch erklärt, vielleicht nicht handlungsorientiert erklärt‘, – was ja auch bei uns immer mehr in den Vordergrund kommt –, sondern einfach nur wird gesagt, ‚Mensch, komm setz dich daneben,‘ und der Ausbilder macht irgendwas am Bildschirm.“ (08_05_HA, 202)

Abgesehen von den Stabsstellen der Ausbildungsleitung wurde hauptberufliches Personal im engeren Sinn, das Vollzeit mit der Ausbildung von Auszubildenden befasst ist, nur im ge-

werblich-technischen Bereich der großen Betriebe mit mehr als 500 Mitarbeiter/-innen angetroffen.[6] In der Ausbildung der kaufmännisch-verwaltenden Berufe im Versicherungskonzern wie auch in der IT-Unternehmensgruppe und der Zentrale des Elektrokonzerns waren alle Ausbilder/-innen nebenberuflich tätig, wobei einzelne Sachbearbeiter/-innen in der Hauptverwaltung der Versicherung recht große Zeitanteile in der Ausbildung hatten, die nahezu hundert Prozent ihrer Arbeit umfassten. (Die Auszubildenden wurden hierbei als Ausgleich maßgeblich in die Abarbeitung der Arbeitsaufträge mit einbezogen.) Das Gros der innerbetrieblichen Ausbildungspraxis wurde über alle Branchen und Unternehmen hinweg insofern von nebenberuflichen Ausbilder/-innen bestimmt, die auch die Mehrzahl der Befragten waren (73 Personen).

4.2 Dilemmata des Ausbildungsauftrags aus Sicht der Ausbilder/-innen

Mit der Annahme der Ausbilderrolle geraten vor allem die nebenberuflich engagierten Fachkräfte in eine durch verschiedene Dilemmata gekennzeichnete Lage. Sie sind nun sowohl für die Erreichung von unternehmerischen Leistungszielen als auch für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen verantwortlich, woraus in der täglichen Arbeitsgestaltung zwangsläufig Ziel- und konkret Zeitkonflikte entstehen. Eine Mitarbeiterin im Hotel beschreibt sich als regelrecht gespalten angesichts dieser Doppelfunktion:

> „So teile ich mich jetzt immer; ich teile mich grundsätzlich. Dann bin ich drei Stunden Ausbilderin und dann bin ich wieder ganz normale Service-Mitarbeiterin und danach bin ich wieder Ausbilderin. Und dieser Wechsel, der ist kompliziert, der ist schwierig für mich selbst, persönlich.“ (06_01_NA, 65)

Ein nebenberuflicher Ausbilder mit einschlägiger Funktion im Bereich der Maschineninstandhaltung spricht von seinem Rollenkonflikt, welcher im Notfall eindeutig zugunsten seines primären Auftrags als Facharbeiter ausfällt:

> „Man muss ganz klar sagen, wir haben eine Fertigung und diese Fertigung verdient das Geld. Wir [Ausbilder] sind zu sehen als indirektes Personal, und das heißt, mit meiner Tätigkeit verdiene ich eigentlich kein Geld für unseren Konzern. Priorität für mich hat in dem Sinne dann die Fertigung, wenn eine Anlage irgendwo steht.“ (01_06_NA, 162)

Aber auch innerhalb ihres, an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem angesiedelten Ausbildungsauftrags bewegen sich Ausbilder/-innen ständig im Spannungsfeld zwischen Interessen des Gesetzgebers, Interessen des Betriebs und den Interessen der Auszubildenden selbst. Sie müssen sich an die Vorgaben des Rahmenplans halten, um den Auszubildenden einen erfolgreichen Prüfungsabschluss bei der Kammer zu ermöglichen, für die Heranbildung neuer, betriebsspezifisch qualifizierter und loyaler Mitarbeiter/-innen sorgen und zugleich auf die individuellen Bedürfnislagen der Jugendlichen adäquat reagieren. Von ihrer institutionellen Stellung im Unternehmen her ergibt sich die Herausforderung, dass sie als abhängig Beschäftigte ‚Untergebene’ der Unternehmensleitung sind, gleichzeitig aber auch Vorgesetzte den Auszubildenden gegenüber.

[6] Laut BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung von 2008 beschäftigen nur 0,9 Prozent aller Ausbildungsbetriebe mehr als 500 Mitarbeiter/-innen und nur 4,8 Prozent betreiben eigene Lehrwerkstätten (SCHÖNFELD u.a. 2010, S. 41).

Der ehemalige Ausbildungsleiter des in Kap. 4.1 beschriebenen Industriebetriebs im Fahrzeug- und Maschinenbau schildert den aus seiner Erfahrung hohen Anspruch, der an diese Funktion gestellt wird und dass die Kunst darin liegt, allen unterschiedlichen Parteien gleichermaßen gerecht zu werden:

> „Man steckt da ja immer so zwischen Baum und Borke. Man ist natürlich der Geschäftsleitung verpflichtet, man ist natürlich den Lehrlingen verpflichtet, man ist den Betriebsräten verpflichtet, man ist auch den Elternhäusern verpflichtet. Da muss man schon sehr ausgewogen und abgeklärt dann auch an die Sache rangehen. [….] Da gehört sehr viel Persönlichkeitskompetenz dazu, […] wie so ein Politiker, […] dass einigermaßen alle zufrieden sind.“ (10_01_HA, 426)

Viele der Befragten erlebten ihre Verantwortung für die jungen Menschen als sehr groß; aus ihrer nahezu persönlichen Haftung für die Auszubildenden kann ein „massiver Handlungszwang“ entstehen, der letztlich weit über ihre formale Aufgabenbeschreibung hinausgeht, wie eine der schriftlichen Stellungnahmen aus dem Kreis des Expertenworkshops illustriert:

> „Meist sind die Ausbilder der zentrale (und einzige) Anlaufpunkt für die Auszubildenden. Sie akzeptieren auch die daraus entstehende direkte Verantwortung. Können die Ausbilder nicht weiterhelfen, hat das zumeist direkte negative Konsequenzen für die Auszubildenden, welche die Ausbilder auch unmittelbar erfahren. Daraus entsteht ein Zwang zum „Handeln müssen“, auch wenn betriebliche Strukturen dieses eigentlich nicht vorsehen und Ausbilder dann häufig außerhalb ihres eigentlichen Tätigkeits- und Zuständigkeitsbereichs agieren und damit Schwächen in betrieblichen Strukturen kompensieren.“

Ein hauptberuflicher Ausbilder aus der Lehrwerkstatt eines mittelständischen Unternehmens der Metallindustrie brachte auf die Frage nach seiner Stellung wie auch des Stellenwerts der Ausbildung an sich das Dilemma der innerbetrieblichen Ausbildung folgendermaßen auf den Punkt:

> „Ausbildung […] empfinden die meisten Bereiche als sehr wichtig. Sie freuen sich auch, wenn sie gut ausgebildete Leute kriegen, aber viele Bereiche wollen eigentlich mit der Ausbildung selber nichts zu tun haben. (- -) Also, man wird als Person hier schon akzeptiert. Also, ich habe mit den Mitarbeitern eigentlich keine Schwierigkeiten, ist also noch keiner da gewesen, der nur sagt immer: ‚Ich muss mein Geld mit dir teilen, ich muss also für dich mitverdienen.‘ Weil, wir verdienen in dem Sinne ja kein Geld, wir sind nicht *produktiv* (lacht leise) in dem Sinne, nicht? […] Es ist also keine Böswilligkeit oder so was da, aber, wie gesagt, Ausbildung sehen sie als wichtig und sinnvoll an, aber (-) eigentlich möchte keiner die Arbeit machen.“ (08_06_HA, 250)

Das Selbstbild dieses Vollzeit-Ausbilders mit knapp dreißigjähriger Berufspraxis ist defensiv geprägt, da er mit seiner Tätigkeit, so die Annahme, nicht zum Gewinn des Unternehmens beitrage. Die sich vorwiegend an physisch sicht- und messbaren Produkten orientierenden Maßstäbe der industriellen Fertigung werden auf die eigene Tätigkeit übertragen und führen zu einer monetär negativen Bilanz. Die Tatsache, dass ihm dieser Umstand bislang noch von keinem seiner Kollegen aus den Betriebsabteilungen vorgehalten wurde, deutet er als Signal eines hohen Stellenwerts der Ausbildung. Seine Aussage zeugt in ihrem Zögern nicht nur

von einer bislang geringen bewussten Auseinandersetzung mit dieser Frage, sondern gibt auch einen Hinweis auf die unreflektierte Selbstverständlichkeit, mit der Ausbildung in diesem Unternehmen jahrzehntelang betrieben wurde.

4.3 Stellenwert berufspädagogischer Dienstleistungen im Spiegel des Betriebs

Ausbildung fand als Bestandteil der Unternehmenskultur und des beruflichen Selbstverständnisses in den untersuchten Fällen mehr oder weniger selbstverständlich statt; die dahinter stehende pädagogische Arbeit wurde innerhalb der Hierarchie kaum gesehen, geschweige denn offiziell wertgeschätzt. Wenn überhaupt, richtete sich die Aufmerksamkeit auf die Auszubildenden und ihre Fortschritte beim Kompetenzerwerb. So war es für die befragten Ausbilder/-innen in den Fallunternehmen auch entsprechend ungewohnt, dass es in den Interviews für die BIBB-Studie weniger um die Auszubildenden als sie selbst gehen sollte. Als symptomatisches Beispiel für die Unsichtbarkeit des Ausbildungspersonals sei hier ein längerer Auszug aus einem Interview mit einer nebenberuflichen Ausbilderin – hier als Mentorin bezeichnet – einer Tochtergesellschaft der untersuchten IT-Unternehmensgruppe wiedergegeben:

„I: Was haben Sie das Gefühl, wie wird hier so im Unternehmen äh die Rolle der Ausbilder gesehen? (-) Wie wichtig ist hier Ausbildung? Wie viel Wertschätzung erleben Sie als Ausbilderin? (-)

B: Wir sind da. (lacht laut)

I: Was heißt das?

B: Also, ich glaube-

I: Ist eine Selbstverständlichkeit.

B: Äh, wir sind, wir sind selbstverständlich. */Ja./* Also, es ist nicht so, dass äh da irgendwo äh im Kollegenkreis oder, oder auch äh im, in der Geschäftsführung so der, der Fakt: ‚Na ja, wir haben ja so eine große Riege an Ausbildern, und äh die machen das ja alles ganz toll und so.‘ Ähm, Lob kann man sich in der Arbeitswelt heutzutage sowieso äh nicht mehr so äh-

I: Holen.

B: Holen, das funktioniert alles nicht, und ähm insofern, wir sind da, wir machen das, was wir tun, und wir tun das gut, ähm, das zeigen unsere Azubis, die hier rauskommen. Und insofern, also stellt sich auch keiner von uns irgendwohin und sagt: ‚Ich brauche jetzt noch mehr Anerkennung für das, was ich tue.‘

I: Das ist so auch okay für Sie?

B: Das ist total okay, ja. Das ist halt Teil meines Jobs und äh es gehört halt dazu, und äh es ist schön, wenn mal äh ein Kollege dann sagt, nachdem wir den Auszubildenden nach drei Monaten zurückgegeben haben: ‚Du, noch mal lieben Dank, dass du äh jetzt mal drei Monate die Vertriebseinführung gemacht hast.‘ Das passiert auf der kleinen Ebene untereinander, dass man sich dann halt dafür bedankt, dass man die Sachen noch mal äh gemacht hat-

I: Also, es gibt so eine Wertschätzung auf kollegialer Ebene eher?

B: Genau, eine Wertschätzung auf kollegialer Ebene, dass man das tut. Es gibt eine *unheimlich große Wertschätzung* von unseren Azubis, die haben wir in jedem Fall. Das merken wir immer wieder, die äh sagen: ‚Auf meinen Ausbilder lasse ich nichts kommen, ja? Das ist, der ist immer für mich da, da ist die Tür immer offen und äh der tut, was er kann, nicht?' Das reicht, nicht? Also, da brauchen wir keinen, der uns tatsächlich da noch eine Medaille anhängt oder so. Es ist schön, es zu wissen, dass die, die es betrifft, halt auch äh das äh entsprechend zu schätzen wissen, was sie bekommen.

I: Wie würden Sie sagen, ist überhaupt die Sichtbarkeit der Ausbilder im Unternehmen, diese neudeutsch Visibility? (-)

B: Wir sind quasi unsichtbar, weil wir in unserer äh Funktion, die wir als, als Hauptfunktion haben, natürlich auftreten ähm und äh *jeder eigentlich weiß, der ist ja auch Mentor,* aber äh das wird nicht, nicht wirklich wahrgenommen. Also, das ist ähm, (-) läuft so nebenher. (lacht leise)" (05_09_NA,188-201)

Insbesondere die große Zahl der nebenberuflichen Ausbilder/-innen, deren primäre Stellenbeschreibung im Unternehmen ganz unterschiedlich lauten kann, wird in ihrer Doppelrolle kaum wahrgenommen. Die für die Forschung bereits in den 1990er-Jahren mit dem Etikett „die unbekannten Mitarbeiter" versehenen ausbildenden Fachkräfte (SCHMIDT-HACKENBERG u.a. 1999) führen auch innerbetrieblich ein Schattendasein, und hier deckt sich der Projektbefund mit einer österreichischen Studie, die nebenberufliche Ausbilder/-innen als *„hidden protagonists of workplace learning"* klassifiziert (OSTENDORF 2012, S. 69).

Angesichts steigenden Kostendrucks und allgemeiner Arbeitsverdichtung berichten einige der Befragten, dass es schwieriger werde, Fachkräfte für die bisweilen mühevolle und zeitaufwendige Aufgabe der Anleitung von Auszubildenden zu gewinnen. Das Hauptproblem liegt aus Sicht der Ausbildungsverantwortlichen jedoch bei der jeweiligen Haltung des dortigen Vorgesetzten zur Ausbildung, wie ein Ausbildungsmeister für die Metallberufe eines Standorts des Elektrokonzerns beschreibt:

> „Wir haben natürlich auch Bereiche, wo Ausbildung, ich sage mal, mit schon ein bisschen Mieslust betrachtet wird, weil selbst Mitarbeiter in der Ausbildung so einen Fähigkeitsnachweis haben, das aber nicht machen wollen. Die haben das mal gemacht, um ein bisschen Weiterbildung zu machen, aber sie können sich nicht so richtig damit identifizieren. Und da müssen wir schon regelrecht Leute dann schon *beknien, betteln*, damit, ich sage mal, Ausbildung trotzdem noch der Stellenwert, den es haben soll, erhalten wird, und dass das nicht nur: ‚Hier, mach mal eben da und ich habe jetzt nicht gerade Zeit und so.' Also, es ist schon ein schmaler Grat*. Das ist immer wie es der Verantwortliche des Bereiches sieht, ja?"* (01_07_NA, 145)

Insgesamt weisen die qualitativen Befunde in dieselbe Richtung wie jene der 1990er-Jahre, als im Zuge einer Befragung von 622 Betrieben festgestellt wurde, dass es „in jedem zweiten Betrieb […] an der innerbetrieblichen Anerkennung der Leistungen ausbildender Fachkräfte [mangelt]" (SCHMIDT-HACKENBERG u.a. 1999, S. 21).

Selbst die große Lehrwerkstatt des Kraftfahrzeugkonzerns, ein Vorzeigeunternehmen der Modellversuchsförderung, musste im Zuge der Tendenz des vergangenen Jahrzehnts, sich unternehmerisch auf die ‚Kernprozesse' zu konzentrieren und alles andere mit Blick auf (kurzfristige) Kostenersparnisse abzustoßen bzw. ‚outzusourcen' (vgl. RÖBEN 2006), um ihre Legitimation kämpfen, wie dessen ehemaliger Aus- und Weiterbildungsleiter im Rückblick schildert:

> „Das war auch eine große Aufgabe, diesen Ausbildungsmeistern [in der Ausbildungswerkstatt] *bewusst* zu machen, wir sind hier von etwas *Produzent*, nämlich von einem Facharbeiter. *Wir produzieren Facharbeiter*, und das tun wir nicht zum Selbstgefallen […], das tun wir, weil das Unternehmen diesen Facharbeiter haben will. Und das Unternehmen hat einen Anspruch darauf, den guten, den besten Facharbeiter zu kriegen. Und wenn uns das nicht *gelingt*, dann kann es auch genauso gut passieren, dass uns das Unternehmen sagt: ‚Passt mal auf, ihr macht das nicht richtig. *Wir wollen eure Facharbeiter nicht mehr!*' […] Und dann haben wir angefangen, Rezepte zu machen, wie kriegen wir die Ausbildung auch in die Prozesslandschaft des Unternehmens. […] Und so ist es dann in den letzten zwei, drei Jahren dann gelungen, *meine ich,* das Unternehmen, sprich die Unternehmensleitung auch immer mehr davon zu überzeugen, wie wichtig dieser Baustein Ausbildung ist. Natürlich auch begünstigt durch die demographischen Erkenntnisse, die man mittlerweile dann bekommen hat. Aber ich konnte schon erkennen, dass die Mitarbeit ein Hin und Her, also ein Geben und Nehmen war. Mittlerweile nicht nur wir als kleine Ausbilder mussten wir betteln kommen, sondern da kamen auch mal Ansprüche: ‚Du, pass mal auf, wir haben das und diese Dinge, können wir da nicht ein paar Leute dafür vorbereiten?" (10_01_HA, 18)

Über die Jahre gelang es, mit den anderen Abteilungen als innerbetrieblicher Bildungsanbieter halbwegs auf Augenhöhe ins Gespräch zu kommen, aber die Formulierung „wir als kleine Ausbilder" zeugt auch hier von der empfundenen Geringschätzung, mit der Ausbildungspersonen unternehmensseitig häufig zu kämpfen haben.

Im Zuge der Globalisierung kann sich diese Entwicklung noch verschärfen, wie das Beispiel des Elektrokonzerns zeigte, der als ursprünglich deutsches Unternehmen von einem US-amerikanischen Mitbewerber übernommen wurde. Die Beibehaltung der Lehrwerkstatt am Hauptsitz – mit zwar bereits reduziertem Stellenkegel, aber immer noch zwei Ausbildungsmeistern – stand aufgrund der geringen Vertrautheit des neuen Managements mit dem deutschen Bildungssystem vorübergehend zur Diskussion. Es lag bei den betroffenen hauptberuflichen Ausbildern der neuen Personalführung Argumente für die Beibehaltung der Ausbildung vorzulegen bzw. vielerlei statistische Übersichten zur Ausbildung und zur demografischen Entwicklung des Personalbestands am Standort zusammenzutragen sowie sich der Rückendeckung durch die Fachabteilungen zu versichern (01_02_HA, 718-729).

