

**Von der Facharbeit in die Ausbildung:
Empirische Studie und theoretischer Rahmen zur
Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses
hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen**

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
durch den Promotionsausschuss Dr. phil.
der Universität Bremen

vorgelegt von

Joanna Burchert

Abgabe am 31.03.2014

Disputation am 17.09.2014

Erstgutachter: PD Dr. Rainer Bremer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Gessler

Inhalt

1. Einleitung	2
2. Die Entstehung pädagogischen Selbstverständnisses als Entwicklungsaufgabe für das berufliche Bildungspersonal	5
2.1 Die Ausbildung im dualen System der Berufsbildung	5
2.2 Berufliches Handeln lernen: die Entwicklungsaufgabe „Berufseinstieg“	14
2.3 Das pädagogische Selbstverständnis als Entwicklungsaufgabe	27
2.3.1 Spannungsfelder pädagogischer Arbeit	27
2.3.2 Untersuchungen zum pädagogischen Selbstverständnis von Ausbildenden	38
3. Methodischer Hintergrund der Untersuchung pädagogischen Selbstverständnisses	43
3.1 Die Durchführung der Interviews: Befragte und Fragen	43
3.2 Deutungsmuster als analytische Ebene	51
3.3 Die Auswertung der Interviews	57
4. Ergebnisse der empirischen Studie	64
4.1 Die Rolle der hauptamtlichen Ausbilder im Betrieb	66
4.2 Pädagogische Einstellungen und Strategien von Ausbildern	75
4.3 Ausprägungen pädagogischen Selbstverständnisses von Ausbildern	95
5. Einordnung der Ergebnisse und Ausblick	106
6. Literatur	113

1. Einleitung

Ausbilder und Ausbilderinnen im dualen System beruflicher Bildung unterstützen Jugendliche bei dem Erwerb grundlegender beruflicher Kompetenzen. Als betriebliches Bildungspersonal sind sie Schlüsselfiguren des psychologischen Vertrags, der zwischen Unternehmensvertretern und Auszubildenden geschlossen wird. Aufgrund ihrer Abhängigkeit als Arbeitnehmer wurde allerdings unterstellt, dass Ausbilder und Ausbilderinnen kein pädagogisches Selbstverständnis entwickeln, wie es ihrer Aufgabe angemessen wäre. Diese Behauptung stellt die vorliegende Dissertation auf den Prüfstand.

Während das Handeln und Denken von Lehrenden an Schulen intensiv erforscht wird (z.B. Streckeisen u.a. 2007, Bauer 2006, Meister 2005), stellen die Tätigkeit und das pädagogische Selbstverständnis von Ausbildern¹ einen lange ignorierten Bereich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung dar. An die qualitativ orientierten Studien der 1970er und 1980er Jahre (Paul-Kohlhoff 1977, Arnold 1983, Pätzold und Drees 1989, Schlösser et al. 1989) knüpfte unmittelbar erst die von 2009 bis 2012 durchgeführte BIBB-Studie SIAP an (zusammenfassend Bahl 2012 b). Untersuchungen von Tutschner und Haasler (z.B. 2011, 2012) kartieren mit soziologischem Fokus auf international vergleichender Ebene die sich wandelnden Arbeitsbedingungen und das damit einhergehende neue Rollenverständnis von Lehrenden in der beruflichen Bildung. Die vorliegende Dissertation möchte aus berufspädagogischer Perspektive einen vertiefenden Beitrag zum Verständnis beruflicher Ausbildung leisten und hauptberufliches Bildungspersonal als Mittler zwischen Pädagogik und Berufstätigkeit in der betrieblichen Ausbildung porträtieren. Zentral ist dabei die Untersuchung des pädagogischen Selbstverständnisses, die mit Blick auf die Fragen erfolgt: Welche (fach-)didaktischen Konzepte entwickeln die Ausbilder und Ausbilderinnen, wo sehen sie Herausforderungen ihrer Arbeit? Welche Bedeutung hat Facharbeit für ihr pädagogisches Handeln? Wie nehmen sie sich selbst in ihrem Verhältnis zu Auszubildenden, zu Vorgesetzten und zu anderen Mitarbeitern des Unternehmens wahr? Unter dem Begriff „pädagogisches Selbstverständnis“ werden also Einstellungen zur eigenen Rolle als Ausbilder, die institutionelle Einbindung, die Wahrnehmung der Auszubildenden und Deutungen der Lehrinhalte, Lehrmethoden und Lehrziele subsumiert. Diese Haltungen wurden in einer qualitativen Untersuchung mit Dilemmafragen eruiert, hermeneutisch interpretiert und unter Bezugnahme auf Strukturen, in denen die Arbeit von Ausbildern stattfindet, dargestellt und reflektiert.