Das Phänomen der betrieblichen Geringschätzung ausbildender Tätigkeiten – wenn sie denn grundsätzlich für notwendig erachtet werden – ist umso eher zu beobachten, je größer der Betrieb ist und je weniger diese Aufgabe kollektiv von der Belegschaft geteilt wird. Die Schwierigkeiten beginnen offenbar dann, sobald sich die Verantwortung an separate Orte und Personen delegieren lässt. Die Situation eines anderen Standorts des Elektrokonzerns

bot hierfür ein gutes Beispiel. Nachdem für die Grundausbildung der gewerblich-technischen Berufsbilder jahrzehntelang nur Lehrecken direkt in den verschiedenen Fachabteilungen zur Verfügung standen, kam es erst vor wenigen Jahren im Zuge der Zusammenlegung mit einem anderen Werk zur Errichtung einer regulären, separaten Lehrwerkstatt.[7] Auf die Frage nach dem Status der dortigen zwei hauptberuflichen Ausbilder im Vergleich zu den Kollegen in den Fachabteilungen, berichtete der Fertigungsleiter des Werks, der zugleich die Ausbildungsleitung innehatte, über Veränderungen in der innerbetrieblichen Wahrnehmung:

> „Das ist auch was, was wir, was wir äh jetzt gemerkt haben, wo wir Ausbildungszentrum sind: Früher, als alle unter einem Dach waren, da waren auch *alle irgendwie in die Ausbildung involviert*. Und wenn sie nur mal den Auszubildenden kannten oder mit ihm kurz mal was zusammen gemacht haben. Heute ist es so, sie werden hier [in der Ausbildungswerkstatt] ausgebildet und gehen dann sporadisch immer in die Fachabteilung. Und dann zeigt die Fachabteilung, wie das immer so üblich ist, mit dem bösen Finger äh, ‚Aber ihr Ausbilder, ihr habt denen gar nicht das Richtige beigebracht, ja? *Ihr* müsst denen was beibringen, weil die müssen uns ja jetzt helfen.' Also, da entsteht so ein, das ist, also, wie soll ich das bezeichnen? Das ist so eine, das ist kein Neid, weil, von denen möchte keiner wirklich diesen Job haben. Also, das sind *ganz, ganz wenige*, die eigentlich äh so einen Job Ausbilder haben möchten, was ich so in der Vergangenheit gelernt habe. Viele machen diesen Eignungsschein, aber wollen eigentlich gar nicht selber ausbilden." (01_03_FK_a_+_b, 203)

An den jungen kaufmännischen Ausbildungsleiter eines der beiden untersuchten mittelständischen Metallunternehmen, welches neben den gewerblich-technischen Berufsbildern auch einzelne Industriekaufleute ausbildet, wurde von einem Vorgesetzten der Fachabteilung die Forderung herangetragen, dass die zugewiesenen Auszubildenden „lebensfähig" sein müssten; der aktuelle Auszubildende erfülle diese Erwartungen nicht. Der Ausbildungsleiter hat bereits mit einer schlechteren Rekrutierungssituation auf dem Ausbildungsmarkt zu kämpfen und ist sich des zusätzlichen Betreuungsaufwands bewusst. Gleichzeitig kann er selbst nur am Rande für eine gelingende Sozialisation der jungen Menschen in die Welt der Berufsarbeit sorgen. Ihn bewegt im Interview vor allem die Frage, wie er angesichts der hohen Verantwortung für die jungen Menschen und ihres steigenden Betreuungsaufwands seine Sensibilität für pädagogische und methodische Fragestellungen auch an die Ausbildungsbeauftragten in den Fachabteilungen vermitteln kann, um so den an ihn gesetzten Erwartungen zu entsprechen:

> „Wo [wir] halt momentan auch äh, (-) ja, vor der Herausforderung stehen, [beim Ausbilder vor Ort] ein bisschen mehr (-) Einflussnahme einfach nehmen zu müssen, weil halt die Azubis vielleicht noch nicht so oder nicht mehr so (-) eigenständig auch sind oder vielleicht ein paar Defizite haben, die man auch als, als Unternehmen dann gesamt bewältigen muss. [….] [Der Vorgesetzte] hat auch gerade jemanden, einen Auszubildenden, wo er sagt, […] ‚Der ist nicht lebensfähig, das funktioniert nicht. Der ist nur am Fragen, der, der kann sich nicht selber irgendwas erarbeiten, der sitzt da, und der kriegt Zeitdruck noch von außen, die Aufgabe muss jetzt fertig gemacht wer-

[7] Die Errichtung dieser Ausbildungswerkstatt in einer strukturschwachen, ländlichen Region war ein Ergebnis zäher Verhandlungen zwischen der Unternehmensleitung und der IG Metall, weil die Zusammenlegung der Werke mit drastischen Personalkürzungen in der Belegschaft verbunden war.

den. Da kann der gar nicht mit umgehen,‘ Und da sagt der halt, ‚Das, das passt nicht in die Abteilung rein.‘ Und solchen Azubis muss man natürlich von Anfang an dann mehr (-) Geleit geben. Und da muss man das früh erkennen, dass da vielleicht jemand ist, der hat vielleicht ein Problem mit Zeitdruck, oder der ist unsicher, dass er immer nachfragt und so. Und dieses dann zu bewältigen, zu sagen, ‚Mensch, wie kriege ich das hin als zentrale Abteilung, wenn der nur da mit dem Ausbilder sitzt, und wir sitzen Gott weiß wo, ganz woanders im Unternehmen. Da kann ich ja nicht die Qualität der Ausbildung vor Ort auch noch messen, gar nicht beeinflussen. Das ist schwierig. Das wollte ich dann noch so als Letztes Ihnen mitgeben.“ (08_05_HA, 202-204)

4.4 Rekrutierung und Motivation der Ausbilder/-innen

Die Übernahme von Ausbildungstätigkeiten erfolgt in der Regel auf Nachfrage durch Vorgesetzte und wird im besten Fall auch freiwillig übernommen und von den nebenberuflichen Ausbilder/-innen als Ergänzung zu ihrer sonstigen Tätigkeit begrüßt. Das neue Tätigkeitsfeld, das sie je nach betrieblicher Arbeitsorganisation und ihrer Position im Unternehmen relativ eigenständig gestalten können, wird in vielen Fällen als Freiraum und letztlich auch Chance zu größerer beruflicher Erfüllung begriffen. In den Unternehmensfallstudien finden sich zahlreiche Beispiele, wie es mit eigener Kreativität, Empathie und Lebenserfahrung gelungen ist, interessante neue Aufgabenstellungen für die Auszubildenden zu entwickeln und insbesondere Jugendliche, die bei allen anderen angeeckt sind, erfolgreich zum Ausbildungsabschluss zu begleiten. Nicht unbeträchtlich ist auch die Arbeitsentlastung, die sich je nach Gewerbe unterschiedlich schnell im Zuge der Einarbeitung des Fachkräftenachwuchses ergeben kann.

Die Motivation speist sich im positiven Fall vor allem aus der Interaktion mit den Auszubildenden selbst: Auszubildenden zum Erfolg zu verhelfen, dabei selbst Neues zu lernen bzw. sein eigenes Wissen aufzufrischen und die junge Generation in der Entwicklung auch als Menschen zu begleiten, wird als persönliche Bereicherung erlebt. Das im günstigen Fall direkte positive Feedback – das ihnen durch Vorgesetzte zu ihrer fachlichen Arbeit häufig wenig zuteil wird – und die Anerkennung seitens der Auszubildenden haben einen wichtigen Anteil an der positiven Einstellung der Ausbildungspersonen zu ihrer Tätigkeit.

Dass der Umgang mit Auszubildenden einen wesentlichen Anteil an der Arbeitszufriedenheit haben kann, weil dadurch persönliche, freundschaftliche Beziehungen entstehen und man selbst gespiegelt wird, verdeutlicht folgende Aussage eines Sachbearbeiters im Versicherungswesen:

„Diese Ausbildungstätigkeit, die hat mir schon immer sehr gut gefallen, die Zusammenarbeit mit den jungen Leuten. Ich habe auch gemerkt, dass ich da ganz gut ankomme, ein sehr gutes Feedback bekomme, DASS ICH *überhaupt* ein Feedback bekomme. [8] Das ist bei den jungen Leuten eigentlich immer sehr direkt, ja? / *Ja.* / Man tauscht sich aus, wir führen Zwischengespräche in der Hälfte der Ausbildung, wir führen Abschlussgespräche. Ich beurteile, ich werde aber auch beurteilt. Man bekommt

[8] Gemäß den intern genutzten Transkriptionsregeln sind die Teile, an denen der Sprecher deutlicher lauter spricht, in Großschrift wiedergegeben. Begriffe, die besonders betont wurden, wurden kursiv gesetzt.

> also ein direktes Feedback und kann eins geben. DAS HAT MIR IN DER SACHBEARBEITUNG ZUM DAMALIGEN ZEITPUNKT unter anderem gefehlt, ja? Äh, ich konnte arbeiten äh OHNE ENDE, alles wurde als selbstverständlich hingenommen, kein Lob, keine Kritik. Es, es lief tagein, tagaus immer gleich ab, und ähm das war mir dann irgendwann auch zu eingefahren, und das wollte ich nicht noch 30 Jahre äh so oder so ähnlich machen. Mich hat das *gereizt* und ähm ich habe das also auch bis heute nie bereut, weil das doch eine sehr *interessante*, abwechslungsreiche Tätigkeit ist. Ich habe in der, in den siebeneinhalb Jahren, wo ich das hauptberuflich mache, habe ich in meinen Büros insgesamt äh 90 Azubis gehabt. Und ähm ja, *da bestehen auch heute noch* zu den meisten, wenn man sich sieht, sehr freundschaftliche, kollegiale äh Beziehungen und ähm, das ist das, was mir da insbesondere auch dran gefällt.“ (02_06_HA, 57-59)

Das Grundmuster der Rekrutierung über alle Fälle hinweg ist, dass die Fachkraft die Ausbildungsaufgabe übernimmt, weil es einen Bedarf gibt und sie von den Vorgesetzten für geeignet gehalten wird. Sie bezieht ihre Motivation anschließend aus der Freude, die ihr diese Arbeit macht bzw. dem Feedback, was sie von den Auszubildenden erhält und verfolgt damit keine weitergehenden Aufstiegsinteressen. Die Gründe, die betriebsseitig für ihre Auswahl gesprochen haben, werden selten explizit genannt. Zumindest sind diese den Befragten selbst nicht bekannt bzw. sie stellen diesbezüglich nur Vermutungen an.

Die Prüfung nach AEVO, die rechtlich gesehen nur bei jenen Ausbilder/-innen des Betriebs vorliegen muss, die offiziell als Verantwortliche bei der Kammer registriert sind, wurde von den Ausbildungsleitungen der mittleren und großen Unternehmen auch als interne betriebliche Voraussetzung für die Übernahme einer Fachausbilderfunktion genannt. Bei der anschließenden Befragung der Betroffenen zeigten sich jedoch größere oder kleinere Abweichungen zu dieser offiziellen Politik.

In den KMU des Handwerks wie auch der Bauindustrie lag die Berechtigung in der Regel als Teil der Meisterqualifikation vor. Mit der eigentlichen täglichen Anleitung der Auszubildenden im Arbeitsprozess befasst waren jedoch diesen Meistern untergeordnete Fachkräfte ohne AEVO. Hier gab es auch kaum weitere Funktionsdifferenzierungen, sondern alle übernahmen als normalen Teil ihrer beruflichen Tätigkeit auch Ausbildungsaufgaben.

Häufig fiel auf die Frage nach der Auswahl der Ausbildungsverantwortlichen im Unternehmen die Formulierung „Das hat sich einfach so ergeben“, so dass, wie im folgenden Beispiel eines Dentallabors, von keinem bewussten Akt der Übertragung der Ausbildungsverantwortung die Rede sein kann:

> „Das hat sich einfach so ergeben. Ich glaube, da wird auch niemand gefragt in dem Sinne, weil, das ergibt sich einfach. Der Lehrling läuft mit und, und jeder kümmert sich irgendwo ein bisschen mit um ihn, dass da was rauskommt, ja.“ (12_03_NA, 336-338)

> „Oh Gott, das kommt automatisch. Also es muss ja, wie gesagt, jeder Lehrling durch die Abteilung durch. Und dann kriegt man zwangsweise, also (das) übernimmt nicht immer einer aus der Abteilung, sondern es trägt eigentlich jeder so sein Teil dazu bei

[…]. Man kann jetzt nicht sagen: ‚Nee, das will ich nicht machen.'"(12_08_NA, 115-118)

Der Nachweis der Ausbildereignung per Kammer-Zertifikat ist für die Rekrutierung der nebenberuflichen Ausbilder/-innen – soweit man überhaupt von einer regulären Zuweisung dieser Aufgabe sprechen kann – in der tatsächlichen Ausbildungspraxis wenig relevant (vgl. hierzu auch die Auswertungsergebnisse auf Basis einer BIBB-Betriebsbefragung von 2008 in EBBINGHAUS 2011). Ausschlaggebend ist vielmehr, ob der oder die Beschäftigte von den jeweiligen Vorgesetzten persönlich für geeignet gehalten wird. Ein typisches Beispiel hierfür lieferte die Fallstudie aus dem Chemie-Park, deren langjährige Ausbildungsleiterin im Interview ihre Vorgehensweise bei der Firmengründung nach der Wende schilderte. Nachdem sie zunächst nur Kollegen mit Meisterbrief als potenzielle Ausbildungsbeauftragte in den Betriebsabteilungen ansprach, ging sie allmählich dazu über, auch Kollegen ohne Ausbilderschein zu rekrutieren. Kriterium war, „wer gut mit jungen Leuten umgehen kann" und es vielleicht „auch freiwillig" macht (07_07a_HA, 344). Inzwischen schätzt sie vor allem die Ausbilderkollegen, die selbst zuvor ihre Ausbildung dort durchlaufen haben und dadurch am besten wissen, worauf es ankommt. Auf die Frage, was für sie ein guter Ausbilder sei und wie sie die Befähigung einer Fachkraft für diese Aufgabe feststelle, antwortet sie:

„B: Was macht *für mich* einen guten Ausbilder aus, muss ich immer so sagen. /*Okay*./ a) Dass er fachlich den Auszubildenden etwas gut rüberbringen kann, also ein bisschen pädagogisches Geschick. Äh und auch vom Menschlichen her gut mit den Leuten zurechtkommt. Also, er, im Prinzip, dass er auch seine erzieherische Aufgabe versteht, ja? Also nicht, dass er Kumpel ist, das möchte ich eigentlich nicht, sondern dass er wirklich sagt, okay, ich weiß auch, das sind junge Leute, ich muss sie erziehen. Ja. (-) Also, mein, mein Schlagwort ist immer, fordernd fördern.

I: Ah ja. (- - -) Und diese Befähigung dazu, wie stellen Sie die fest? (- - -)

B: Man kennt ja die Kollegen aus den Betrieben teilweise, also so die Älteren und äh man kriegt ja auch das Feedback von den Auszubildenden. Und wenn man dann so von den Auszubildenden hört, ‚Oh ja, der, der hat mich betreut und das war toll mit dem und äh der hat mir so viel gezeigt.' /*Ja*./ Und äh, ja, und ‚Mensch', denke ich, ‚den kennst du doch noch gar nicht als Ausbilder'. Dann suche ich erst mal den Kontakt, /*Aha*./ wenn es ein neuer Kollege ist, dann suche ich den Kontakt, unterhalten wir uns mal so unter vier Augen. Dann spreche ich auch mit dem Betriebsleiter, äh ‚Der betreut ja gut, wollen wir den nicht auch als, weiter betreuen lassen, ja, nicht?'" (07_07a_HA, 400-402)

Das in den Fallstudien dominierende Kriterium war – die fachliche Qualifikation immer vorausgesetzt – dass die Fachkraft von ihrer Persönlichkeit her für diese Tätigkeit geeignet scheint, d.h. einen „guten Draht" zu jungen Menschen besitzt und das nötige pädagogische Geschick von sich aus mitbringt. Selbst wenn – wie am Beispiel des Versicherungskonzerns – ein Auswahlverfahren für Fachausbilder/-innen als Prozess schriftlich niedergelegt ist, ist die tatsächliche Praxis hochgradig informell und standardisierte Kriterien dafür, was unter pädagogischem Geschick verstanden werden kann, bestehen nicht. Die Einschätzung beruht in erster Linie auf stetig gewachsener Erfahrung über viele gemeinsame Jahre im Betrieb und Beobachtungen des Sozialverhaltens, z.B. ob jemand eher ein „Einzelkämpfer" oder ein

„Teamworker“ ist, wie ein hauptberuflicher Ausbilder aus der deutschen Hauptverwaltung des Elektrokonzerns berichtete:

> „Ja, in den Fachabteilungen, ich, ich gucke dann schon, wer da Betreuer ist. Man, man ist immer in, in Absprache mit dem Vorgesetzten des Jeweiligen, nicht? Man sagt: ‚Hier, hast du einen, den du dafür einsetzen könntest?‘ Der dann auch hat, und wenn der mir dann Namen nennt, – ich habe die meisten ausgebildet, die da oben sitzen, die dann auch nachher die Auszubildenden betreuen –, dann kann ich dem schon direkt sagen: ‚Den kannst du gebrauchen, den kannst du weniger gebrauchen.‘ Dementsprechend werden die Leute dann auch eingesetzt, weil, ich kenne die von meiner Ausbildung her, ich weiß, wie sie sich hier gegeben haben, ich weiß äh (-) wie sie mit anderen Leuten umgehen können und welcher Mensch dahinter steckt und kann dann auch von meiner Seite aus oder (-) wage das schon zu sagen, ich kann (-) beurteilen, der ist dafür geeignet und der nicht.“ (01_02_HA, 347)

Die erfolgreiche Teilnahme an einem AdA-Kurs ist in der Industrie häufig der erste Schritt der Aufstiegsorientierung bis hin zum Erwerb der Meister- oder Fachwirtqualifikation. Aus Sicht vieler Befragter ist es jedoch kein Indiz für eine tatsächliche Eignung als Ausbildungsbegleiter. Hierfür werden eine tiefere, intrinsische Motivation und eine gewisse ‚menschliche‘ Qualität gefordert.

4.5 Handlungsspielräume

Auf der Ebene der unmittelbaren praktischen Durchführung betonen und schätzen viele der befragten Ausbilder/-innen ihre Autonomie bei der Ausgestaltung ihrer Rolle. Die Inhalte der Ausbildung sind bundeseinheitlich geregelt und darüber hinaus formulieren die untersuchten Unternehmen selten weitere Ansprüche, solange die Auszubildenden am Ende die erwarteten Prüfungsergebnisse erzielen. Symptomatisch drückt sich diese Haltung in der Schilderung des bereits erwähnten Ausbilders und Sachbearbeiters im Versicherungswesen mit Sitz in der Hauptverwaltung aus:

> „Ich habe da im Prinzip auch freie Hand durch meinen Abteilungsleiter, der mir da auch vertraut und auch durch die positiven Rückmeldungen der Azubis der Meinung ist, dass das dann schon ordentlich abläuft. Die Ergebnisse bei den Prüfungen stimmen, und da gibt es dann für den auch keinen Grund, mir da größere Vorgaben zu machen oder andere Vorgaben zu machen. […] Und ich finde auch gut, dass er mir da relativ freie Hand lässt, dass er mich also nicht in meiner Arbeit, *wie ich sie mache*, beeinflusst, ja?“ (02_06_NA, 135, 201)

Die Ausbildungsleiterin des Konzerns schildert im Interview, dass von der Unternehmensleitung lediglich vorgegeben werde, wie viele Auszubildende einzustellen seien und wie und durch wen deren Rekrutierung und Selektion zu erfolgen habe, alles andere aber,

> „das Ausbilden im Leben, in der Abteilung, in der [Vertriebsdirektion], im Bereich, das ist kreatives Einzelentscheiden. Das, soweit kann man da nicht reinregieren und wollen wir auch gar nicht. Wir wollen überhaupt nicht reinregieren, sondern lieber überzeugend mitnehmen zu den Themen.“ (02_15_HA_FK, 521)

Ihre Aussage verweist auf die Notwendigkeit der Freiräume und die Eigenmotivation der betroffenen Ausbilder/-innen vor Ort, deutet zugleich aber auch die beschränkten Befugnisse an, mit denen die Ausbildungsleiterin in ihrer Funktion zurechtkommen muss. Sie steht als Stabsstelle innerhalb der Personalabteilung jenseits der Linie und ist auf die Kooperation der Fachausbilder/-innen in den Abteilungen angewiesen, ohne deren Mitarbeit unmittelbar disziplinarisch einfordern zu können. Auch finanziell steht ihr kein eigenes Budget zur Verfügung, so dass sie für jeden Posten mit der Unternehmensleitung verhandeln muss.

Nachteilige Effekte der Segmentierung in Unternehmen

Ein besonders frustrierendes Beispiel hierfür ergab die Fallstudie einer mittelständischen Unternehmensgruppe der Informationstechnologie. Hier war die börsennotierte Firma durch eine Vielzahl von Umstrukturierungen, Auf- und Verkäufen von Unternehmensteilen usw. laut Schilderung der langjährigen Ausbildungsleiterin inzwischen „derart zerklüftet […], dass eine zentrale Betreuung sowohl in der Personalentwicklung als auch in der Ausbildung unheimlich mühsam ist“. Sie habe weder finanziell noch institutionell mehr Handhabe auf die praktische Durchführung der Ausbildung. Die Tochtergesellschaften könnten ihre Dienste in Anspruch nehmen, müssten es aber nicht, und an den Standorten, wo nicht bereits persönliche Kontakte aus der Anfangszeit bestünden, sei die Nachfrage gering. Aufgrund der Vielzahl der Vorstände und Geschäftsführer innerhalb der Firmierung gebe es ein „massives Führungsproblem“, so dass die Diplompädagogin ihr Agieren in diesem „ungeregelten System“ als ohnmächtig erlebt:

> „Ich kleines Würstchen, nicht, ich bin ja nun eigentlich nur ein einfacher Mitarbeiter, muss wirklich zu jedem Vorstand marschieren und sage: ‚Wie viele Auszubildende möchtest du denn jetzt in deiner Firmierung fürs nächste Jahr haben? Wie viel Geld darf ich denn für dich für eine Anzeige ausgeben?‘ Mache dann natürlich entsprechend Vorschläge. […] ‚Darf ich zu einer Messe gehen? Wenn, wie viel darf das kosten?‘ usw. Also ich meine, *der größte Zeitaufwand,* den ich habe, oder der größte Teil meiner Arbeit ist Information und Entscheidungen herbeizuführen. Und das funktioniert nicht.“ (05_01_HA, 143)

Hinsichtlich der Rolle der Ausbildungsleitung in der betrieblichen Organisations- und Entscheidungsstruktur bestätigen die untersuchten Fälle die Einschätzung, dass deren Status „vor allem abhängig von der Philosophie, den Leitbildern und der Ausbildungskultur und -tradition des jeweiligen Unternehmens sowie von den Kompetenzen und der Persönlichkeit […] selbst“ ist (SCHLOTTAU 2003, S. 4). Die hohe Stellung in der Hierarchie als Teil der Personalabteilung auf Managementebene stand wiederholt im Widerspruch zu den eingeschränkten Befugnissen. An der Entscheidung über Art und Anzahl der Ausbildungsplätze ist sie nicht beteiligt und jeder finanzielle Posten bedarf der Zustimmung ihrer Vorgesetzten. Unabhängig von dem Grad ihrer formalen Qualifikation kam ihr kaum mehr als eine appellatorische Funktion zu, wenn sie nicht aufgrund langjährig gepflegter persönlicher Kontakte in allen Unternehmensteilen gut vernetzt war.

Die Handlungsspielräume der Fachausbilder/-innen vor Ort waren in den mittleren und größeren Unternehmen weniger von dieser Person an der formalen Spitze als von der eigenen Motivation und dem Verhältnis zum/zur direkten Vorgesetzten in der Linie und dessen/deren Haltung zur Ausbildung bestimmt.

So profitierte der bereits erwähnte Sachbearbeiter aus dem Versicherungskonzern von dem Rückhalt seines Abteilungsleiters und konnte über ihn, unter Beobachtung von Betriebsrat und Personalabteilung, eine Ausweitung seiner Ausbildungstätigkeiten erwirken. Statt wie zuvor nur jeweils einen Auszubildenden zu betreuen, ließ er sich nun mehrere Auszubildende gleichzeitig zuteilen, unterrichtete diese in einem eigens eingerichteten „Ausbildungszimmer“ und ließ sie gemeinsam Aufträge bearbeiten.

Nachteilige Effekte der Ökonomisierung

Ein nebenberuflicher Ausbilder einer der Tochtergesellschaften der erwähnten IT-Unternehmensgruppe hingegen gab diese Rolle nach zehn Jahren resigniert auf. Letzter Auslöser für diesen Schritt war, dass die Unternehmensleitung als Leistungsanreiz für die Beschäftigten im Kundenauftragsbereich eine Prämienregelung eingeführt hatte und er dadurch finanzielle Nachteile erfuhr. Alle für Kunden aufgebrachten Arbeitszeiten konnten nun fakturiert werden, während „Ausbildungszeiten“, in denen ein Azubi betreut wird, nicht fakturierbar – weil nicht vorgesehen – waren. Der sich auch als Betriebsrat engagierende Software-Programmierer mit mehreren Bildungsabschlüssen beschwerte sich erfolglos über die Nebeneffekte dieses Vergütungsmodells. Die duale Ausbildung war ihm aufgrund seiner eigenen Erstqualifikation als Datenkaufmann im Einzelhandel ein besonderes Anliegen, das aber im Umfeld seiner aktuellen Firma in der IT-Branche nur noch bedingt auf Verständnis stieß. Hatte er mit seinen früheren Vorgesetzten immer noch aushandeln können, dass ein Teil seiner Arbeitszeit für die Ausbildung zur Verfügung stand, gab er nun frustriert auf. Auf Nachfrage im Interview schildert er diese Aushandlungsprozesse und dabei wird eher beiläufig deutlich, dass das Unternehmen die Verantwortung für die Ausbildung längst auf die Mitarbeiterebene delegiert hatte. Es wird als Entgegenkommen der Vorgesetzten dargestellt, wenn dem Ausbilder für sein – quasi persönliches – Ausbildungsinteresse Zeit gewährt wird:

> „(seufzt) (- - -) Ich muss überlegen, also (-) der, mit dem ich damals halt ausgehandelt habe, dass ich einen Tag zur Verfügung gestellt bekomme, da war das Unternehmen auch noch recht jung und ähm (-) da, bei dem habe ich das Gefühl gehabt, der unterstützt das Ganze auch. (-) Ähm, was so zwischendurch alles war, muss ich ehrlich sagen, das habe ich auch schon wieder verdrängt, *wer alles meine Vorgesetzten waren und so.* /Ja./ Ich kann mich jetzt gerade mal an die Letzten jetzt noch erinnern. /Okay./ Ähm, da WEISS ICH, dass wir auch vor ein paar Jahren mal zusammen gesessen haben, wo ich gesagt habe, ‚Wir müssen da mal ein bisschen Struktur reinbringen in das Ganze‘, wo ich auch so ein Konzept äh entwickelt habe, das aber auch eingefordert wurde: ‚Wenn du was machen möchtest, dann leg mir mal ein Konzept vor, wie du, wie du denn hier ausbilden möchtest äh im Unternehmen.‘ /Ja./ Also, hier in der Abteilung, wurde eingefordert, aber ähm (-) dafür wurde mir halt die Zeit auch gegeben dann. /Von Ihrem Vorgesetzten?/ Vom Vorgesetzten, ja. (-) (stöhnt leise)“ (05_03_NA_BR, 60-64)

Wie dieser Fall drastisch belegt, wirken sich ökonomische Rahmenbedingungen, branchenkulturelle Spezifika sowie die Haltung der direkten Fachvorgesetzten wie auch der Unternehmensleitung selbst unmittelbar auf die Handlungsspielräume der Ausbilder/-innen aus.

Die Gestaltungsmöglichkeiten der Ausbildungsbeauftragten und ausbildenden Fachkräfte werden neben der Zahl der ihnen zugewiesenen Auszubildenden und Berufe örtlich außer-

dem stark von der Betriebsgröße und Arbeitsorganisation bestimmt. Beispielsweise findet die Arbeit im Gebäudereiniger- und Elektro-Handwerk wie auch im Rohrleitungsbau bei Kunden an wechselnden Orten mit bisweilen täglich wechselnden Teams statt. Im Servicebereich werden die als steigend erlebten Ansprüche der anwesenden Kunden und ihr Kostendenken als einschränkend für die Integration der Auszubildenden in die Arbeitsprozesse beschrieben. Der Geschäftsführer des Handwerksbetriebs schildert, dass es kaum noch möglich ist, zwei Kollegen gemeinsam zu Privatkunden zu schicken, was das Anlernen im Entstörungsbereich vor große Herausforderungen stellt:

> „Erst, es geht, es geht oft los, dass der [Kunde] schon an der Türe sagt: ‚Warum kommen Sie zu zweit?' Also, dass der Techniker sich rechtfertigen muss, WOBEI DAS IN DEN MEISTEN FÄLLEN (seufzt), glaube ich, auch am Telefon schon kommuniziert wird. Ähm, ja, mmh zweite Möglichkeit ist beim Unterschreiben der Arbeitszettel, dann verweigert er die Unterschrift oder korrigiert den Zettel. Und das Dritte ist, er retourniert die Rechnung. Da wir, da wir ja uns darauf eingestellt haben schon seit einigen Jahren, kommt das bei uns, ja, sehr, sehr selten vor, also unter ein Prozent der Fälle. […] Grundsätzlich fährt bei uns nur noch einer. Wir setzen die Auszubildenden eigentlich nur noch im Installationsbereich ein, also wo wirklich die auch mitarbeiten, aber nicht mehr äh im Entstörungsbereich, (seufzt) mache ich nicht." (03_01_FK, 80)

Nicht zuletzt die Entwicklung einer stabilen Ausbilder-Azubi-Beziehung als Grundlage für sich kontinuierlich entwickelnde Lernfortschritte und eine beidseitige Zufriedenheit wird bei häufig wechselnden Arbeitseinsätzen deutlich erschwert.

Kompensation durch informelle Strukturen: Kollegialität

Die Kollegialität untereinander spielt eine entscheidende Rolle, wenn Ausbildung trotz mancher betrieblicher Mängel und kaum entwickelter formaler Strukturen dennoch gelingt. So schaffen sich – wie im folgenden Beispiel eines Dentallabors – die ausbildenden Fachkräfte untereinander Freiräume, die offiziell so gar nicht vorgesehen sind:

> „Sondern, wie [wir] vorhin schon besprochen hatten, dass ich halt mit meinen Kollegen das abklären kann: ‚Ich habe morgen einen Lehrling da. Könntet ihr den größeren Bereich an Arbeiten abdecken, und ich habe dann bisschen mehr Zeit und Luft für den Lehrling oder so.' Das ist schon Riesenspielraum." (12_10_NA, 448-450)

Die Fallstudien zeigen, dass die Situation der interviewten Ausbildungspersonen stark abhängig ist vom Betriebsklima. Je kooperativer das Betriebsklima bzw. der Rückhalt der unmittelbaren Vorgesetzten, desto eher scheinen sich die Probleme, mit denen Ausbilder/-innen bei der Erfüllung ihres Auftrags konfrontiert sind, lösen zu lassen und desto weniger klagen die Befragten über die Belastungen durch ihre Situation. Im besten Fall sind Ausbilder/-innen und insbesondere die Ausbildungsleitung gut vernetzt mit anderen Kolleginnen und Kollegen im Unternehmen und profitieren aufgrund ihrer Vielzahl an persönlichen Bekanntschaften von den vielfach zitierten „kurzen Wegen". Diese lassen sich umso leichter nutzen, je überschaubarer das Unternehmen und je länger man sich kennt. Je segmentierter und intransparenter die Unternehmensstruktur, je schlechter die Informationspolitik jedoch, desto weiter die Wege und desto isolierter arbeiten die Ausbilder/-innen mit entsprechenden Nachteilen für die Auszubildenden.

Ausbilder/-innen setzen über ihre inner- und überbetrieblichen wie auch privaten Netzwerke vielerlei Hebel in Bewegung, um Missstände auszugleichen. Die Mehrzahl der befragten nebenberuflichen Ausbilder/-innen blickt dabei jedoch kaum über ihren unmittelbaren Arbeitsplatz hinaus oder wäre in der Lage, die Ursachen für diese Missstände strukturell zu benennen, geschweige denn konzertiert anzugehen. Viele der Befragten agierten einzeln für sich und ihre Auszubildenden, ohne sich als Ausbildungsakteure auch betriebspolitisch untereinander zu vernetzen oder ein Interesse daran zu äußern, auf die betrieblichen Rahmenbedingungen insgesamt Einfluss zu nehmen. Symptomatisch für diesen Zusammenhang sind auch die Befunde aus acht Interviews mit Angehörigen des Betriebsrats bzw. der Mitarbeitervertretung. Es zeigte sich, dass sich diese kaum oder gar nicht als unterstützende Institution für die Belange des ausbildenden Personals betrachten. Eher noch verstehen sie sich als Anwalt der Auszubildenden,[9] so dass die Interessensvertretung und Vernetzung der Ausbilder/-innen primär durch die Position der Ausbildungsleitung angestoßen werden muss (welche in KMU ggf. mit der Geschäftsleitung zusammenfallen kann).

4.6 Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten des ausbildenden Personals

Dem von älteren Studien gezeichneten Bild einer hochdifferenziert aufgestellten Bildungsabteilung mit zahlreichen hauptberuflichen Ausbilder/-innen (vgl. PÄTZOLD/DREES/THIELE 1998; SCHLÖSSER/DREWES/OSTHUES 1989) entsprach bei den im Projekt untersuchten Unternehmen nur ein einziger Fall, nämlich der unter Kapitel 4.1 dargestellte Standort des Fahrzeug- und Maschinenbaukonzerns. In diesem wurden nur wenige Interviews geführt, so dass über die Entwicklungswege der dortigen Ausbilder/-innen wenig gesagt werden kann. Bei den anderen beiden Unternehmen mit eigener Lehrwerkstatt (der Elektrokonzern und eines der beiden mittelständischen Metallunternehmen) handelte es sich um wesentlich kleinere Standorte, mit vier oder auch nur zwei hauptberuflichen Ausbildern. Diese waren zum Teil schon jahrelang auf ihrem Posten und nur bei einem, der kürzlich bei der Pensionierung eines älteren Kollegen aus der Lehrwerkstatt des Elektrokonzerns nachrücken konnte, war die Stelle überhaupt formal ausgeschrieben worden. Er war der einzige Bewerber. In allen anderen Fällen waren die hauptberuflichen Ausbilder – so wie es auch für die nebenberuflichen Ausbilder/-innen als Praxis beschrieben wurde – von den Vorgesetzten ausgewählt und angesprochen worden.

Bei der Fallstudie in dem mittelständischen Metallunternehmen offenbarten die Interviews mit der Personalleitung, dass ein jüngerer Mitarbeiter mit zwei Berufsabschlüssen (Metall- und Elektro-Bereich) und der Technikerqualifikation aufgrund seiner breiten fachlichen und persönlichen Eignung schon früh als möglicher Kandidat für eine hauptberufliche Ausbildertätigkeit in Erwägung gezogen wurde. Schließlich wurde er von der Personalleitung darauf angesprochen und schrittweise bei seinem Werdegang - aus der Betriebsabteilung in die Lehrwerkstatt bis hin zum Leiter derselben - unterstützt.

[9] Diese Perspektive ist im Betriebsverfassungsgesetz bei den Paragrafen, welche überhaupt die Ausbilderrolle thematisieren, auch so angelegt: „Der Betriebsrat kann der Bestellung einer mit der Durchführung der betrieblichen Berufsbildung beauftragten Person widersprechen oder ihre Abberufung verlangen, wenn diese die persönliche oder fachliche, insbesondere die berufs- und arbeitspädagogische Eignung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes nicht besitzt oder ihre Aufgaben vernachlässigt.“ (§ 98 Abs. 2) Vgl. auch BUSSE 2012.

Dieser Mann Mitte Dreißig war als jüngster hauptberuflicher Ausbilder ursprünglich aus dem Instandhaltungsbereich zum Team der Lehrwerkstatt hinzugekommen und nahm seine neue Funktion als Leiter der technischen Ausbildung sehr ernst. So holte er sich zusammen mit einem anderen hauptberuflichen Ausbilder der Lehrwerkstatt vom Personalchef die Bewilligung zur Teilnahme an einer umfassenden Fortbildung zum Geprüften Berufspädagogen mit voller Kostenübernahme durch das Unternehmen und begann im Zuge dessen, die Ausbildung sowohl personell als auch didaktisch (vgl. dazu ausführlich BAHL 2012b) auf andere Beine zu stellen. Im Interview schildert er seinen Werdegang zum Ausbilder, der von seinem unmittelbaren betrieblichen Umfeld nicht als Aufstieg, sondern als Schritt in eine Sackgasse interpretiert wurde:

> „Als ich damals aus der Instandhaltung weggegangen bin, haben viele gesagt: ‚Na ja, hast du dir das gut überlegt? Ausbildung, das ist doch so ein Abstellgleis. Was willst du denn da? Da bist du fest dann. Da hast du keine Chance mehr nachher.' Ich sehe das ganz anders. Ich fühle mich jetzt so selbstbewusst und so gereift auch in der Zeit, wo ich jetzt da bin und auch jeden Tag weiter noch. Ich habe Führungsverantwortung. *Fachlich* muss ich natürlich sehen, dass ich so halbwegs auf dem Laufenden bleibe. Ich könnte mich doch eigentlich jederzeit woanders bewerben. Ich bin doch eigentlich fit. Ich kann doch auch woanders Führung übernehmen. Ich kann auch eine Instandhaltungsgruppe irgendwo leiten oder so was." (08_11_HA, 112)

Er sieht seine Stärke selbstbewusst in der Menschenführung und fühlt sich auch durch die Weiterbildung bestärkt in seiner Überzeugung, dass qualifizierte und loyale Mitarbeiter/-innen letztlich wichtiger sind als die Produktionsmaschinen:

> „Was nützen die ganzen Werkzeuge, wenn wir keine Menschen haben, die das umsetzen können? Es müssen ja auch irgendwo Leute sein, die da auch dahinter stehen, die auch *gerne* für die Firma arbeiten. […] *Gerade in Sachen Ausbildung* […], da *kann* man nicht sparen, bin ich fest von überzeugt." (08_11_HA, 62)

Er und sein Kollege waren die einzigen innerbetrieblichen Ausbilder im Sample, die eine berufspädagogische Qualifikation jenseits des Ausbildereignungsscheins erworben hatten.

Bei den Personen, die in den untersuchten Unternehmen die Aufgabe der Ausbildungsleitung innehatten, handelte es sich bei den KMU im Handwerk entweder um den Inhaber oder dessen Ehefrau. Im gewerblich-technischen Bereich der Industrie waren es teilweise männlich Führungskräfte auf der Ingenieursebene, die diese Funktion nebenher übernahmen. In mehreren Unternehmen waren es aber auch in der Personalabteilung tätige Frauen ohne spezifische Fachkenntnisse in den angebotenen Ausbildungsberufen. In zwei Fällen waren sie über Tätigkeiten in der Personalsachbearbeitung in diese Funktion gelangt und einmal auch über ihre Tätigkeit als Personalentwicklerin des Unternehmens (die Diplompädagogin der IT-Unternehmensgruppe). Sie führten diese Rolle dann auf einer Teilzeitstelle aus.

Von Aufstiegsmöglichkeiten konnte in den genauer untersuchten Betrieben insofern kaum die Rede sein und von einem tatsächlichen Nutzen seiner Ausbildungstätigkeit als Qualifikation für sonstige höhere Tätigkeiten als Fachkraft im Unternehmen berichtete niemand der Befragten.

Die innerbetriebliche Positionierung ist vor allem für hauptberufliche Ausbilder/-innen ein Thema. Zum einen müssen sie der Unternehmensleitung verdeutlichen, dass Ausbildung bei allen – leicht messbaren – Kosten auch sehr viel Nutzen bringt, auch wenn dieser zunächst schwieriger messbar ist. Zum anderen müssen sie, um eine fachgerechte und qualitativ hochwertige Ausbildung sicherstellen zu können, für die systematische Mitarbeit der jeweiligen Fachabteilungen werben. Um fachlich auf dem neuesten Stand zu sein, sind sie auf die Beteiligung der ausbildenden Fachkräfte in den anderen Einheiten angewiesen. Dies konfrontiert sie nicht nur mit besonderen Planungs- und Koordinierungsaufgaben, sondern auch mit der strategischen Herausforderung, auch für die Fachabteilungen den Nutzen ihres Engagements erkennbar zu machen, Anreize zu schaffen.

Ausbilder zu werden, so brachte es einer der befragten Experten in seiner Funktion als Leiter des Bildungswesens eines technischen Unternehmens auf den Punkt, sei nicht gerade eine Position, mit der man Karriere machen könne. Dafür sei die offizielle Anerkennung für diese Tätigkeit im Betrieb zu gering, auch wenn das soziale Image ein gutes sei: „Wenn man Karriere machen will, dann sollte man alles andere machen, nur nicht Ausbilder.“ (D_01)

4.7 Herausforderungen im Umgang mit den Auszubildenden

Mehrere Studien berichten, dass Ausbilder/-innen bei den Auszubildenden eine geringe Motivation und Leistungsbereitschaft, unterentwickelte Schlüsselkompetenzen, Defizite in der Allgemeinbildung sowie wachsende psychische und soziale Probleme beklagen (vgl. DOBISCHAT u.a. 2012; TUTSCHNER/HAASLER 2012). Auch in den Fallstudien kamen diese Aspekte als Belastungen zur Sprache, insbesondere in den Betrieben, die mit Auszubildenden konfrontiert sind, deren Grundqualifikation nicht über einen Haupt- oder Realschulabschluss hinausgeht, aber auch in jenen, die überwiegend Jugendliche mit Allgemeiner Hochschulreife einstellen.

Ein häufig geäußertes Problem ist, dass Regeln nicht eingehalten werden und ein Verhalten an den Tag gelegt wird, das für die Ausbilder/-innen nicht mehr nachvollziehbar ist. Sie können sich nicht mehr in die Jugendlichen einfühlen und stoßen an ihre Grenzen. Dies artikulieren sie selten direkt, aber es zeigt sich an der Emotionalität ihres Wortgebrauchs im Interview. Eine AdA-qualifizierte Hotelfachfrau Mitte Zwanzig, die in ihrem Unternehmen auch mit Jugendlichen konfrontiert ist, die als benachteiligt gelten, schildert ihre Ratlosigkeit angesichts dieser Situation:

> „Ich habe mir da schon *viele, viele* Gedanken drüber gemacht, und ich suche auch oft Schuld bei mir, *aber* irgendwann habe ich mir gesagt, ‚Für die Erziehung der einzelnen Mädchen kannst du nichts, wenn die so erzogen worden sind, dann ist es halt so!‘ Manchmal, da halten sie sich nicht an die Regeln, der Krankenschein kommt fünf Tage zu spät und (-) *man geht nicht in die Schule*. Das hatte ich früher im ersten, meine ersten Azubis hatte ich kein Problem mit. Jetzt (- -) manchmal kommen die Koch-Azubis rein, die sagen einem nicht mal die Tageszeit. Da könnte ich *ausrasten,* so. Früher war es wirklich einfacher, da waren die auch ganz anders, also ich wurde ganz anders erzogen als die jetzt. […] Die nehmen alles auf die leichte Schulter, (- -) die äh (- -) Ausbildung, also da gehe ich hin, kriege mein Geld und so drei Monate vor der Prüfung kriege ich Panik und dann müssen alle ran. Aber sonst, ‚Ach, komme ich

heute nicht, komme ich morgen.‘ Manchmal, also nicht bei allen, aber bei vielen.“ (06_01_NA, 223-225)[10]

Die Ausbildungsleiterin des untersuchten Chemie-Industrieparks betonte, der „erzieherische Auftrag“ sei über die vergangenen Jahre immer wichtiger geworden: „Denen müssen Sie ja hier heutzutage schon Werte vermitteln, die sie von zu Hause oder von der Schule nicht vermittelt bekommen, die müssen wir denen ja teilweise beibringen, nicht?“ (07_07a_HA, 412) Sie sah ihren pädagogischen Auftrag weniger im didaktisch-methodischen Bereich als darin, die überwiegend männlichen Kollegen unter den ausbildenden Fachkräften für diesen Aspekt zu sensibilisieren und „Feinfühligkeit“ im Umgang zu entwickeln.