Die praktische Relevanz der vorliegenden Arbeit kann zum Einen mit den Auswirkungen

¹ „Verbum hoc ‚si quis‘ tam masculos quam feminas complectitur“ (Ulpian).

pädagogischen Selbstverständnisses begründet werden: Epistemologische Überzeugungen, also Einstellungen dazu, was Wissen ist und wie es entsteht, beeinflussen nicht nur das Handeln der Lehrenden, sondern prägen auch die Einstellungen der Schüler und Schülerinnen zum Lernen (vgl. Müller u.a. 2008). Zum anderen ist zu fragen, in welchem Verhältnis die Bemühungen um Weiterbildungslehrgänge für betriebliches Bildungspersonal in Deutschland² zu dem von den Ausbildern gesehenen Bedarf stehen (vgl. Kapitel 2.1). Es ist wenig bekannt darüber, inwiefern Facharbeiter, die Ausbildungstätigkeiten übernehmen, die für ihre Arbeit angemessenen Konzepte und notwendigen Kompetenzen entwickeln; welche didaktischen Herausforderungen ihnen überhaupt begegnen. Der gern formulierte Hinweis, dass Ausbilder und Ausbilderinnen fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenzen brauchen ist sicherlich richtig, aber zu allgemein, um zum Verstehen des Ausbildungsgeschehens beizutragen respektive bei der Gestaltung einer Weiterbildungsmaßnahme zu nutzen. Wenig bedacht wurde in der Ausbildungsforschung auch, wie pädagogisches Selbstverständnis entsteht, wie es forschungslogisch einzuordnen und dementsprechend ob es für Veränderungen offen (oder überhaupt veränderungsbedürftig) ist.

Um das Tätigkeitsfeld und unterschiedliche Ausprägungen pädagogischen Selbstverständnisses von Ausbildern zu beschreiben und zu erklären verknüpfte ich in dieser Arbeit (berufs-)pädagogische mit psychologischen und soziologischen Perspektiven. Zentrale theoretische Anknüpfungspunkte sind der Ansatz der Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1972, Gruschka 1985, Bremer 2004, Hericks 2006) und die pädagogische Professionstheorie (Helsper 2000 und 2002, Oevermann³ 2008 b). Die Entwicklung des pädagogischen Selbstverständnisses kann als subjektiv bedeutsame Entwicklungsaufgabe gedeutet werden, die in einem pädagogischen (und damit im Sinne von Helsper 2000 und Oevermann 2008 b) professionellen Feld mit seinen Herausforderungen und Antinomien anzusiedeln ist. Da solche Antinomien in der allgemeinen Pädagogik bereits gut erforscht sind, wurden professionstheoretische Studien und Theorien aus diesem Bereich (Helsper 2000 und 2002, Ilien 2008, Meister 2005) ebenso in die Übersicht des Forschungsstandes einbezogen wie Untersuchungen zur Arbeitssituation und zu Selbstkonzepten von Ausbildern und Ausbilderinnen (Paul-Kohlhoff 1977, Pätzold und Drees 1989, Schlösser, Drewes und Osthues 1989, Bahl u.a. 2010, Bahl 2012 a). Aus dieser Zusammenführung entstand ein produktiver Rahmen für meine eigene empirische Untersuchung (vgl. v.a. Kapitel 2.2. und 2.3). Zur Erhebung des pädagogischen Selbstverständnisses wurden 15 hauptamtliche Ausbilder im gewerblich-technischen Bereich mit Dilemmafragen, einer interpretativen Methode

² <http://www.berufspaedagogen.net/>, Zugriff am 18.10.2010

³ Auf die Arbeiten von Ulrich Oevermann erfolgt dabei in dreierlei Hinsicht Bezug: 1) bei der Wahl des Deutungsmusters als Beschreibungsebene, das 2) eingebettet ist in einen aufgabenbezogenen Professionsbegriff, dessen Analyse 3) einen objektiv-hermeneutischen Zugriff nahelegt.