Der Seniorchef des Elektrohandwerkbetriebs sowie auch seine Mitarbeiter berichteten wie zermürbend es ist, die Auszubildenden auch nach vielen Monaten im Betrieb noch an die „einfachsten Dinge“ wie pünktliches Erscheinen, das korrekte Verhalten beim Kunden in der Wohnung, den Umgang mit Werkzeug und Schutzkleidung etc. erinnern zu müssen:

> „Belastend ist oft, dass man mit einfachen Dingen beginnt, wie Pünktlichkeit, (- - - -) Ordnung, dass man, wenn man einem einmal Werkzeug gegeben hat, dass er das auch wiederfindet oder äh, dass er das nicht nur *wiederfindet*, sondern, dass er das auch mitbringt, dabei hat. Oder die persönliche Schutzausrüstung, dass man die denen nicht hinterher tragen muss, sondern, dass er die selbstständig mit sich führt, dass er an seine Arbeitskleidung denkt, die er vom Betrieb gestellt bekommt und nicht in Fußballklamotten zur Arbeit kommt, mit Turnschuhen statt Sicherheitsschuhen. Und das ist schon so was ähm, was einen, je nach Auszubildenden, also der EINE, DER JETZT am 30. oder 29. Januar die Prüfung hat, den musste ich heute Morgen wieder an seine Sicherheitsschuhe erinnern. Und *das* ist, finde ich total nervig!“ (03_01_NA_FK, 182)

Häufig wurde berichtet, dass Auszubildende unvermittelt in Tränen ausbrechen und dann private Problemlagen zu Tage kommen, die die Ausbilder/-innen nicht nur persönlich sehr betroffen machen, sondern auch bewältigt werden müssen, um den Ausbildungserfolg überhaupt gewährleisten zu können. Die Fachausbilder/-innen vor Ort fühlen sich dann durchaus in der Pflicht, eine intensivere Begleitung zu leisten. Hier wird auch gelegentlich Schulungsbedarf geäußert, wie folgendes Beispiel einer Sachbearbeiterin aus dem Versicherungswesen zeigt:

> „Manchmal gibt es ja wirklich Fälle ähm, also ich meine, da *kann man einfach nicht mehr* einfach aus dem *Bauch heraus* äh reagieren oder wie man sich selber denkt, dass es richtig ist, da sollte man vielleicht schon eine gewisse Schulung auch mal

[10] Für die Situation kam noch erschwerend hinzu, dass die Mitarbeiterin selbst kaum Möglichkeiten hatte, die laxe Einstellung ihrer Auszubildenden zu sanktionieren, da in ihrem direkten Umfeld hierzu keine einheitliche Linie gefahren wurde. Die Firmenphilosophie des Unternehmens, das von einer charismatischen Persönlichkeit geleitet wird, war es, sich insbesondere benachteiligter Jugendliche anzunehmen und keinen vor die Tür zu setzen, selbst wenn Auszubildende massiv gegen die Regeln verstießen. Die Rahmenbedingungen dieser ihrer Souveränität als Respektsperson beraubten Ausbilderin führten in der Konsequenz dazu, dass sie monatelang krankheitsbedingt ausfiel und ein „Burnout“ diagnostiziert wurde. Auch die Ausbildungsleiterin war den Anforderungen in ihrer Sandwich-Position zwischen Firmengründer und Ausbildungsbeauftragten kaum gewachsen und verließ das Unternehmen einige Monate nach Durchführung der Fallstudie und damit nach weniger als drei Jahren in dieser Funktion.

> gehabt haben ähm, weil das einfach auch Folgen hat manchmal. […] Wir haben auch Auszubildende, die auch durchaus äh paar Problemchen mit sich rumschleppen, die sich dann doch *sehr* auch auswirken auf äh ja, wie sie überhaupt diese drei Jahre, die sie eigentlich angepeilt haben, hier über die Runden kriegen, und schaffen sie es überhaupt? Und äh, ja, wo sie einfach auch entsprechende *Hilfe* brauchen, aber das kann halt nicht nur durch die *Ausbildungsleitung* stattfinden, sondern das müssen ja auch *wir leisten*, weil sie sollen ja auch weiterhin in den, in den Gruppen äh integriert sein, äh AUSGEBILDET WERDEN. Auch da ist ja das Ziel, dass sie es doch, bitte schön, *schaffen sollen* auch, egal was sie momentan für Problemchen haben. Und wir hatten halt schon so ein paar Härtefällchen.“ (02_04_HA, 316-318)

Das Verhältnis zwischen dem ausbildenden Fachpersonal und den Auszubildenden wird in erster Linie als zwischenmenschliche Beziehung wahrgenommen. Die Beziehung ist mit einem Mentoring zu vergleichen und geht häufig darüber hinaus, wenn regelrechte Parallelen zum Eltern-Kind-Verhältnis gezogen werden. Folgerichtig schlagen sich Probleme im Ausbildungsprozess dann stark in der zwischenmenschlichen Beziehung nieder. Aufgrund der ganzheitlichen Eingebundenheit in die Situation, der persönlichen emotionalen Betroffenheit, werden diese Konflikte über den Arbeitstag hinaus als belastend erlebt. Die Stärke des Ausbilder-Azubi-Verhältnisses wird dann zugleich zur Schwäche, wenn professionelle Distanz und ein entsprechendes Methodenrepertoire fehlen.

Nur im Einzelfall ließen sich disziplinarische Probleme noch so einfach aus der Welt schaffen, wie es aus dem Schlachtbetrieb der untersuchten Landmetzgerei berichtet wurde, in dem der Konflikt mit dem Azubi durch die Gesellen ‚unter sich‘ über Strafen ‚bereinigt‘ wurde:

> „Wenn einer im Betrieb Schwierigkeiten macht oder Probleme hat, dann geht man halt da rein und spricht mit ihm. Wenn einer halt permanent zu spät kommt oder so, das sind dann so Sachen, das, das regeln dann die andern Teamkollegen selber hinten. Weil, man ist halt in dem Sinn ein Team. Und wenn einer falsch spielt, dann muss er die Konsequenzen tragen. Dann muss er halt dann am Samstag kommen und für die zwei Stunden Kisten putzen. Und dann, wenn halt der immer noch weiterhin zu spät kommt, dann kommt er halt den nächsten Samstag gleich wieder und den nächsten wieder und den nächsten wieder. […] Also das hat eigentlich bei jedem geholfen nach ein paar Wochen. Weil ich mein, was soll man sonst machen? Wenn der jetzt einmal verschläft, dann muss er nicht am Samstag Dienst machen oder so. Das ist erst, wenn es regelmäßig vorkommt.“ (11_04_NA_FK, 317-334)

Häufig wird das Unverständnis für die Jugendlichen als Generationenkonflikt gedeutet, wie die Antwort einer kaufmännischen Ausbilderin der IT-Unternehmensgruppe – welche allein Jugendliche mit Fachhochschul- oder Allgemeiner Hochschulreife rekrutierte – auf die Frage zeigt, welche Themen für eine Weiterbildung sie sich wünschen würde:

> „Hm, (- - - -) ist schwierig. Also, das ist, also wenn, dann wäre es tatsächlich noch mal äh so Umgang in Konfliktsituationen mit den Auszubildenden, weil es halt doch, es klingt immer total blöd, weil ich bin ja jetzt nicht uralt, aber äh ich habe manchmal schon so ein (lachend) *Generationsproblem* an der Stelle wahrscheinlich. […] Ich habe immer gedacht so, ja, wenn man so Mitte 30 ist, ist ja alles überhaupt noch kein Akt, da ist man ja quasi noch jung, aber wenn ich heute so mit den äh klassischen äh

> 17-, 18-Jährigen, die wir hier teilweise haben, konfrontiert werde, habe ich das Gefühl, die leben in einer komplett anderen Welt. […] Die äh haben eine ganz andere Einstellung zu bestimmten Dingen, äh die haben ein ganz anderes *Wertesystem* irgendwie auch noch im Kopf.“ (05_09_NA, 173-177)

Auf die Frage, woran sie die unterschiedlichen Werte festmache, berichtet sie dann sehr ausführlich über den Mediengebrauch und die daraus resultierenden Kommunikationsgewohnheiten der Jugendlichen, die sie – obschon sie ja alle in einem IT-Unternehmen arbeiten – immer wieder in Erstaunen versetzen. Die Auszubildenden übertragen diese Gewohnheiten anfangs auch unmittelbar auf die Arbeitskommunikation, sowohl firmenintern als auch mit den Kundinnen und Kunden, so dass sie einige Mühe investieren muss, um ihnen die Registerunterschiede zu verdeutlichen:

> „Wenn ich jetzt eine E-Mail an einen Kollegen schreibe, dann ist das immer für mich noch ein Medium, was analog zu einem Brief ist. Und genauso sollte es auch in der, in der Formulierung sein und genauso sollte es auch, mit den Höflichkeitsformeln etc. alles sein. Für die ist die E-Mail schon so eine Art Zuruf eigentlich, das wird gar nicht mehr als, als, als Dokument wahrgenommen, nicht? Also, da wird, oftmals werden Höflichkeitsformeln vergessen, da werden Anreden vergessen, da wird einfach nur mal so was reingeschrieben. Da werden Kürzel benutzt.“ (05_09_NA, 179)

Auch die Ausbilder/-innen des Versicherungskonzern meinten, dass durch die „moderne neue Welt“ „andere Azubis“ entstünden; die Ausbildungsleiterin sprach in Anlehnung an einen Vortrag des Erziehungswissenschaftlers Thomas Ziehe von „veränderten Eigenwelten“ der jungen Leute und ihrer „Unterstrukturiertheit“, der man nur beikommen könne, indem man intensiver führe als bisher.[11] Dazu sei auch ein spezifisches Weiterbildungsangebot für die Ausbilder/-innen angedacht:

> „Da müsste jetzt auch mal wieder ein neues Thema konzipiert werden, nicht? So da, *wir sehen einen Bedarf*, aber wir haben die Zeit nicht. Also, wir führen 61 Azubis [in der Hauptverwaltung], die aber führen bedeutet im Moment mehr Arbeit als es früher war. […] Nicht, weil die, weil die anders geführt werden müssen, die müssen intensiver geführt [werden]. Früher ging das relativ einfach, indem man denen sagte: ‚So, das erwarte ich von dir‘, und dann wird das auch gemacht. Heute muss man das häufiger sagen, und man muss den Prozess dieser Erwartung komplett (lachend) *beschreiben, ja*.“ (02_01_HA_FK, 53-55)

Mit ihrem Hinweis auf die mangelnde Zeit wird ein charakteristisches Dilemma der Ausbildungssituation in allen Wirtschaftsunternehmen angesprochen. Aufgrund der gesellschaftlichen Situation einerseits und des gestiegenen Kostendrucks in den Betrieben andererseits gerät die Ausbildung stärker unter Druck. Die Zeit für Ausbildungsbelange wird subjektiv immer knapper und zugleich steigt bei vielen Auszubildenden der Bedarf nach einer „stärker sozialpädagogischen Betreuung“. Vielfach wurde berichtet, dass betrieblich auf die Arbeitskraft der Auszubildenden kaum noch verzichtet werden kann und dass gerade im Dienstleis-

[11] Trotz unterschiedlicher Bezugsysteme und nur partiell vereinbarer Erklärungsansätze für die Symptomatik sind sich der kultursoziologisch argumentierende Erziehungswissenschaftler ZIEHE (2006, S. 5f.), der Psychiater WINTERHOFF und die Personalleiterin THIELEN (WINTERHOFF/THIELEN 2011, S. 133) in ihren Empfehlungen in diesem Punkt einig.

tungssektor die Ausbilder/-innen voll auf ihre Zuarbeit angewiesen sind. Umso schwieriger wird die Situation, wenn die betroffenen Jugendlichen diesen Ansprüchen nicht genügen (können). Der Zeitbedarf für die Auszubildenden sei größer geworden, so die Einschätzung eines Ausbildungsberaters im Handwerk, „weil sie ein bisschen schwieriger geworden sind und dieser Zeit bedürfen“. Er fasste seine Beobachtungen mit folgenden Worten zusammen:

> „Ich persönlich sehe immer mehr Probleme im Bereich der Psyche. Sowohl bei dem Lehrling, als auch zum Teil bei dem Betrieb, der halt unter immer größerem wirtschaftlichem Druck steht und dann einfach auch die Ausbildung häufig als Investition in die Zukunft nicht so wahrnimmt.“ (D_12)

4.8 Bedarfe nach berufspädagogischer Qualifikation und Kompetenzentwicklung

Die AdA-Kurs-Inhalte wurden von den befragten Ausbilderinnen und Ausbildern mit AEVO je nach Zeitpunkt in ihrer beruflichen Laufbahn und Kammer, an der sie den Kurs absolviert hatten, in ihrem Nutzen sehr unterschiedlich beurteilt. Häufig hatten die Ausbilder/-innen Mühe, die Inhalte genauer zu erinnern. Die Ausbildungsleiterin des Chemie-Parks versah das Konzept pauschal mit dem Etikett „viel Theorie, wenig Pädagogik“. Das in dem Kurs Vermittelte hülfe für die Praxis der unmittelbaren Durchführung der Ausbildung nicht weiter und läge letztlich jenseits dessen, womit die Ausbildungsbeauftragten selbst zu tun haben:

> „B: Ich sage mal so, wer ein bisschen gesunden Menschenverstand hat (-) und mit jungen Leuten umgehen kann, nicht? (-) Das ist sehr theoretisch aufgebaut.
>
> *I: Okay, also AdA-Schein ist jetzt eine Formalie Ihrer Meinung nach, die jetzt gar nicht wirklich groß relevant ist-*
>
> B: (räuspert sich) Ich sage mal so, das ist, der AdA-Schein ist eine Formalie, um zu wissen, was muss ich machen, wenn ich ausbilde, aber das ist ja *mein* Part. /*Ja*./ Ja, ich muss ja wissen, wenn hier ausgebildet wird, was muss ich für Formalien beachten, […] Berufsbildungsgesetz, Jugendschutzgesetz, das ist ja alles mein, meine Dinge, […] auf die ich achten muss.“ (07_07a_HA, 498-500)

Die Seniorchefin eines kleinen Handwerksbetriebs brachte die gleiche Botschaft noch knapper mit folgenden Worten auf den Punkt:

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

Für die hier untersuchten Betriebe gilt, dass die AEVO überwiegend als Qualitätssiegel des Betriebs und „Berechtigung“ betrachtet wird und dem Aspekt der „Befähigung“ für *pädagogisches* Handeln nur eine sehr untergeordnete Bedeutung zukommt (vgl. BRÜNNER 2012, S. 252). Die AEVO wird als Basisqualifikation offiziell anerkannt. Es wird auf die Einhaltung der rechtlichen Aspekte geachtet, die didaktischen Anteile jedoch werden eher vernachlässigt bzw. es bleibt jeder Fachkraft selbst überlassen, was sie davon für ihre eigene Ausbildungspraxis beherzigt oder nicht.

Einer der Juniorchefs der untersuchten Metzgerei war nicht allein in seiner Überzeugung, dass die Eignung für die Aufgabe als Ausbilder v.a. mit den sozialen Kompetenzen und der persönlichen Reife zu tun habe. Die jeweilige Prägung erlange man jedoch in der Familie und im gesellschaftlichen Leben, so dass die Meisterschule nur noch wenig ausrichten könne. Ein Gesinnungswandel sei bei den Kursteilnehmern bezüglich ihrer Ausbildungspraxis dann nicht mehr zu erwarten, so seine unverblümt preisgegebene Einschätzung:

> „Lehrlingsausbildung hat meiner Meinung nach viel mit dem Menschlichen zu tun. Also auch mit persönlicher Reife. Wie man im Sozialen selber entwickelt ist. Also bringen in dem Sinn tut das Ganze [die Meisterschule] dahingehend nix. Weil, wenn einer von vornherein die alte Tradition hat, dass der Lehrling das unterste Glied ist und dass der zuerst einmal selber schauen muss, wie er aus dem Dreck rauskommt, dass er mal Luft holen kann… Wenn mir aber das Zwischenmenschliche auch irgendwo am Herzen liegt, dann bilde ich den sowieso von Haus aus schon mal anders aus, als wenn er mir Wurscht ist. Oder wenn ich ihn nur als billige Arbeitskraft sehe, dann ist das egal. Dem Prüfer da drin [bei der Kammer], dem erzähl ich das, was der hören will. Das, was ich gelernt hab. Und damit ist das erledigt. Aber das heißt noch lang nicht, dass ich das ja dann auch umsetze in dem Sinn!“ (11_04_NA_FK, 280)

Sein älterer Bruder brachte gleichwohl einen Mehrwert ein, den er durch den Kurs im Rahmen der Meisterschule gewonnen habe. Er sei durch diesen Perspektivwechsel auf die Ausbildungspraxis, die Distanznahme zu seinen eigenen Erfahrungen in der Lehrzeit wie auch in der sonstigen Berufspraxis in eine „andere Haltung“ hineingekommen:

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

Damit benennt er eher beiläufig einen entscheidenden Aspekt, welcher Voraussetzung jeglichen professionellen Handelns in der Ausbildung ist, nämlich die Reflexion über diese Praxis (vgl. BRÜNNER 2012, S. 250; ARNOLD/GOMEZ TUTOR 2007, S. 183). Berufspädagogische Weiterbildungsinhalte werden von den Befragten in der Darstellung ihrer eigenen Praxis zwar vordergründig kaum vermisst. Im Verlaufe der einzelnen Interviews war jedoch mehrfach zu beobachten, dass die projektseitig gestellten Fragen einen Reflexionsprozess anstießen, Neugier auf die Vertiefung mancher Punkte weckten und in Einzelfällen bis hin zu konkret geäußerten Nachfragen nach Weiterbildungsangeboten reichten – vorausgesetzt ihnen würden dafür die zeitlichen und finanziellen Mittel gewährt.

Berufspädagogische Aspekte, die als Herausforderungen wiederholt Erwähnung fanden, waren Fragen der Motivation, der Disziplin und des Umgangs mit heterogenen Auszubildendengruppen und der adäquaten täglichen Ansprache der Jugendlichen. Qualifikationsbedarf wurde indirekt als der von Kolleginnen und Kollegen beschrieben, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

> „Sie können nicht wie die Axt im Walde da rumgehen und so einen Sechzehnjährigen dreimal anschreien. Dann ist der so demotiviert, dann macht der gar nichts mehr. Dann macht der im nächsten halben Jahr nur Blödsinn und dann geht alles schief, weil er so nervös ist und so viel Angst hat, was falsch zu machen, ja, dass das gar nichts bringt. Es wird aber leider [so] gehandhabt, nicht? Also, ich sehe das auch leider hier, und das ist halt schlecht.“ (12_03_NA, 364)

Der Geschäftsführer des Handwerksbetriebs im Elektro- und Sanitär-Heizungs-Klima-Service antwortete auf die Frage, warum er sich an der BIBB-Studie beteilige, dass er sich unmittelbar für sein Geschäft keinen Nutzen davon verspreche; seinen Mitarbeitern könne es jedoch gut tun, sich einmal mit unseren Fragen auseinanderzusetzen. Auch die AEVO-Kurse hält er für sinnvoll, würde sich darin jedoch mehr psychologische Themen wünschen:

> „Ich finde das schon ganz gut, dass man erfährt, wie das, wie man eigentlich wirklich äh ausbildet oder ausbilden müsste. Das halte ich erst mal *nicht für schlecht*, um Gottes Willen, aber ich glaube äh so ein bisschen mehr Psychologie würde da gut tun, dass man also auch lernt nicht nur auszubilden, sondern vielmehr die Leute, wie ich, wie ich jemand anpacke, der dann eben, ja, sich nicht ausbilden lässt oder sage mal, der ALLGEMEIN im Unternehmen mmh, ja, FRAGEN aufkommen lässt oder ähm Probleme macht oder ja, weiß ich nicht. Also, also allgemeinpsychologische Dinge, die helfen manchmal mehr, die gehören aber zur Ausbildung nicht dazu. Oder *was mache ich mit meinem Auszubildenden*, mit dem einen, mit dem anderen, aus den und den Gründen? Warum tut er dies? Warum tut er dies? Solche Dinge zu durchschauen, da kann man ja nicht immer mit der Holzfällermethode durchgreifen. Da gibt es ja schon den ein oder anderen, der da bisschen mehr an, an Feingefühl braucht, aber das ist natürlich schwierig zu erkennen für, *wenn man das jetzt mal runterbricht auf Meister und Gesellen*, die haben ja *in den Bereichen auch nichts*, setzen sich damit sicherlich nicht auseinander. Nein, sicherlich nicht, setzen sich in vielen Fällen nicht damit auseinander und ähm ja, dann wird natürlich, denke ich mir auch, das ein oder andere nicht RICHTIG gemacht und deswegen KOMMT ES auch zu solchen ähm, ja, unmotivierten Auszubildenden, aber, (- - - -) ja, das ist ein Riesenkapitel.“ (03_01_FK, 198)

Begriffe wie „Pädagogik“ oder „Methoden“ fielen kaum, aber die geschilderten Beispiele aus der Ausbildungspraxis zeugten dennoch von einer Menge berufspädagogischen Sachverstands. Allerdings beruhte dieser vorwiegend auf den persönlichen Fähigkeiten und Einsichten der Befragten und wurde kaum systematisch gefördert oder unterstützt. Ausbilder/-innen qualifizieren sich im Prozess der Ausübung ihrer Tätigkeit. Die entscheidende Erfahrung, so der überwiegende Tenor, erwirbt man – neben dem Rückgriff auf die guten oder schlechten Erinnerungen der eigenen Ausbildung – vor allem über die wiederholte Interaktion mit jungen Menschen. Selbst der Austausch unter Kolleginnen und Kollegen als eigentlich leicht verfügbare Ressource wurde in den untersuchten Betrieben nur gelegentlich zur Verbesserung der Praxis genutzt.

Für den Nutzen einer berufspädagogischen Weiterbildung bestand bei der Mehrzahl der 73 befragten nebenberuflichen Ausbilder/-innen kaum erkennbares Bewusstsein und insofern

subjektiv auch kein Bedarf. In dieser Haltung wurden sie je nach persönlicher Überzeugung der Ausbildungsleitung oder des Inhabers ggf. noch bestärkt. Dass sich die Ausbilder/-innen regelmäßig im Bereich der Technologien etc. auf den neuesten Stand bringen müssen, ist für sie als Fachleute sofort nachvollziehbar. Dies fordern sie auch selbstständig ein. Schulungen im Bereich der Kommunikation und der Methoden werden jedoch zunächst sehr kritisch beäugt und müssen von oben her durchgesetzt werden, wie der Leiter des Bildungswesens eines technischen Unternehmens berichtete: „Dass ein Ausbilder direkt kommt und sagt: ‚Ich müsste mal darin eine Schulung haben', ist zu 80-90% nur im fachlichen Bereich." Erst wenn Ausbilder/-innen und Ausbildungsbeauftragte die jeweils auf ihre Aufgaben zugeschnittenen Angebote durchlaufen hätten (z.B. Durchführung von Kritikgesprächen etc.), und spürten, wie viel mehr Sicherheit sie dadurch erlangen, steige die Akzeptanz für derartige Qualifizierungsmaßnahmen.

Wenn der Nutzen einer Weiterbildung nicht unmittelbar erkennbar und dringend ist, wiegen Zeitaufwand und Kosten naturgemäß umso schwerer. Die Ausbildungsleiterin des Elektrokonzerns, welcher im Zuge verschiedener Übernahmen durch ausländische Investoren drastische Budgetkürzungen hinnehmen musste, berichtete, dass die Finanzierung eines AEVO-Kurses nur noch für einzelne Angehörige der Personalabteilung gewährleistet sei. Früher war es jedoch üblich, dass auch unter den Ausbildungsbeauftragten in den Fachabteilungen Kolleginnen und Kollegen mit AEVO waren. Auf die Frage, ob deren Kosten durch das Unternehmen getragen wurden, antwortete sie u.a. auch mit dem Wunsch, Inhalte besser an die ja bereits vorliegenden Ausbildungserfahrungen der Betroffenen anzupassen und der Aufwand für die Kurse dann sowohl zeitlich als auch finanziell geringer ausfiele:

> „Jein, also wenn es rein aus Interesse und persönlich motiviert war, dann hat das Unternehmen das nicht übernommen, dann fand ich es noch bemerkenswerter, dass die Leute das gemacht haben. Ähm, teilweise, wenn es beispielsweise jetzt in einer äh, für einen Personalmitarbeiter ist, ähm da sehen wir schon, dass wir auch beispielsweise im kaufmännischen Bereich unbedingt mal jemanden haben müssen, der ähm mich auch mal vertreten kann. […] Dann wird das Unternehmen das auch bezahlen, aber nicht [….] für jede äh Abteilung. Und da finde ich, ist es auch, da würde ich mir fast wünschen, dass es entweder ein bisschen *günstiger ist* oder ein bisschen anders gestaltet wird, nicht? Ähm, also, dass man da so klassisch durchgezogen wird, *weiß ich jetzt nicht, ob ich das*, weil die Leute bringen viel Erfahrung mit. / Ja./ Viel ähm, die bringen ähm auch gute Kompetenzen mit. Ähm, ich weiß nicht, wie man diesen Prozess anders gestalten könnte, ich habe da keinen Lösungsvorschlag, aber es schreckt natürlich viele auch ab einfach ähm, diesen Aufwand zu betreiben und äh diese Kosten dann auch entweder persönlich zu tragen." (01_13_HA_FK, 264-268)

Als weiteres abschreckendes Element nennt sie schließlich die Prüfung. Ein „kleines Zertifikat" ohne eine solche würde als Abschluss und Anerkennung aus ihrer Sicht für die Ausbildungsbeauftragten vollkommen ausreichen. Davon abgesehen bietet das Unternehmen innerbetriebliche Personalentwicklungsmaßnahmen im Bereich der Konfliktlösung und Führung an, sodass wenig Anlass gesehen wird, noch spezifische berufspädagogische Angebote externer Anbieter in Anspruch zu nehmen.

Ähnliches galt für den untersuchten Versicherungskonzern. Hier wurden zusätzlich zur AEVO drei Seminare zu den Themen Einstellungs-, Konflikt- und Beurteilungsgespräche als obligatorische Veranstaltungen für die Ausbilder/-innen von der Ausbildungsleiterin genannt:

> „Für die Fachausbildler [sic] und die Ausbildungsleiter [der Vertriebsdirektion], die keine Führungausaufgabe [sic] haben, gibt es 3 Seminare, die besucht werden müssen. Und sie müssen den Ausbilderschein machen. Hier unterstzützt [sic] die Personalabteilung, die für sie zuständig ist, im Rahmen einer Förderrichtlinie. […] Die Seminare befassen sich mit: dem [firmeninternen] Kompetenzmodell, das genutzt wird im Bewerberverfahren und im Beurteilungsverfahren für Azubis und mit einen Praxisaustausch zu diesen Themen über gemachte Erfahrungen.“ [E-Mail vom 20.4.2010]

Diese Veranstaltungen wurden von den interviewten Betroffenen wiederum teilweise als zu theoretisch und praxisfern bewertet. Andere äußerten, dass sie nicht profitieren könnten, weil sie über das vermittelte Wissen durch jahrelange Ausbildungstätigkeiten bereits verfügen. Sie wünschten sich eine größere Differenzierung bei den Schulungen je nach Qualifikationsbedarf des einzelnen Mitarbeiters. Die Forderungen gingen einerseits dahin, stärker fachbezogene Seminare anzubieten und andererseits Angebote zu machen, die dem Kompetenzaufbau bei der Bewältigung von schwierigen Situationen im Kontakt mit den Auszubildenden dienen.

4.9 Typologie betrieblicher Ausbildungsstrukturen

Abschließend sollen noch einmal die verschiedenen organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen der Ausbildungsbetriebe thematisiert werden, denn Fragen der Kompetenzentwicklung können nicht losgelöst von den jeweiligen Bedingungen der Arbeitsplätze der betroffenen Ausbilder/-innen behandelt werden. Die organisatorische Ansiedelung des Personals innerhalb der betrieblichen Strukturen wie auch die Arbeitsteilung untereinander waren wichtige Kriterien für das theoretische Sampling der zu untersuchenden Unternehmen und wirkten sich auch tatsächlich stark auf die Handlungsspielräume wie auch das Rollenverständnis der befragten Ausbilder/-innen aus.

Hinsichtlich der Unternehmenstypen bewährte sich im Projektverlauf im Wesentlichen die von der VAB-Studie (2008) vorgelegte Typologie (vgl. Kapitel 3.2). Ausgehend von den Fallstudien wurde für jedes Unternehmen eine schematische Abbildung entworfen, die die Ansiedelung der jeweiligen betrieblichen Ausbildungspersonen strukturell wiedergab.

In der ersten Gruppe ***Industriebetriebe im Produktionsbereich*** sind die Betriebe vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie für die Ausbildung in den gewerblich-technischen Berufsbildern eine eigene Lehrwerkstatt mit hauptberuflichen Ausbildern betreiben. Dieser Kategorie entsprachen die deutschen Standorte des Elektrokonzerns, wie auch der Fahrzeug- und Maschinenbaukonzern und das mittelständische Metallunternehmen im Werkzeugbau. Stellvertretend für alle drei wurde das Beispiel des Elektrokonzerns als Schaubild ausgewählt (siehe Anhang). Die Zusammenarbeit zwischen Lehrwerkstatt und Produktionseinheiten wurde bereits anhand des Fahrzeug- und Maschinenbaukonzerns erläutert (vgl. Abbildung in Kapitel 4.1).

In die zweite Gruppe ***dienstleistende Unternehmen mit Filialstruktur*** gehörte der Versicherungskonzern. Durch die Vielzahl der angeschlossenen Agenturen, die sich in der Regel jeweils aus mehreren selbstständigen Außendienstmitarbeitern und Außendienstmitarbeiterinnen zusammensetzen und ebenfalls ausbilden, stellte er jedoch eine eigene Variante dar (vgl. Schaubild im Anhang). Außerdem ließ sich das Beispiel der Unternehmensgruppe in der Informationstechnologie mit seinen segmentierten Strukturen (siehe Schaubild ebd.) aufgrund der vergleichbaren Anforderungen an die innerbetriebliche Kooperation der kaufmännisch-verwaltenden Ausbilder/-innen in diese Gruppe einordnen.

In die dritte Gruppe der „Kleinbetriebe“ fügte sich zunächst der Kleinbetrieb im Elektro- und Sanitär-Heizungs-Klima-Handwerk ein. In der Folge wurde diese Gruppe jedoch über ihr Merkmal der Betriebsgröße hinaus weiter differenziert und unter dem Etikett ***Kleinbetrieb mit verschiedenen externen Kooperationsmodellen*** zusammengefasst. Zum einen stellte sich bei den Klein- und Mittelbetrieben die unterstützende Rolle der externen Bildungsdienstleister als unterschiedlich bedeutsam heraus. Im Handwerk sind je nach Branche und Berufsbild unterschiedliche große Zeitanteile der Ausbildung in überbetrieblichen Bildungszentren üblich. In der Bauindustrie verbringen die Auszubildenden das erste und zweite Lehrjahr nahezu vollständig dort. Entsprechend unterschiedlich ist auch das Maß der Entlastung, das sich für die innerbetrieblichen Ausbildungspersonen ergibt, so dass verschiedene *Varianten der Arbeitsteilung zwischen innerbetrieblich-nebenberuflich und überbetrieblich-hauptberuflich tätigen Ausbilder/-innen* identifiziert werden konnten. Schließlich findet die Ausbildung auch innerbetrieblich an unterschiedlichen Orten statt. So beeinflusst es die Handlungsbedingungen der ausbildenden Fachkräfte, ob sie im Betrieb selbst, an wechselnden Baustellen oder bei Privatkunden ihre Auszubildenden anleiten sollen.

Das Schaubild des erstgenannten Kleinbetriebs als handwerklicher Dienstleister beim Kunden vor Ort deutet die unterschiedlichen Ausbildungssituationen im Privatkundendienst und auf Baustellen an (siehe Anlage), die sich auch auf die verschiedenen Standorte des untersuchten Gebäudereiniger-Unternehmens übertragen lässt. Das nächste auf der Folgeseite zeigt die Situation in einer Kfz-Werkstatt. Hier findet die Ausbildung im Betrieb statt und der Kunde kommt dorthin. In beiden Fällen ist der Anteil der überbetrieblichen Lehrunterweisungen gering und die Hauptlast der Ausbildung liegt auf den innerbetrieblichen Ausbilder/-innen.

Die dritte Variante unter den KMU ist ein Unternehmen der produzierenden Metallindustrie ohne eigene Lehrwerkstatt. Die Grundausbildung der Azubis wird durch ein externes Ausbildungszentrum übernommen. Die Auszubildenden fahren zu Lehrgängen in den dortigen Werkstätten und Laboren. Zugleich kommt aber auch einer der dort fest angestellten hauptberuflichen Ausbilder regelmäßig in den Betrieb, um den Fachkräften des Unternehmens Anregungen für die betrieblichen Teile der Ausbildung zu geben. Dieser Ausbilder wird als „Service-Ausbilder“ bezeichnet und vom Unternehmen nur für seine punktuellen Unterstützungsleistungen vergütet.

Die vierte Variante ist das Fallbeispiel aus der Bauindustrie, bei der das überbetriebliche Bildungszentrum als externe Lehrwerkstatt fungiert. Dort verbringen die Auszubildenden das erste und zweite Lehrjahr nahezu vollständig, so dass die Hauptlast der betrieblichen Ausbildung durch die dortigen hauptberuflichen Ausbilder getragen wird. Für die ausbildenden

Fachkräfte vor Ort bleibt im Wesentlichen die Einweisung in die betriebsspezifischen Abläufe.

Schließlich ergab sich auch bei den produzierenden Unternehmen der Industrie *ein neuer Typ*, der zugleich Parallelen zu den von der VAB-Studie im vierten Cluster zusammengefassten ***externen Bildungsdienstleistern*** aufweist, die ursprünglich im Sample gar nicht berücksichtigt werden sollten. Ein Fallbeispiel der Chemie- und Pharmabranche entpuppte sich als ***industrieller Bildungsdienstleister***, der als Geschäftsmodell neben der Produktion über seine Personalabteilung gleich die Ausbildungsorganisation und -durchführung für mehrere Partner- und Tochterfirmen als Verbund mit steuerte. Die Grundausbildung und Prüfungsvorbereitung der verschiedenen Firmenauszubildenden fand ausgelagert bei einem externen Bildungsleister statt, bei dem das Unternehmen Kunde war.

Diesem Typ scheint auch nach einer Untersuchung des Instituts für Sozialwissenschaftliche Forschung München (ISF) zu „unternehmensübergreifenden Lernallianzen“ in der Metall- und Elektroindustrie zunehmende Bedeutung zuzukommen (SCHMIERL 2011). Hierbei handelt es sich um Ausbildungskooperationen und Ausbildungsverbünde von mehreren rechtlich selbstständigen Unternehmen (vgl. die Arbeiten des BMBF-Programms Jobstarter (2011) zur Beförderung von Ausbildungsverbünden). Unterschieden wird in der vom Projekt bops herausgegebenen Broschüre zum einen die „Auftragsausbildung“: Hierbei findet eine Kooperation von mehreren Stammbetrieben mit einem Ausbildungsbetrieb statt, der für alle gemeinsam eine Lehrwerkstatt betreibt. Beim anderen Modell des „Leitbetriebs mit Partnerbetrieben“ werden die wesentlichen Ausbildungsinhalte hingegen im Leitbetrieb selbst vermittelt und die Auszubildenden nur zu Betriebseinsätzen in die anderen Betriebe entsandt (vgl. SCHMIERL 2012, S. 8-9).

Die Besonderheit lag beim Fallbeispiel des SIAP-Projekts darin, dass die Grundbildung und Prüfungsvorbereitung vollständig in die Hände eines *externen Bildungszentrums* gegeben wurde und für die innerbetrieblichen Ausbildungsbeauftragten ähnlich wie im Beispiel der Bauindustrie lediglich die Anleitung innerhalb der Arbeitsprozesse anfiel. Eine derartige Organisation scheint gerade für Industrieparks in der *Chemiebranche* üblich zu sein.

Die Zusammenarbeit mit einem externen Bildungsdienstleister entlastet den Betrieb insofern, als dass er keine eigenen Investitionen in die personelle und sächliche Ausstattung einer Lehrwerkstatt tätigen muss, und sich auch um die fachlich-methodische Anleitung der Auszubildenden nicht mehr so intensiv zu kümmern braucht. Das hauptberufliche Ausbildungspersonal in den Bildungszentren kann sich voll auf diese Aspekte der Ausbildung konzentrieren und für das Unternehmen bleiben eher organisatorisch-administrative Aufgaben und insbesondere die Begleitung bei den Betriebseinsätzen übrig. Allerdings ist das Bildungszentrum als dritter Lernort durch eigene Rahmenbedingungen geprägt, und der Betrieb muss in Kauf nehmen, dass der Einfluss seines Umfelds umso geringer ausfällt und die Unternehmenskultur nicht so stark sozialisierend wirken kann. Beispielsweise wurde vom Inhaber des Bauunternehmens beklagt, dass sie ihre Auszubildenden in den ersten zwei Lehrjahren kaum zu Gesicht bekämen und daher auch die Probezeit wenig Aussagekraft hätte. Oft merke man erst deutlich später, ob man tatsächlich zueinander passe.

Dieser Nachteil lässt sich leichter abfedern, wenn man das hauptberufliche Personal zur Unterstützung der Ausbildung vor Ort auch in den Betrieb selbst holt, wie es bei dem mittelständischen Metallunternehmen in Mecklenburg-Vorpommern der Fall war. Das dort in Kooperation mit dem regionalen Aus- und Weiterbildungszentrum praktizierte Modell des „Service-Ausbilders“ ist bislang bundesweit eher noch ein Einzelfall; es lohnt sich aus Sicht des Geschäftsführers jedoch, in eine solche Dienstleistung Geld zu investieren. Zum einen könne man so eine hochqualifizierte Ausbildung des dringend benötigten Firmennachwuchses sicherstellen, und zum anderen spare man sich die Freistellung eigenen teuren Personals für die Ausbildung, denn die Dienstleistung des Service-Ausbilders werde ohnehin nur punktuell gebraucht. Statt sich selbst mühevoll in diesem Bereich weiterzubilden, sei es klüger sich die vorhandene Kompetenz auf dem Markt einzukaufen:

> „Ich würde es vielen raten, das zu nutzen. […] Oft ist es so, dass bestimmte Betriebe sagen, es entstehen eben Kosten, wenn ich mir einen Meister hinsetze. Mit dem […] Service-Ausbilder kann er sich ja den Meister ruhig einsparen. Aber er kriegt trotzdem diese Fachinformationen und […] das notwendige Know-how in die Firma rein, um eine Ausbildung ordnungsgemäß durchzuführen. Und die muss er ja nicht 365 Tage bezahlen, sondern das eben dann, wenn er bestimmte Probleme hat […]. Ich glaube, wenn einer […] de[n] Mehrwert […] erkennt, dann wird er selbstständig sagen, ‚Warum hab ich‘s vorher nicht gemacht? Warum hab ich selbst irgendwo versucht zu, das selber zu machen und hab da Stunden reingesetzt, um irgendwas rauszufinden oder […] was zu organisieren, was schon vorhanden ist?‘ Also ich muss das Rad nicht noch mal neu erfinden, wenn‘s schon da ist, sondern ich muss jetzt nur überlegen, wie kann ich da vielleicht das vom Design her vielleicht besser machen. Aber ich muss es nicht neu erfinden. Also geh ich auf den Markt und sage, ‚Ich brauch hier Hilfe. Komm!‘ […] Das haben wir hier für uns erkannt.“ (14_02_FK_NA, 280)

Die Fallstudienerhebung vor Ort zeigte jedoch auch, dass für eine solchermaßen gelebte Kooperationsbeziehung, bei der ein externer Bildungsexperte regelmäßig in den Betrieb und an die dortigen Arbeitsplätze kommt, ein großes Maß an persönlichem Vertrauen zwischen den beteiligten Partnern erforderlich ist. Im aktuellen Fall hatte sich dieses im Zuge der Modellversuchsförderung über Jahre allmählich entwickeln können und wurde anfangs auch finanziell unterstützt. Für eine Durchsetzung dieses Modells in der Breite des Landes dürften die Voraussetzungen jedoch deutlich schwieriger sein.

5 Zielerreichung

Im Verlaufe der dreijährigen Laufzeit des Projekts erfuhr der Projektplan mehrere Anpassungen. So waren ursprünglich nur neun Fallstudien in drei Unternehmensgruppen und die anschließende Durchführung einer quantitativen Betriebsbefragung geplant. Im Sinne einer Pilotstudie sollten messbare Indikatoren des Strukturmodells über das Referenzbetriebssystem auf ihre Verbreitung getestet werden. Eine solche Vorgehensweise erwies sich jedoch aus verschiedenen Gründen als nicht zweckmäßig. Es wurde vielmehr als zielführender angesehen zunächst die qualitative Datenlage breiter abzusichern und um weitere Unternehmen zu ergänzen. Angesichts des grundsätzlichen Charakters der gewonnenen Ergebnisse ist es außerdem inzwischen lohnender, die quantitative Überprüfung zentraler Thesen des

Projekts in Beziehung zu den sonstigen Fragen zur Kompetenzentwicklung zu stellen, die Gegenstand des im Aufbau befindlichen Betriebspanels zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung des BIBB sind.

6 Fazit, Ausblick und Transfer

Wie die Fallstudienergebnisse zeigen, haben die bisherigen Professionalisierungsbemühungen auf der bildungspolitischen Ebene den betriebs- und organisationspolitischen Kontext der betroffenen Ausbildungspersonen viel zu wenig berücksichtigt. Betriebsspezifische Strukturen und die ökonomischen Rahmenbedingungen der Akteure, ihr Status in der betrieblichen Hierarchie etc. werden bei der Betrachtung betrieblicher Ausbildungsarbeit auch in der Forschung selten erwähnt und kaum problematisiert. „Professionalisierung in Organisationen“ setzt „das Verfügen über Ressourcen voraus, die zur Realisierung organisatorischer Belange beitragen“ (BÜCHTER/HENDRICH 1996, S. 119). Mit derlei Ressourcen war das Personal in den untersuchten Fällen jedoch nur rudimentär ausgestattet.

In allen Unternehmen war die innerbetriebliche Kooperation im Bereich der Ausbildung essentiell, nämlich das Zusammenwirken von – für die Erfüllung des Ausbildungsauftrags – formal Verantwortlichen mit Fachkräften in den betrieblichen Leistungsprozessen. Branchenübergreifend kann insofern von einer Stabsfunktion der verantwortlichen Ausbilder/-innen gesprochen werden. Je größer das Unternehmen, desto eher hatte die betroffene Person eine Managerfunktion inne, bei der fachdidaktische Belange zugunsten einer möglichst reibungslosen Gesamtorganisation in den Hintergrund traten – von der Gewinnung der Auszubildenden über die Steuerung ihrer Rotation bis zur beruflichen Integration der Absolventen und Absolventinnen. Diese Stabsfunktion hatte, sobald sie personell nicht mehr mit der Unternehmensleitung zusammenfiel, in den untersuchten mittleren und großen Unternehmen jedoch wenig administrative Macht. Sie war vor allem auf informelle Wege der Durchsetzung von Aufgaben und Absichten angewiesen und auf die Zustimmung der Fachbereiche, die sich ggf. verweigern konnten. Die pädagogischen Belange entstanden und verblieben damit vorrangig in den betrieblichen Fachbereichen, in denen in der Regel keine explizit pädagogisch qualifizierten Fachkräfte tätig waren. Hierzu müssen wohl auch ein Großteil der formalen Inhaber/-innen des Ausbildereignungsnachweises selbst gezählt werden, da die Praxis der AEVO-Kurse hinsichtlich der Vermittlung *methodischer* Kompetenzen offensichtlich deutlich zu wünschen übrig lässt (vgl. auch BRÜNNER/SCHMIDT/FRANK 2011; BRÜNNER 2012). Von daher können primär die hohe intrinsische Motivation vieler nebenberuflicher Ausbilder/-innen und ihre Kollegialität untereinander als „informelle Träger“ der Ausbildung gelten.

Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung steht in engem Zusammenhang mit dem Stellenwert der Ausbildung in den jeweiligen Unternehmen. Solange die Ausbildung als Bestandteil betrieblicher Routinen überwiegend auf informellen Strukturen beruht und nicht gezielt als Teil der Unternehmensstrategie reflektiert wird, hängen Status und Handlungsspielräume der Ausbildungspersonen stark von eher zufälligen Faktoren wie der jeweiligen Unternehmenskultur und Branchentradition des Betriebes bzw. der jeweiligen Haltung des Vorgesetzten ab. Wenn die Ausbildungsleitung nicht in unternehmenspolitische Überlegungen einbezogen wird, kann das betriebliche Bildungswesen nur noch reagieren; es wird auf verwaltende Tätigkeiten reduziert (vgl. SCHLOTTAU 2003, S. 8). Änderungen in den

Rahmenbedingungen aufgrund neuer betrieblicher Ziele wie die Einführung eines anderen Vergütungsmodells, die Reorganisation in mehrere selbstständig wirtschaftende Einheiten etc. können sich dann ungewollt maßgeblich auf die Ausbildungsbedingungen auswirken und teilweise drastische Folgen für die Betroffenen nach sich ziehen. Auf der Mikroebene der einzelnen Ausbilder/-innen vor Ort wiederum zeigen die Fallstudien, dass es eine Menge an Sachverstand im Umgang mit dem Nachwuchs gibt, an dessen Potenzial betrieblich jedoch kaum durch regelmäßigen Austausch und Reflexionskreise o.ä. systematisch angeknüpft wird.

Wenige betriebliche Vereinbarungen setzen sich, wie eine Kurzauswertung des Archivs der Hans-Böckler-Stiftung verdeutlicht (BUSSE 2011), in irgendeiner Form mit dem Thema Ausbilden im Betrieb auseinander (439 von über 10.000), und noch weniger erwähnen die Personengruppe der Ausbilder/-innen (24 von 439). Hauptziel einer solchen Vereinbarung ist in den meisten Fällen, eine hohe Qualität der Ausbildung zu gewährleisten. Rar sind Formulierungen wie die folgende aus einer Vereinbarung im Verlags- und Druckgewerbe, welche immerhin ein Bewusstsein für das Dilemma des ausbildenden Personals erkennen lassen:

> „Arbeitgeber und Betriebsrat sorgen dafür, dass Stellung, Ansehen und Arbeit der Ausbilder gegenüber Mitarbeitern und Auszubildenden nicht beeinträchtigt werden. Sie sind bestrebt, die Ausbilder in ihren Ausbildungsbemühungen tatkräftig zu unterstützen.“ (ebd., S. 20)

Die pädagogische Leistung der Ausbilder/-innen zeigt sich zwar indirekt an den Auszubildenden, wird als solche jedoch nicht erkannt und ist der fachlichen Qualifikation nachgeordnet. Der nur marginale Prestigegewinn drückt sich gerade in KMU in fehlenden finanziellen Anreizen und Entwicklungsperspektiven aus. In der Folge ist das betriebliche Bildungspersonal wenig motiviert, in pädagogische Weiterbildungen zu investieren, die über seinen unmittelbaren Handlungsdruck hinausgehen. Allgemein machen sich steigende Produktivitäts- und Rentabilitätsanforderungen bemerkbar und lassen innerbetriebliche Ausbilder/-innen tendenziell zu Bittstellern werden. Die überwiegend informell geprägte Ausbildungstätigkeit trägt ihren Teil dazu bei, dass Qualifizierung und Personalentwicklung in der Ablaufplanung der Unternehmen offenbar nach wie vor in „nachrangiger Stellung“ erfolgen (STRUCK 2002, S. 215) und diese Fragen kaum im höheren Management besprochen, sondern „an Stabsmitarbeiter delegiert“ werden (VAN DER KROGT/VAN ONNA 1992, S. 533). Selbst der bereits Mitte der 1990er-Jahre von den Ausbildungsverantwortlichen geäußerte Wunsch nach einer stärkeren Würdigung der Leistung ausbildender Fachkräfte (SCHMIDT-HACKENBERG u.a. 1999, S. 22) scheint bislang ungehört.

Angesichts der bildungspolitischen Rufe nach Professionalisierung ist auch ein Blick auf die Historie der Ansiedelung der Ausbildungsverantwortung innerhalb der Organisation aufschlussreich. War in der Industrie anfangs eine Kompetenzaufspaltung nach Fachdomänen üblich – die kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsgänge unterstanden unmittelbar der kaufmännischen Abteilung und die gewerblich-technischen der Produktion –, so ließ sich durch Reorganisationsprozesse im Laufe der 1960er-/1970er-Jahre eine allmähliche Verschiebung der Leitungsverantwortung zum Personalwesen und mit dieser Verselbständigung eine entsprechende Institutionalisierung der betrieblichen Ausbildertätigkeit beobachten (SCHLÖSSER/DREWES/OSTHUES 1989, S. 33f.). Die Vereinheitlichung zu einem betrieblichen

Bildungswesen brachte eine Umverteilung der Aufgaben und Veränderungen der hierarchischen Strukturen mit sich, aber nicht zwangsläufig einen Zuwachs an Autonomie und Gestaltungsräumen. Eher verkümmerte mit der Institutionalisierung das Verantwortungsbewusstsein für die Ausbildung in den Betrieben (RÖBEN 2006, S. 7). Diese Tendenz könnte sich durch Outsourcing weiter verschärfen. An den Bildungszentren als dritten Lernorten bestehen zwar einfachere Bedingungen für die Professionalisierung des Ausbildungspersonals, jedoch sind mit dieser Verlagerung auch Veränderungen im betrieblichen Ausbildungsverhältnis zu erwarten. Es stellt sich die Frage, ob im Zuge der Externalisierung der betrieblichen Bildung ein „Bedeutungsverlust der Betriebspädagogik" zu erwarten ist (DIETTRICH 2004, S. 33). In jedem Fall stellt die allgemeine Segmentierung von Unternehmen wie auch die partielle Externalisierung berufspädagogischer Dienstleistungen einen erheblichen Komplexitätszuwachs für die betriebliche Bildungsarbeit dar. Es böte sich an, diese Aspekte der Bildungsorganisation und der Kooperation verschiedener Lernorte zum Gegenstand eines Folgeprojekts zu machen.

Das Selbstverständnis des ausbildenden Personals wird in erster Linie über die eigene Beruflichkeit und Fachlichkeit geprägt. Es unterscheidet sich damit wesentlich von dem Selbstverständnis des pädagogischen Personals in den Berufsschulen und hat im Sinne einer betrieblich-beruflichen Sozialisation für die Entwicklung der Auszubildenden großen pädagogischen Wert. Die Beruflichkeit weist mit ihren Werthaltungen weit über die Fachlichkeit hinaus. Das betriebliche Bildungspersonal ist Träger der Beruflichkeit und kann sie (vor-)leben. Dieser Hintergrund ermöglicht es, betrieblich-berufliches Erfahrungs- und Zusammenhangswissen authentisch zu vermitteln. Dessen Charakter weist weit über formalisierte Wissensbestände hinaus; auch ist dieses Wissen zum Teil nur schwer verbalisierbar, umso mehr liegt ein wesentliches Erfolgskriterium für die betriebliche Ausbildung in der unmittelbaren Anleitung im Arbeitsprozess. Die Kehrseite der fachlichen Orientierung des ausbildenden Personals und der geringen metareflektorischen und didaktischen Kompetenz ist, dass Lernchancen vergeben werden. Denn Theorien darüber wie, wann und warum gelernt wird, liegen zumeist als subjektive Überzeugungen vor. Sie finden ihre Begründung vor allem in der persönlichen Lebensgeschichte und sind entsprechend eingeschränkt in ihrer Übertragbarkeit.

Auf Basis des reichhaltigen Fallmaterials ist geplant, Aspekte des beruflichen Selbstverständnisses der Ausbilder/-innen in den verschiedenen Branchen, ihre alltagsdidaktischen Überlegungen wie auch die Delegation berufspädagogischer Dienstleistungen an externe Partner in weiteren Publikationen noch vertieft zu behandeln. Vier Fallstudien mit weiteren Auszügen aus dem qualitativen Material sollen der Öffentlichkeit im Rahmen eines Wissenschaftlichen Diskussionspapiers zur Verfügung gestellt werden. Auch über das Internet-Forum für Ausbilderinnen und Ausbilder *foraus.de* sowie über Vorträge auf Ausbildertagungen sollen die Ergebnisse weiter verbreitet und diskutiert werden.

Qualitative Daten des Projekts werden außerdem für andere Projekte im BIBB nutzbar gemacht wie konkret das just 2012 begonnene Projekt 2.1.305 "Rekrutierung von Auszubildenden – Betriebliches Rekrutierungsverhalten im Kontext des demografischen Wandels" oder zu den Arbeiten des Projekts 3.4.301 „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von Schule in die Arbeitswelt" in Beziehung gesetzt.

Veröffentlichungen

BAHL, Anke: Ausbildendes Personal im Betrieb: Position und Interdependenzen in verschiedenen Unternehmenstypen. In: STOCK, Michaela; DIETZEN, Agnes; LASSNIGG, Lorenz; MARKOWITSCH, Jörg; MOSER, Daniela (Hrsg.): Neue Lernwelten als Chance für alle. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag 2013b (Innovationen in der Berufsbildung, Band 8) (Beitrag angenommen - *referiert)*

BAHL, Anke: „Führungskräfte unter erschwerten Bedingungen“: Empirische Einblicke zur Teilhabe des ausbildenden Personals in Wirtschaftsorganisationen. In: WEBER, Susanne; GÖHLICH, Michael; SCHRÖER, Andreas; MACHA, Hildegard; FAHRENWALD, Claudia (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS 2013a (Beitrag angenommen)

BAHL, Anke: Die Ausbildung von Fachkräften als Konflikt um Wissens- und Vermittlungsformen: Reflexionen anhand eines Fallbeispiels aus der Metallindustrie. In: KOCH, Gertraud; WARNEKEN, Bernd Jürgen (Hrsg.): Wissensarbeit und Arbeitswissen. Zur Ethnografie des kognitiven Kapitalismus. Frankfurt am Main: Campus 2012b, S. 227-246

BAHL, Anke: Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: ULMER, Philipp; WEIß, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld 2012a, S. 21-43 – URL: http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-15FA7096-80E9C3C1/kibb/a12_voevz_agbfn_11_bahl.pdf (Stand 23.05.2012) *(referiert)*

BAHL, Anke: Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40 (2011) 6, S. 16-20

BLÖTZ, Ulrich: Betriebliche Bildungsdienstleistungen als Zukunftsbranche. In: BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa - Was kann Deutschland lernen? Bielefeld 2011, S. 107-121

BAHL, Anke; BLÖTZ, Ulrich; ULMER, Philipp: Von der Ausbildereignungsverordnung bis zum Berufspädagogen. Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972. In: (Hrsg.): 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen - Beraten - Zukunft gestalten. Bonn 2010, S. 139-148

BAHL, Anke: Workplace trainers and their organisational contexts in companies. In: DEITMER, Ludger; LASSNIGG, Lorenz; MANNING, Sabine (Eds.): Proceedings of the ECER VETNET Conference 2009: Papers presented for the VETNET programme of ECER 2009 "Theory and Evidence in European Educational Research" in Vienna (28 to 30 September 2009). Berlin. - URL: http://www.b.shuttle.de/wifo/abstract/!ecer09.htm (Stand 23.05.2012)

Vorträge

BAHL, Anke: „Ausbildendes Personal im Betrieb: Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in verschiedenen Unternehmenstypen“, Steyr, 3. Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung, Juli 2012; http://www.arqa-vet.at/bbfk/pdfs/4-4/4_4_b_bahl.pdf

BAHL, Anke: „Das Schlusslicht bei der Personal- und Organisationsentwicklung? Zum Stellenwert des ausbildenden Personals in unterschiedlichen Organisationsformen ausbildender Betriebe“, Universität Augsburg, Tagung "Organisation und Partizipation" der Kommission Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, März 2012

BAHL, Anke*:* „Zwischen Baum und Borke: Zum beruflichen Selbstverständnis von betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern im Kontext unterschiedlicher Branchenkulturen“, Herbsttagung der Sektion „Bildung und Erziehung“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie „Berufliche Bildung im Umbruch – der Beitrag der soziologischen Berufsbildungsforschung zu einer Berufsbildung der Zukunft“, Basel, November 2011

BAHL, Anke; Brünner, Kathrin: „Treffen die bisherigen Qualifikationsangebote die betrieblichen Notwendigkeiten? - Diskussionsansätze auf Basis laufender Studien“, Forum 5 „Ausbilderqualifizierung unter veränderten Rahmenbedingungen, Konstanz, 12. Christiani Ausbildertag, September 2011

BAHL, Anke**:** „Berufsausbildung als kulturanalytisches Projekt: Wie lässt sich das ‚Lernen von anderen' beobachten?“**,** 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde, Sektion VII Kultur_denken: Theoretische Perspektiven auf Arbeitswelten, Universität Tübingen, September 2011

BAHL, Anke: „Situation und Handlungsspielräume des betrieblichen Bildungspersonals - Herausforderungen und Potenziale“, 6. BIBB-Berufsbildungskongress, Berlin, September 2011; http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ak_4-3_bahl.pdf

BAHL, Anke*:* „Kompetenzerwerb in der betrieblichen Erstausbildung: Theorieansätze und Beobachtungen zum Beitrag des Ausbilders/der Ausbilderin“, Tagung der DGV-Kommission Arbeitskulturen: Kulturen und Regimes von Wissensarbeit und Arbeitswissen, Zeppelin University Friedrichshafen, April 2011

BAHL, Anke: „Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung. Forschungsstand und Ausgangslage des BIBB-Projekts SIAP“, Bonn, AG BFN-Forum, April 2010; http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-4562257F-40724463/kibb/AGBFN-Forum_2010_Bahl_praesentation.pdf

BAHL, Anke: “Workplace trainers and their organisational contexts in companies”, Universität Wien, European Conference on Educational Research, September 2009

Literaturverzeichnis

ARNOLD, Rolf; GOMEZ TUTOR, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL 2007

BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp: Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa: Strukturen, Inhalte und berufsbildungspolitische Aktivitäten. In: Dies. (Hrsg.): Professionalisierung des Berufsbildungspersonal in Europa - Was kann Deutschland lernen? Bielefeld 2011, S. 9-28

BAUSCH, Thomas: Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Bielefeld 1997

BÖS, Gunther; NEß, Harry: Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven. Bielefeld 2000

BRANDES, Daniel: Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals: Eine kontrastierende Untersuchung am Beispiel zweier Großbetriebe unterschiedlicher Branchen. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena vom 31.03.2011

BRATER, Michael; WAGNER, Jost: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (2008) 6, S. 5-9

BRÜNNER, Kathrin: Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In: ULMER, Philipp; WEIß, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld 2012, S. 237-255

BRÜNNER, Kathrin; SCHMIDT, Aline; FRANK, Sabrina: Potenziale für die Entwicklung pädagogischer Professionalität? Die Ausbildung der Ausbilder nach AEVO aus Perspektive von Anbietern und Teilnehmern. Jena 2011. (Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A: Kleine Schriften, Heft 28)

BÜCHTER, Karin; HENDRICH, Wolfgang: Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. Anspruch und Realität – Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse. München und Mering: Rainer Hampp 1996

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012 - URL: http://datenreport.bibb.de/

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Verbundausbildung – vier Modelle für die Zukunft. Bonn 2011 (Jobstarter Praxis – Band 6) – URL: http://www.bmbf.de/pub/jobstarter_praxis_band_sechs.pdf (Stand: 27.08.2012)

BUSSE, Georg: Der Ausbilder in der betrieblichen Ausbildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung 2011 (Betriebs- und Dienstvereinbarungen / Kurzauswertungen). – URL: http://www.boeckler.de/pdf/mbf_bvd_ausbilder.pdf

DIETTRICH, Andreas: Externalisierung betrieblicher Bildungsarbeit und Kompetenzentwicklung in Netzwerke – Konsequenzen für die Betriebspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100 (2004), H. 18S: Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung, S. 31-42

DOBISCHAT, Rolf; KÜHNLEIN, Gertrud; SCHURGATZ, Robert: Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Düsseldorf: Hans Böckler-Stiftung 2012 (Arbeitspapier 189) – URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf

DREES, Gerhard; PÄTZOLD, Günter: Zur Reflexion und Systematisierung von Praxiserfahrung im betrieblichen Kontext. In: EULER, Dieter (Hrsg.): Facetten des beruflichen Lernens. Bern 2006, S. 352-383

EBBINGHAUS, Margit: Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: FAßHAUER, Uwe; AFF, Josef; FÜRSTENAU, Bärbel; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen/Farmington Hills, MI: Barbara Budrich 2011, S. 123-134

EBBINGHAUS, Margit: Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe. Bonn: BIBB 2009 (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 109). URL: http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2276 (Stand 13.08.2012)

FALK, Rüdiger; ZEDLER, Reinhard: Neue Qualifizierungsmöglichkeiten für das berufliche Bildungspersonal – eine erste Würdigung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010), H. 4, S. 47-48

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: HOPF, Christel; WEINGARTEN, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1993, S. 91-111

GROLLMANN, Philipp; BAHL, Anke: Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals – Was kann Deutschland lernen? In: BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen? Bielefeld: Bertelsmann 2011, S. 175-180

JÄGER, Christiane: Neue AEVO und gestufte Fortbildungsmöglichkeiten bedarfsorientiert umsetzen. Interview mit Axel-Michael Unger, Vorsitzender des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010), H. 4, S. 49-50

KUTT, Konrad u.a.: Ausbilder im Betrieb. Empirische Befunde zur Situation und Qualifikation des Ausbildungspersonals. Berlin 1980

OSTENDORF, Annette: Informal workplace ‚educators': The hidden protagonists of workplace learning. In: CHISHOLM, Lynn A.; LUNARDON, Katharina; OSTENDORF, Annette; PASQUALONI, Pier Paolo (Hrsg.): Decoding the meaning of learning at work in Asia and Europe. Innsbruck: University Press 2012, S. 67-76

PÄTZOLD, Günter; DREES, Gerhard: Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Köln, Wien: Böhlau 1989 (Sozialwissenschaftliches Forum 24).

PÄTZOLD, Günter; DREES, Gerhard; THIELE, Heino: Kooperation in der beruflichen Bildung. Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich. Baltmannsweiler 1998

RÖBEN, Peter: Ausbilder im lernenden Unternehmen - Ergebnisse aus einem internationalen Forschungsprojekt. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2006) 9, 21 S. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe9/roeben_bwpat9.pdf

SCHLÖSSER, Manfred; DREWES, Claus; OSTHUES, Ernst-Wilhelm: Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit. Frankfurt/Main, New York 1989

SCHLOTTAU, Walter: Ausbildungsleitung. In: CRAMER, Günter; SCHMIDT, Hermann; WITTWER, Wolfgang. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Loseblatt-Sammlung, 64. Erg.-Lfg. Köln 2003

SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte u.a.: Ausbildende Fachkräfte - die unbekannten Mitarbeiter. Bielefeld 1999

SCHMIERL, Klaus: Unternehmensübergreifende Lernallianzen in der Metall- und Elektroindustrie – Typologie, Besonderheiten und theoretische Implikationen. In: VOSS-DAHM, Dorothea; MÜHGE, Gernot; SCHMIERL, Klaus; STRUCK, Olaf (Hrsg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Wiesbaden: VS 2011, S. 25-48

SCHMIERL, Klaus: Unternehmensübergreifende Lernallianzen in der Metall- und Elektroindustrie. München: Inst. für Sozialwiss. Forschung (ISF) 2012. – URL: http://www.iaq.uni-due.de/aktuell/veroeff/2012/bops_Unternehmensuebergreifende%20Lernallianzen.pdf (Stand 10.09.2012)

SCHÖNFELD, Gudrun; WENZELMANN, Felix; DIONISIUS, Regina; PFEIFER, Harald; WALDEN, Gunter: Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. Bielefeld: Bertelsmann 2010

STRUCK, Olaf: Zur betrieblichen Entwicklung von didaktischen Methodenkonzeptionen und Lernformen. In: WINGENS, Matthias; SACKMANN, Reinhold (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Juventa 2002, S. 213-228

STRÜBING, Jörg: JUST DO IT? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54 (2002), H. 2, S. 318-342

TUTSCHNER, Roland; HAASLER, Simone R.: Meister der Methode – Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In: ULMER, Philipp; WEIß, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld 2012, S. 97-115

ULMER, Philipp; JABLONKA, Peter: Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. Bielefeld: Bertelsmann 2008

VAN DER KROGT, Fred J.; VAN ONNA, Ben: Qualifizieren in verschiedenen Organisationstypen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992), H. 7, S. 549-560

VEREIN FÜR AUSBILDUNGSFORSCHUNG UND BERUFSENTWICKLUNG: Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Endbericht. Teil 2: Ergebnisse der Betriebsbefragung. Unveröff. Manuskript. VAB: München Juli 2008

WAGNER, Jost: Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals - Ergebnisse einer explorativen Studie. In: ULMER, Philipp; WEIß, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld 2012, S. 45-57

WINTERHOFF, Michael; THIELEN, Isabel: Persönlichkeiten statt Tyrannen. Oder: Wie junge Menschen in Leben und Beruf ankommen. München: Goldmann 2011.