sozialwissenschaftlicher Forschung befragt (vgl. Kohlberg 1995, Witzel 1982). Die Dilemmamethode lädt einerseits zur offenen Explikation der interessierenden Themen ein, andererseits nutzt sie konfrontative Fragen, um Argumente und Einstellungen der Befragten besser herauszukristallisieren (vgl. Kapitel 3.1). Das pädagogische Selbstverständnis wird in dieser Arbeit als Deutungsmuster definiert, d.h. als Bündel „strukturierte[r] und strukturierende[r] Denkformen“ (Schetsche 1991, S. 59), die auf ein komplexes handlungsrelevantes Problem – hier die Ausbildung – Bezug nehmen (vgl. Meuser und Sackmann 1991, Oevermann 2001, Twardella 2008; siehe v.a. Kapitel 3.2). Ausgewertet wurden die Interviews mit einer Kombination aus Objektiver Hermeneutik und Grounded Theory, um dem Anspruch der Analyse von Deutungsmustern einerseits, dem Interesse an einer berufspädagogischen Beschreibung des Feldes andererseits gerecht zu werden (vgl. Kapitel 3.3). In der Auswertung wurde deutlich, dass sowohl die Entwicklungsaufgaben der Ausbilder als auch die Entwicklungsaufgaben der Auszubildenden Schlüsselmomente zum Verstehen und Bewerten pädagogischen Handelns in der betrieblichen Ausbildung sind (Kapitel 4). Im Ausblick werden die Ergebnisse dieser Analyse in den bisherigen Wissensstand und Diskurs eingeordnet und es werden Empfehlungen für die weitere Forschung formuliert (Kapitel 5).

2. Die Entstehung pädagogischen Selbstverständnisses als Entwicklungsaufgabe für das berufliche Bildungspersonal

2.1 Die Ausbildung im dualen System der Berufsbildung

Vor dem Hintergrund europaweit sinkender Zahlen von Erwerbstätigen und Fachkräften, dem raschen Wissenszuwachs und Schub an technischen Innovationen wächst die Bedeutung des lebenslangen Lernens, der schulischen wie auch der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Betriebliches Bildungspersonal nimmt dabei eine Schlüsselposition ein.

Die Aufgaben der beruflichen Ausbildung in Deutschland werden durch das Berufsbildungsgesetz definiert:

„Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (Berufsbildungsgesetz, § 1 (3) in der Fassung vom 23.03.2005).

Die in Rahmenplänen und Lernfeldern für jeden anerkannten Ausbildungsberuf formulierten Lerninhalte sollen dabei durch Schulen und Unternehmen so vermittelt werden, dass die Auszubildenden über betriebsübergreifende Qualifikationen verfügen und sich in jedem Unternehmen um eine in ihrem Beruf ausgeschriebene Stelle bewerben können.

Die Aufgaben von Ausbildern wurden in § 14 des Berufsbildungsgesetzes von 2005 definiert. Das Bildungspersonal ist dafür verantwortlich, persönlich oder durch Weisung dafür sorgen, dass die Auszubildenden die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderliche berufliche Handlungsfähigkeit in der vorgesehenen Zeit erreichen. Ausbilder sollen den Auszubildenden die für die Berufsausbildung und das Bestehen der Prüfungen erforderlichen Mittel zur Verfügung stellen, die Jugendlichen zum Besuch der Berufsschule und zum Erhalt notwendiger Ausbildungsnachweise anhalten, diese kontrollieren und „dafür [...] sorgen, dass Auszubildende charakterlich gefördert sowie sittlich und körperlich nicht gefährdet werden“ (§ 14, Absatz 5 des BBiG von 2005). Zu den konkreten Aufgaben betrieblichen Ausbildungspersonals zählen folglich die Planung, Organisation, Durchführung und Verantwortung der Ausbildung; die Beurteilung des Ausbildungserfolges, die Gestaltung tragfähiger Ausbildungskonzepte, die Auswahl von Inhalten und Methoden der Ausbildung, die Vertretung von Ausbildungsbelangen im Unternehmen, die Entwicklung förderlicher Beziehungen und Regelungen sowie die Unterstützung der Auszubildenden in ihren Lernbemühungen und ihrer allgemeinen

persönlichen Entwicklung (Müller u.a. 1997, S. 16 f.). In einigen Betrieben ist das Ausbildungspersonal auch in die Auswahl geeigneter Auszubildender involviert und übernimmt Verantwortung für die Weiterbildung der Fachkräfte.