ZIEHE, Thomas: Veränderte Mentalitäten und Lebensorientierungen bei heutigen Jugendlichen. Vortragsmanuskript, 8 S., 2006. – URL: http://www.fach-werk-minden.de/fileadmin/user_upload/pdf/Prof.Ziehe.pdf (Stand: 24.08.2012)

ZIEHE, Thomas: “Was bewegt die Jugendlichen?” Vortrag auf dem Kongress des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg am 23.03.2012, Manuskript, 6 S. – URL: http://li.hamburg.de/contentblob/3424318/data/download-pdf-kongress-2012-tag-1-vortrag-ziehe-textfassung.pdf (Stand 27.08.2012)

Anhang

Kurzcharakterisierung der Fallunternehmen

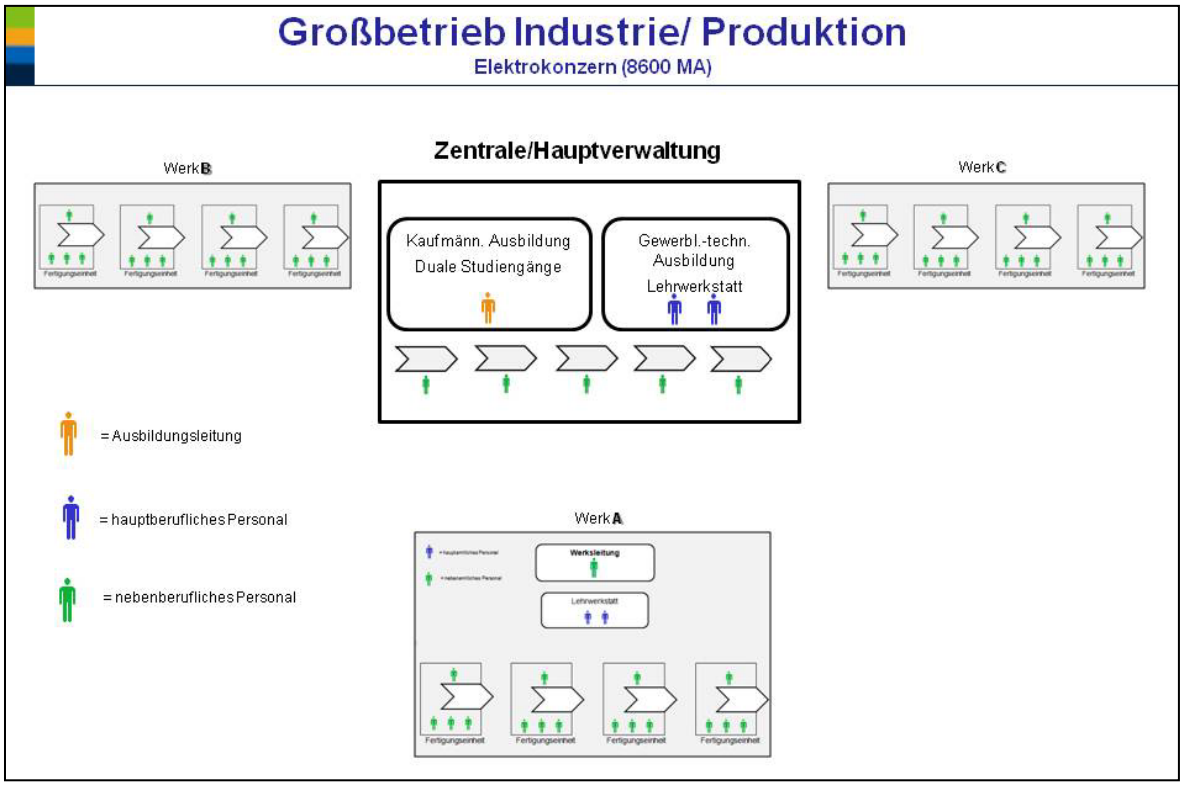
Großunternehmen / Konzernverbünde / Anzahl Interviews	
1. Elektrokonzern/IHK • *Branche:* Energie- und Elektrotechnik • *Region:* verschiedene dt. Standorte in NRW und Rheinland-Pfalz • *Struktur:* GmbH, ehemals traditionsreiches deutsches Familienunternehmen, das von einem US-amerikanischen Mitbewerber übernommen wurde und nun innerhalb einer komplexen, weltweiten Konzernstruktur steht; mehrere Standorte mit kleinen Lehrwerkstätten • *Zahl der Beschäftigten:* 8.600 weltweit im ehemaligen Unternehmen mit Sitz in Deutschland (85.000 weltweit im US-amerikanischen Konzernverbund) • *Anzahl Auszubildende:* 107 in Deutschland • *Ausbildungsberufe:* Werkzeugmechaniker/-in, Elektroniker/-in Betriebstechnik, Mechatroniker/-in, Verfahrensmechaniker/-in, Industriemechaniker/-in, Technische Zeichner/-in, IT-Systemelektroniker/-in, Fachinformatiker/-in Systemintegration, Industriekaufleute, Kaufleute für Bürokommunikation, Fachkraft für Lagerlogistik, BA BWL, BE Automatisierungstechnik, BE Maschinenbau, BE Wirtschaftsingenieur	15
2. Versicherungskonzern/IHK • *Branche*: Versicherungen und Finanzen • *Region*: bundesweit 38 Vertriebsdirektionen und selbständige Agenturen, Hauptsitz in NRW (Ballungszentrum) • *Struktur*: VVaG • *Zahl der Beschäftigten:* ca. 5.500 • *Anzahl Auszubildende*: 230 • *Ausbildungsberufe*: Kauffrau / Kaufmann für Versicherungen und Finanzen, Dualer Studiengang Kauffrau / Kaufmann für Versicherungen und Finanzen einschließlich B.Sc. im Versicherungswesen	15
3. Fahrzeug- und Maschinenbaukonzern/IHK • *Branche*: Motoren- und Maschinenbau • *Region*: Niedersachsen • *Struktur*: ein Standort eines großen dt. Konzerns mit großer, traditionsreicher Lehrwerkstatt • *Zahl der Beschäftigten*: 1.500 (weltweit über 50.000) • *Anzahl Auszubildende:* 120 • *Ausbildungsberufe*: Fachkraft für Lagerlogistik; Fachlagerist/-in; Industriekaufmann/-frau; Industriemechaniker/-in; Informatikkaufmann/-frau; Mechatroniker/-in, Zerspanungsmechaniker/-in	3

Mittelständische Unternehmen / Anzahl Interviews	
4. Dienstleister Gebäudereinigung/HWK • *Branche*: Chemisches und Reinigungsgewerbe • *Region und Struktur:* Hauptsitz (inhabergeführte GmbH) in Rheinland-Pfalz (zwei Niederlassungen sowie verschiedene Büro-/Vorratsräume mit Reinigungsmitteln etc. in Rheinland-Pfalz, Hessen, dem Saarland und Baden-Württemberg) • *Zahl der Beschäftigten*: ca. 1.000, davon ca. 50 % Teilzeit • *Anzahl Auszubildende:* 4 • *Ausbildungsberufe:* Glas-/Gebäudereiniger/-in; Bürokauffrau /-mann; Maler/-in und Lackier/-in	6
5. Mittelständisches Unternehmen der Industrie mit Bildungsdienstleistungen/IHK • *Branche:* Chemie / Pharma • *Region:* Sachsen-Anhalt, ländlich gelegenes Industriegebiet • *Struktur:* 1991 als eigenständige GmbH gegründet, 100%iges Tochterunternehmen eines traditionsreichen, international agierenden Konzerns (eine AG); keine eigene Lehrwerkstatt, sondern Grundausbildung über externes Ausbildungszentrum als Kunde • *Zahl der Beschäftigten:* ca. 230 (ca. 850 MA einschließlich der als Dienstleistung mit versorgten Töchter- und Partnerfirmen im Industriepark) • *Anzahl Auszubildende:* 151 (einschließlich der mitbetreuten Tochter- und Partnerunternehmen) • *Ausbildungsberufe:* Pharmakant/-innen, Chemikant-/innen, Elektroniker/-innen für Automatisierungstechnik, Industriemechaniker/-innen, Laboranten /Laborantinnen, Bürokaufleute, Lagerberufe, IT-Systemelektroniker/-innen, Fachinformatiker/-innen	12
6. Produzierendes Metallunternehmen/IHK • *Branche:* Werkzeugbau • *Region:* NRW, ländlicher Raum • *Struktur*: Inhabergeführte GmbH & Co. KG (Familienunternehmen); Standort am Hauptsitz mit mittelgroßer Lehrwerkstatt • *Zahl der Beschäftigen:* ca. 680 • *Anzahl Auszubildende:* 64 • *Ausbildungsberufe:* Industriekaufleute, Elektroniker/-innen für Betriebstechnik, Industriemechaniker/-innen, Maschinen- u. Anlagenführer/-innen, Zerspanungsmechaniker/-innen	15
7. Produzierender Metallbetrieb/IHK • *Branche:* Antriebstechnik • *Region:* Kreisstadt in Mecklenburg-Vorpommern • *Struktur:* einer von zwei externen Fertigungsstandorten einer GmbH & Co. KG mit Hauptsitz in Schleswig-Holstein; keine eigene Lehrwerkstatt, sondern Kooperation mit externem Ausbildungszentrum • *Zahl der Beschäftigten:* 192 • *Anzahl Auszubildende:* 19 • *Ausbildungsberufe*: Industriemechaniker/-innen; Zerspanungsmechaniker/-innen	4
8. Unternehmensgruppe Informationstechnologie/IHK • *Branche:* Informationstechnologie in den Bereichen ITK Infrastruktur, Content Management und Beratung • *Region:* NRW, Großstadt • *Struktur:* Holding mit fünf selbständigen Einheiten, davon wurden eine GmbH (U2) und eine AG (U1) an zwei Standorten innerhalb derselben Stadt untersucht • *Zahl der Beschäftigten:* ca. 500 insgesamt • *Anzahl Auszubildende:* 24 • *Ausbildungsberufe:* Fachinformatiker/-innen Systemintegration und Anwendungsentwickl., IT-Systemkaufleute, Bürokaufleute, Mediengestalter/-innen (non print), Kaufleute Marketingkommunikation und seit 2009 duale Studierende der Wirtschaftsinformatik	10

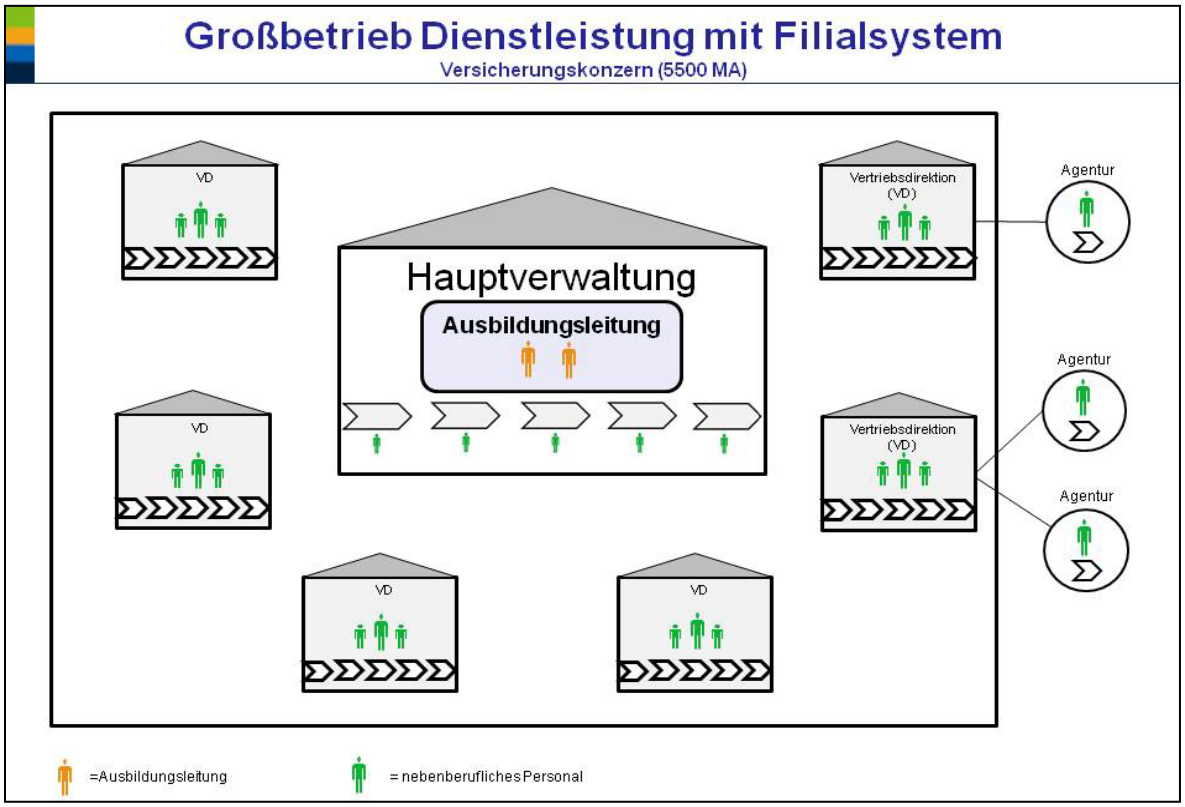
Kleinunternehmen / Anzahl Interviews	
9. Hotel mit Gaststätte/IHK • *Branche*: Hotel- und Gaststättengewerbe • *Region*: Rheinland-Pfalz, ländlich • *Struktur*: GmbH, 100%iges Tochterunternehmen eines metallverarbeitenden Betriebs (eine AG) • *Zahl der Beschäftigten:* 90 (Gesamtgröße 500) • *Anzahl Auszubildende*: 11 (170 insgesamt) • *Ausbildungsberufe*: Hotelfachleute, Restaurantfachleute, Koch/Köchin	12
10. Technischer Dienstleister Rohrleitungsbau/HWK • *Branche*: Bauindustrie (Tiefbau) • *Region*: NRW, Randlage eines urbanen Ballungszentrums • *Struktur*: Inhabergeführte GmbH (Familienunternehmen) • *Zahl der Beschäftigten*: ca. 50 • *Anzahl Auszubildende:* 4 • *Ausbildungsberuf*: Rohrleitungsbauer/-in	10
11. Dentallabor/HWK • *Branche*: Gesundheitsgewerbe • *Region*: Kreisstadt in Bayern • *Struktur*: inhabergeführte GmbH (Familienunternehmen) • *Zahl der Beschäftigten*: 29 • *Anzahl Auszubildende*: 5 • *Ausbildungsberuf*: Zahntechniker/-in	13
12. Elektro-/ Sanitär-Heizungs-Klima-Dienstleister/HWK • *Branche*: Elektrohandwerk • *Region*: Großstadt in NRW • *Struktur*: inhabergeführte GmbH (Familienunternehmen) • *Zahl der Beschäftigten:* 28 • *Anzahl Auszubildende*: 6 • *Ausbildungsberufe*: Elektroniker/-in für Energie- und Gebäudetechnik; Anlagenmechaniker/-in für SHK-Technik; Bürokaufmann /-frau	6
13. Metzgerei mit eigener Schlachtung/HWK • *Branche*: Lebensmittelgewerbe • *Region*: Dorf in Bayern • *Struktur*: inhabergeführte GmbH (Familienunternehmen) mit zwei Verkaufsfilialen • *Zahl der Beschäftigten*: 34 (8 in der Metzgerei, 26 überwiegend Teilzeit im Verkauf) • *Anzahl Auszubildende:* 1 • *Ausbildungsberufe*: Fleischer; Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk (z.Zt. nicht besetzt)	5
14. Kfz-Werkstatt/HWK • *Branche*: Kraftfahrzeuggewerbe • *Region*: Großstadt in NRW • *Struktur*: inhabergeführter Meisterbetrieb der Kfz-Innung • *Zahl der Beschäftigten:* 6 • *Anzahl Auszubildende:* 1 • *Ausbildungsberuf*: Kraftfahrzeugmechatroniker	1

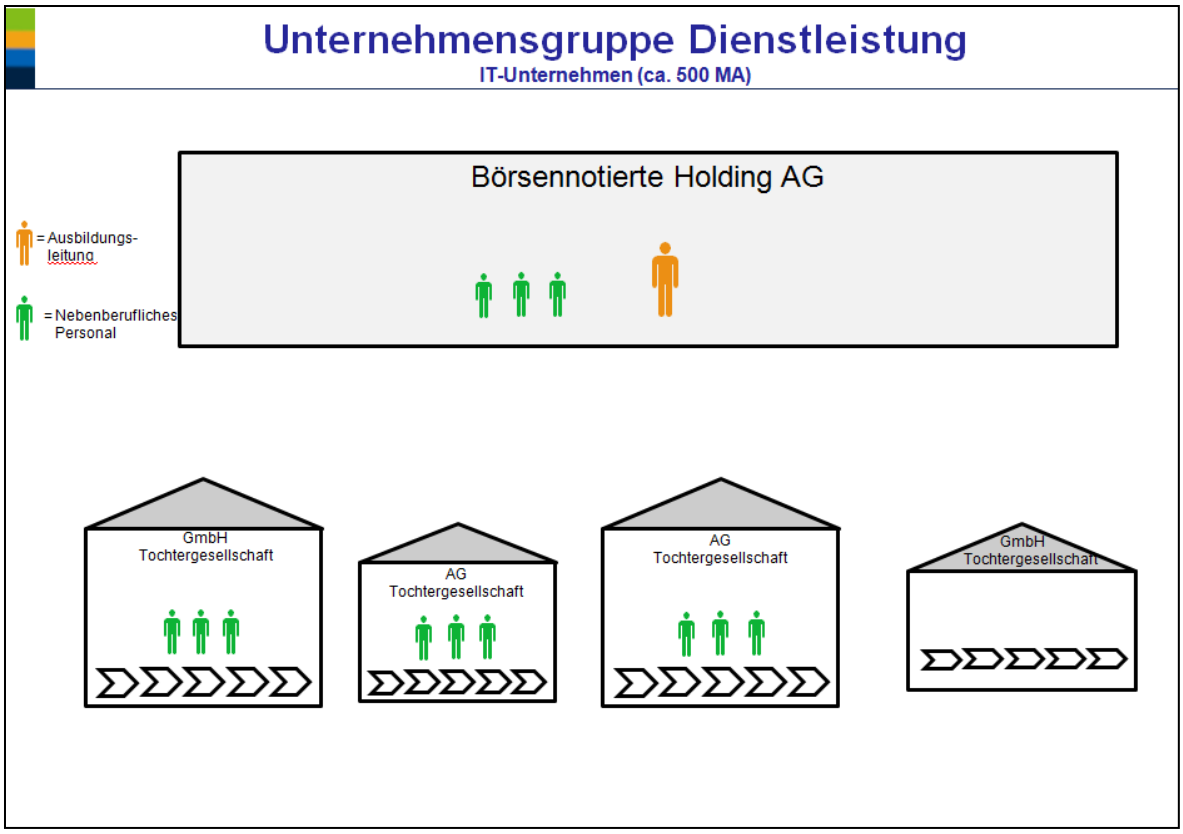
Schaubilder der identifizierten Unternehmenstypen

Typ „Industriebetrieb im Produktionsbereich mit eigener Lehrwerkstatt“

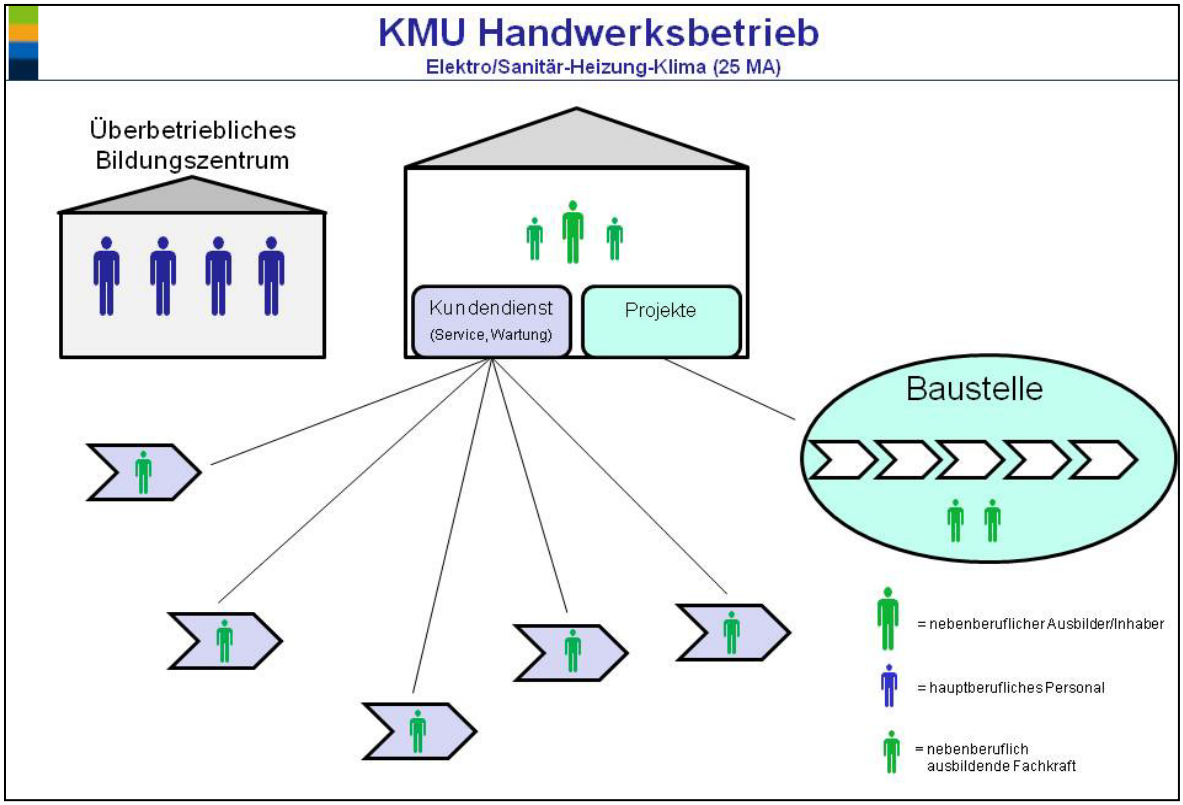


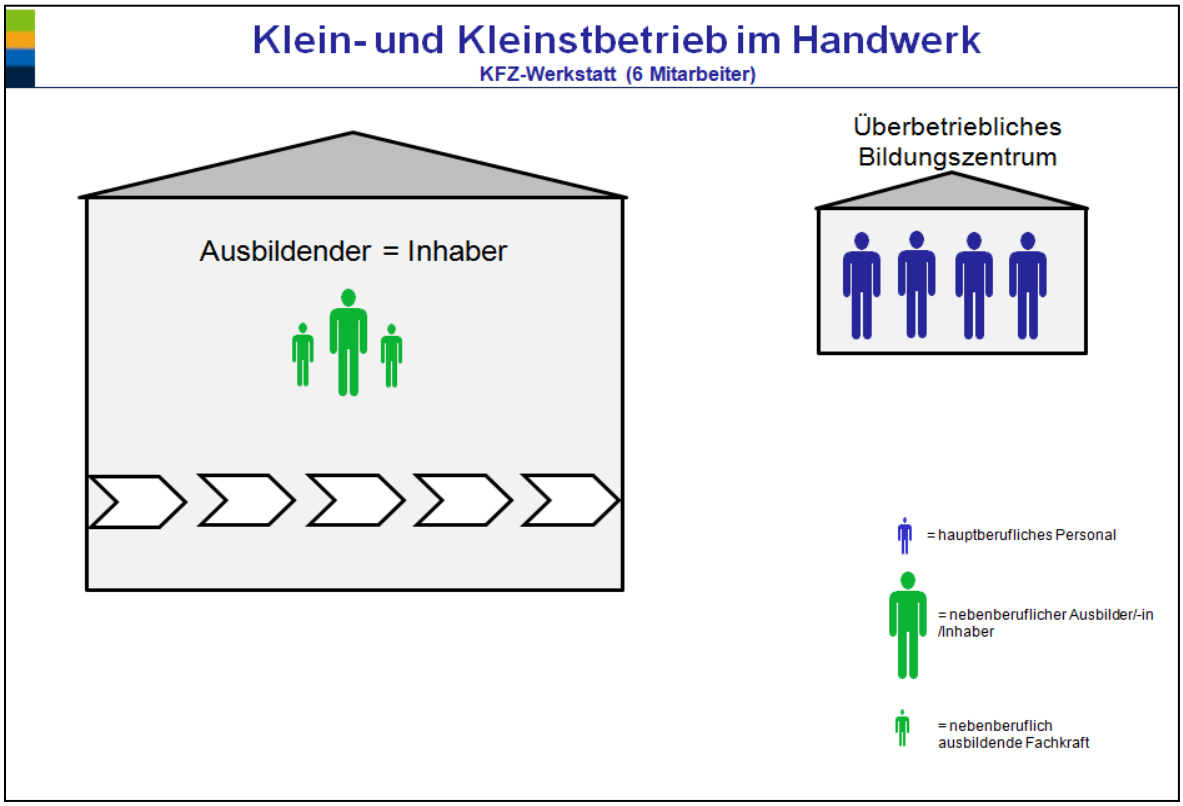
Typ „Dienstleistendes Unternehmen mit Filialstruktur“

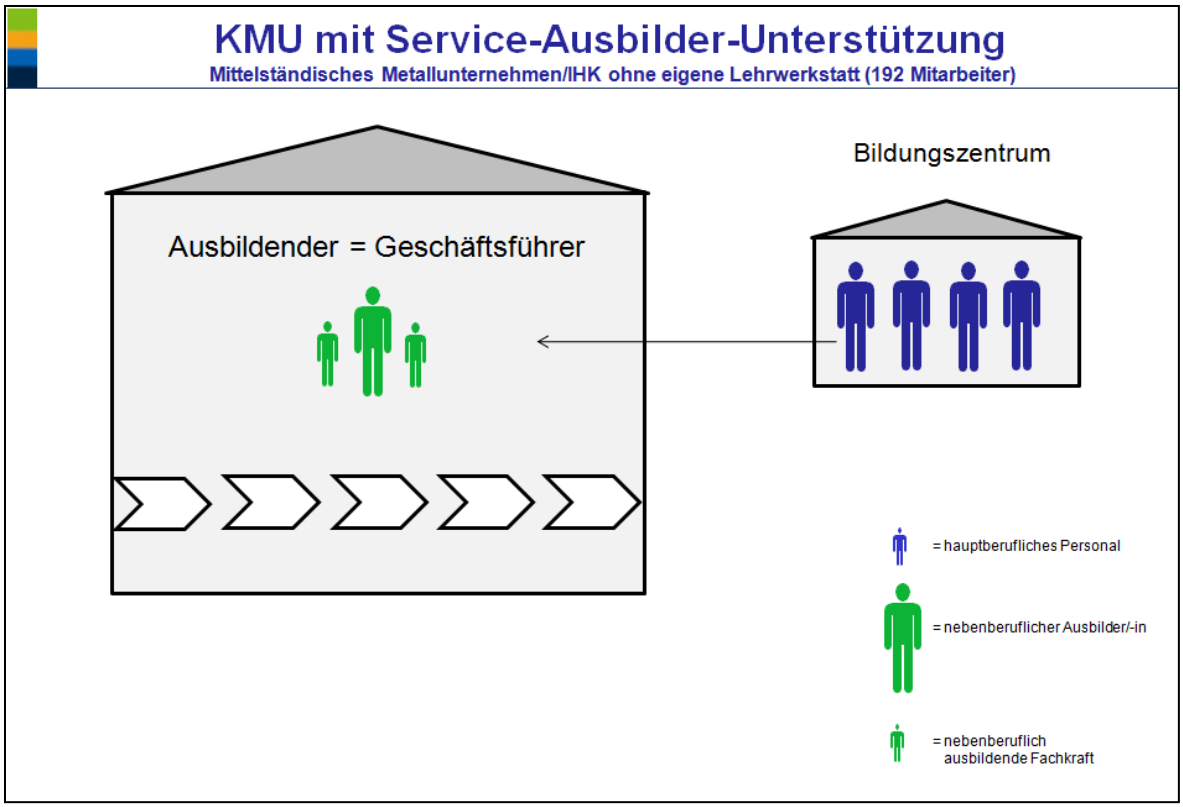


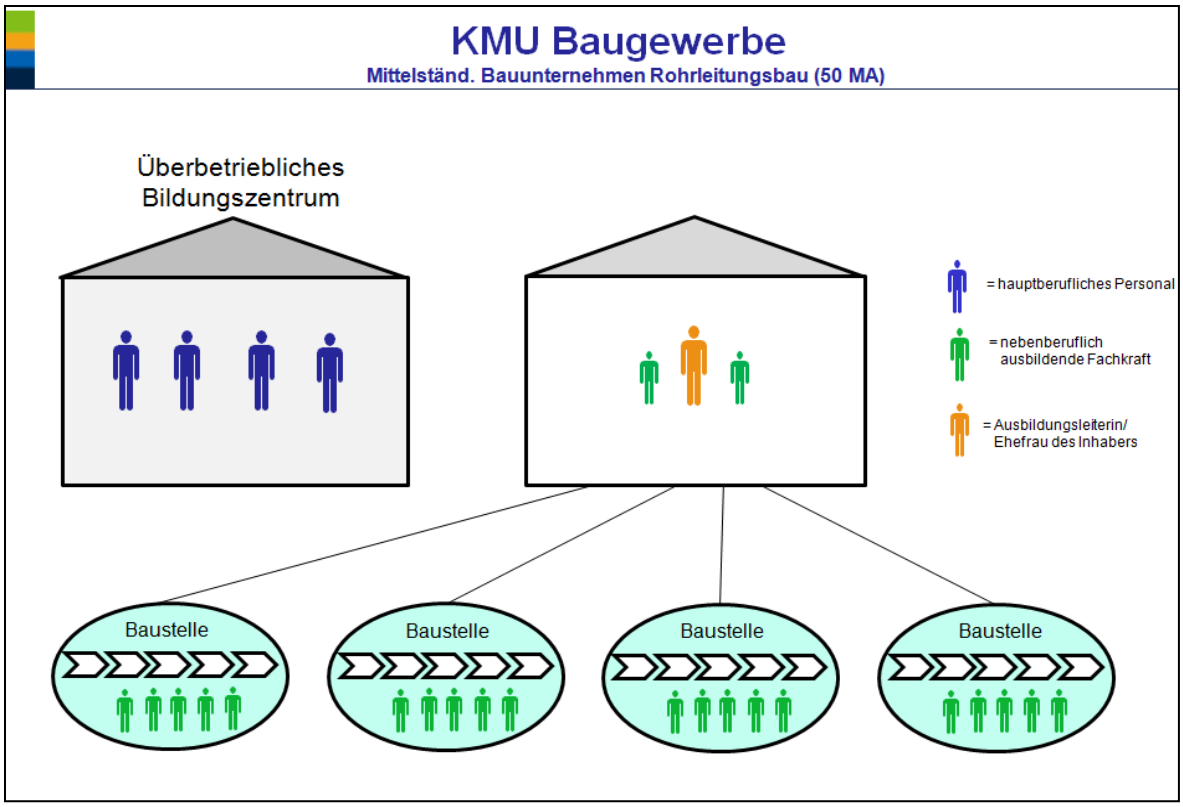


Typ „Kleinbetrieb“ mit verschiedenen externen Kooperationsmodellen

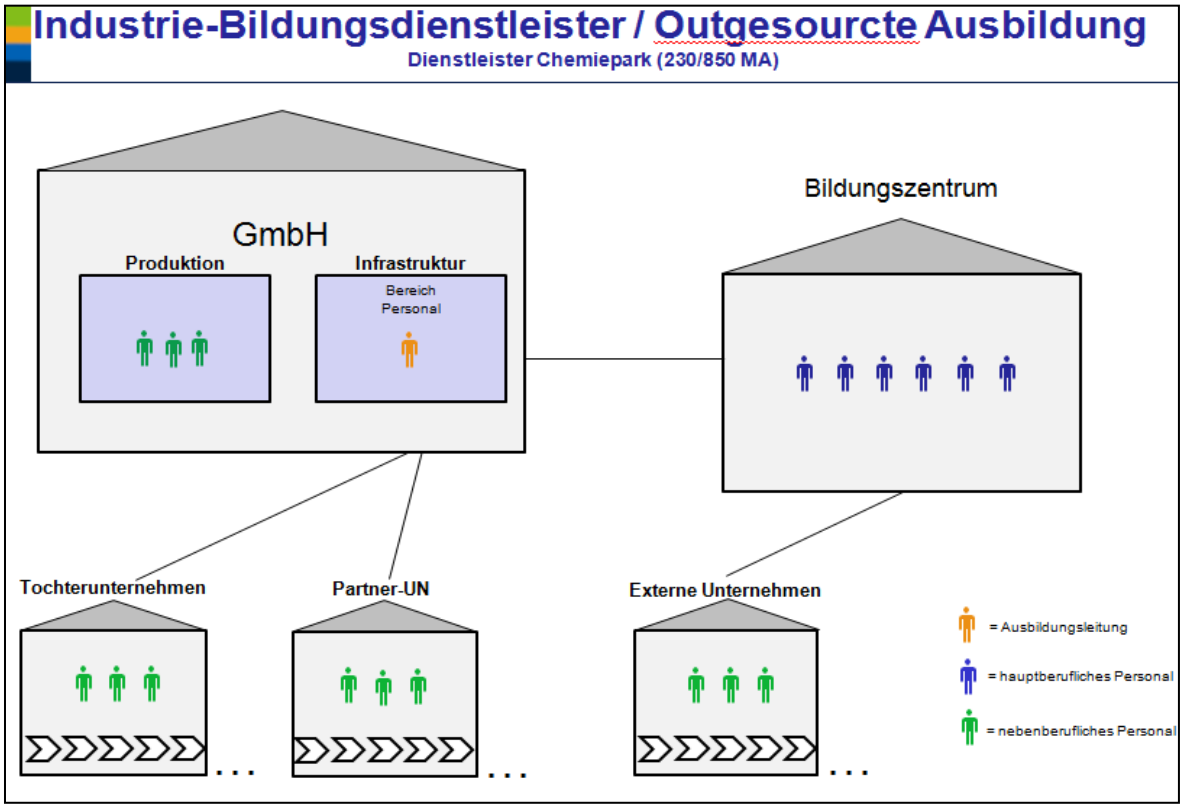



Klein- und Kleinstbetrieb im Handwerk
KFZ-Werkstatt (6 Mitarbeiter)
Überbetriebliches Bildungszentrum
Ausbildender = Inhaber
= hauptberufliches Personal
= nebenberuflicher Ausbilder/-in /Inhaber
= nebenberuflich ausbildende Fachkraft


KMU mit Service-Ausbilder-Unterstützung
Mittelständisches Metallunternehmen/IHK ohne eigene Lehrwerkstatt (192 Mitarbeiter)
Bildungszentrum
Ausbildender = Geschäftsführer
= hauptberufliches Personal
= nebenberuflicher Ausbilder/-in
= nebenberuflich ausbildende Fachkraft



Typ „Industrieller Bildungsdienstleister“



Leitfaden für Interview mit Ausbildungsleitung / Führungskraft

Einstieg: Gesprächspartner/-in
(Funktion, Angabe zur Berufsbezeichnung, Dauer der Tätigkeit im Unternehmen)
Seit wann mit Ausbildungsverantwortung betraut? eigene berufliche Erstausbildung?

Was gehört alles zu Ihren Aufgaben?

> [optional:] Motivation zur Teilhabe an der BIBB-Studie
> Welche Erwartungen haben Sie an das Forschungsprojekt? Was erhoffen Sie sich davon? Was halten Sie an dem Thema für wichtig?

Thema: Tätigkeiten und Aufgaben

Welche Aufgaben nehmen Sie im Bereich der Ausbildung wahr?

Welche Anforderungen stellen diese Aufgaben an Sie; was fällt leicht und was macht eher Schwierigkeiten? Wo sehen Sie ggf. wesentliche Belastungen?

- Kooperationsstruktur
  - Wie sieht Ihre Zusammenarbeit mit den anderen Ausbilder/-inne/-n und mit den ausbildenden Fachkräften aus? Wer sind Ihre Ansprechpartner?
  - Gibt es weitere Personen, mit denen Sie in der Aus- und Weiterbildung zusammenarbeiten? (z.B. Verbundausbildung?)
  - Welche Rolle spielen Kontakte zu Partnern außerhalb des Unternehmens (Prüfungstätigkeit bei der Kammer? Berufsschule?)

- Schnittstellen / Verantwortung
  - Woher bekommen Sie Ihre Vorgaben und Ziele? Wem müssen Sie Rechenschaft ablegen?
  - Wo liegen die Verantwortungsschnittstellen zu Ihrem Vorgesetzten?

- Welche finanziellen Spielräume haben Sie im Bereich der Ausbildung? (Budgetverantwortung)

- Ausbildungsziele
  - Welche Ausbildungsziele sind für das Unternehmen (und damit auch für das Ausbilderhandeln) von besonderer Bedeutung? (Gibt es über die Ausbildungsordnung hinaus besondere Ausbildungsziele, die Sie im Unternehmen verfolgen?) Hat es hier in letzter Zeit Veränderungen gegeben?

- Veränderungen
  - Was hat sich an Ihrer Tätigkeit in den letzten Jahren geändert?
  - [optional:] Was hat sich im Vergleich zu Ihrer eigenen Ausbildung verändert?
  - [optional:] Welche Bedeutung haben die Erfahrungen Ihrer eigenen Ausbildung für Ihre Arbeit als Ausbilder/-in?

- Persönliche Bewertungen der Tätigkeit
  - Was ist für Sie eine erfolgreiche Arbeit?
  - Was verstehen Sie unter einem „guten Ausbilder“/einer „guten Ausbilderin“?

Thema: Berufliche Entwicklungswege

Wie rekrutieren Sie Ihr ausbildendes Personal? (extern/intern?)

Gibt es einen typischen Weg, wie man in Ihrem Unternehmen Ausbilder/-in wird? / In welcher Weise wird entschieden, wer Ausbildungsaufgaben übernimmt?

Welche Anreize gibt es, Aufgaben in der Ausbildung zu übernehmen?
[optional, nur bei Thematisierung.] Warum haben andere Ausbilder ihre Tätigkeit als Ausbilder beendet?

Wie erhalten Sie die Kompetenzen der Ausbilder/-innen? (Bedeutung der AEVO? Weiteres?)

Gibt es Kompetenzbereiche, die besonders gefördert werden (müssen)?
Was hat sich an den Arbeitsanforderungen der Ausbilder/-innen in den letzten Jahren geändert?

Welche Zukunftsperspektiven und Karrierechancen haben Ausbilder/-innen im Unternehmen?

Thema: Stellenwert von Ausbildung im Unternehmen

Wie sehen Sie Ihre Stellung als Ausbildungsverantwortliche/-r im Unternehmen?

- Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Arbeit von der Unternehmensführung anerkannt wird?
- Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Arbeit von den Kolleginnen und Kollegen anerkannt wird?

Kommt es vor, dass über Fragen der Ausbildung Entscheidungen gefällt werden, bei denen Sie Ihrer Meinung nach hätten beteiligt werden müssen?

Thema: Eigenes Berufsbewusstsein:

Wie viel Raum nimmt Ihre Ausbildungstätigkeit im Verhältnis zu Ihren anderen Aufgaben ein? Wie bewerten Sie dieses Verhältnis?
Wie wichtig ist Ihnen Ihre Aufgabe als Ausbilder/-in?

Thema: Persönliche Wünsche nach Veränderung

Einmal angenommen, Sie hätten freie Hand, Ihren Arbeitsbereich nach eigenen Vorstellungen zu gestalten: Was würden Sie im Hinblick auf Ihre Ausbildungsaufgaben anders machen?

Schluss

Haben wir bisher etwas zu wenig oder gar nicht angesprochen? Gibt es aus Ihrer Sicht zu diesem Thema noch etwas hinzuzufügen?

Leitfaden für Interview mit Ausbilder/-in (haupt- oder nebenberuflich)

Einstieg: Gesprächspartner

(Funktion, Angabe zur Berufsbezeichnung, Dauer der Tätigkeit im Unternehmen)
Seit wann mit Ausbildungsverantwortung betraut? eigene berufliche Erstausbildung?
Höchster Schulabschluss, letzte betriebliche Position vor Aufnahme der Ausbildertätigkeit?

Thema: Tätigkeiten und Aufgaben

Was gehört alles zu Ihren Aufgaben?

Welche Anforderungen stellen diese Aufgaben an Sie; was fällt leicht und was macht eher Schwierigkeiten? Wo sehen Sie ggf. wesentliche Belastungen?

- Kooperationsstruktur
  - Wie sieht Ihre Zusammenarbeit mit den anderen Ausbilder/-inne/-n und mit den ausbildenden Fachkräften aus? Wer sind Ihre Ansprechpartner?
  - Gibt es weitere Personen, mit denen Sie in der Aus- und Weiterbildung zusammenarbeiten?
  - Welche Rolle spielen Kontakte zu Partnern außerhalb des Unternehmens (Prüfungstätigkeit bei der Kammer? Berufsschule?)

- Schnittstellen / Verantwortung
  - Woher bekommen Sie Ihre Vorgaben und Ziele? Wem müssen Sie Rechenschaft ablegen?
  - Wo liegen die Verantwortungsschnittstellen zu Ihrem/Ihrer Vorgesetzten?

- Welche finanziellen Spielräume haben Sie im Bereich der Ausbildung?

- Ausbildungsziele
  - Welche Ausbildungsziele sind für das Unternehmen von besonderer Bedeutung? (Gibt es über die Ausbildungsordnung hinaus besondere Ausbildungsziele, die Sie im Unternehmen verfolgen?) Hat es hier in letzter Zeit Veränderungen gegeben?

- Veränderungen
  - Was hat sich an Ihrer Tätigkeit in den letzten Jahren geändert?
  - Was hat sich an den Auszubildenden geändert?
  - [optional:] Was hat sich im Vergleich zu Ihrer eigenen Ausbildung verändert?
  - [optional:] Welche Bedeutung haben die Erfahrungen Ihrer eigenen Ausbildung für Ihre Arbeit als Ausbilder/-in?

- Persönliche Bewertungen der Tätigkeit
  - Was ist für Sie eine erfolgreiche Arbeit?
  - Was verstehen Sie unter einem „guten Ausbilder“/ einer „guten Ausbilderin“?

Thema: Berufliche Entwicklungswege

Wie sind Sie zu Ihrer Ausbildertätigkeit gekommen?

Gibt es einen typischen Weg, wie man in Ihrem Unternehmen Ausbilder/-in wird? / In welcher Weise wird entschieden, wer Ausbildungsaufgaben übernimmt?

Haben Sie an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen, die mit Ihren Ausbilderaufgaben im Zusammenhang stehen?

Wie empfinden Sie Ihren Weiterbildungsbedarf?

Glauben Sie, auch in anderen Betrieben eine Beschäftigung als Ausbilder/-in finden zu können?

Thema: Stellung des ausbildenden Personals im Unternehmen

Wie sehen Sie Ihre Stellung als Ausbilder/-in im Unternehmen?

- Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Arbeit von der Betriebsleitung anerkannt wird?
- Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Arbeit von den Kolleginnen und Kollegen anerkannt wird?

Kommt es vor, dass über Fragen der Ausbildung Entscheidungen gefällt werden, bei denen Sie Ihrer Meinung nach hätten beteiligt werden müssen?

Thema: Eigenes Berufsbewusstsein:

Wie viel Raum nimmt Ihre Ausbildungstätigkeit im Verhältnis zu Ihren anderen Aufgaben ein? Wie bewerten Sie dieses Verhältnis?
Wie wichtig ist Ihnen Ihre Aufgabe als Ausbilder/-in?

Thema: Persönliche Wünsche nach Veränderung

Einmal angenommen, Sie hätten freie Hand, Ihren Arbeitsbereich nach eigenen Vorstellungen zu gestalten: Was würden Sie im Hinblick auf Ihre Ausbildungsaufgaben anders machen?

Schluss

Haben wir bisher etwas zu wenig oder gar nicht angesprochen? Gibt es aus Ihrer Sicht zu diesem Thema noch etwas hinzuzufügen?