Bahl et al. (2010, S. 6 ff.) unterstreichen, dass sich die Arbeitssituation der Auszubildenden je nach fachlicher Ausrichtung (z.B. kaufmännisch oder gewerblich-technisch), Betriebsgröße, dem Alter des Betriebes, seiner Branchenzugehörigkeit (traditioneller oder junger Sektor), der Qualifikation der Betriebsleitung und der regionalen Verankerung der Firma unterscheidet. Vor allem aber der Status als haupt- oder nebenamtliches Bildungspersonal prägt den Arbeitsalltag. Nebenamtlich Auszubildende machen das Gros⁴ der Berufsbildner aus; sie definieren sich oft nur über ihre Tätigkeit als Fachkraft (s. Kapitel 2.3, vgl. auch Haasler und Tutschner 2011, Schmidt-Hackenberg et al. 1999). Bahl et al. (2012 b) beobachten sogar:

„Die in der [AEVO-]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“
(Bahl et al. 2012 b, S. 3).

Die pädagogische Rolle und der Status hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen sind hingegen klar definiert, ebenso wie ihre Wirkungsstätte, die Lehrwerkstatt. In der Lehrwerkstatt erwerben Auszubildende grundlegende fachliche Kenntnisse und praktische Fähigkeiten. Über das Lernen in der Werkstatt hinaus werden die Jugendlichen i.d.R. in den verschiedenen Fachabteilungen eines Betriebes eingesetzt. Gelegenheiten zum Erwerb von Arbeitsprozesswissen erhalten sie durch Mitarbeit an realen Arbeitsplätzen, an gesondert eingerichteten Lerninseln in der Fertigung sowie bei der Ausführung betrieblicher Aufträge in der Lehrwerkstatt (Bahl et al. 2010, S. 6; Bahl et al. 2012 b, S. 10 f.). Wichtig ist bei solchen Aufträgen, dass die Ausbilder sie nach ihrer pädagogischen Eignung auswählen (Bremer und Jagla 2000, S. 32). Der Vorteil der Lehrwerkstatt liegt in der Möglichkeit, Auszubildende durch pädagogisch qualifiziertes Personal zu betreuen und ihnen einen von Termindruck und Qualitätsanforderungen entlasteten Raum zum Lernen anzubieten (ebd., S. 31). Kritisiert wird an der Lehrwerkstatt ihre Realitätsferne und Ausrichtung auf die Prüfung, die berufsfremde thematische Spezialisierung der Ausbilder, die lehrgangsförmige, tendenziell modulare Vermittlung und die z.T. unterkomplexe oder veraltete Ausstattung (ebd.). Bahl u.a. (2010, S. 6) sehen die Tendenz, die Ausbildung wieder mehr in die Produktion zu verlegen.

Das betriebliche Bildungspersonal in Deutschland muss berufs- und arbeitspädagogische

⁴ Zur Problematik der Zählung von Bildungspersonal siehe Bahl et al. (2012 b, S. 6).

Kenntnisse gemäß der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) nachweisen. Bereits im Jahr 1972 trat die erste Ausbildereignungsverordnung für die gewerbliche Wirtschaft (AEVO-GW) in Kraft; 1999 wurde die AEVO als Richtlinie für den öffentlichen Dienst, die Haus- und Landwirtschaft sowie die gewerbliche Wirtschaft verabschiedet⁵. 2003 wurde die AEVO im Rahmen der Ausbildungsinitiative „Ausbilden jetzt – Erfolg braucht alle“ ausgesetzt in der Hoffnung, dass das Fehlen bürokratischer Hürden die Anzahl von Ausbildungsplätzen um bis zu 20.000 im Jahr erhöhen würde (Ulmer und Jablonka 2008, S. 5). Die Evaluierung der Ausbildungsinitiative zeigte auf, dass die Anzahl von Ausbildungsplätzen von 2003 bis 2006 tatsächlich um 40.000 bis 100.000 anstieg. Die Aussetzung der AEVO wurde dabei von Ulmer und Jablonka (2008) allerdings als nur „ein Aspekt neben vielen anderen – und in der Regel wesentlicheren - Motiven“ interpretiert (ebd. 2008, S. 65). Gleichzeitig wurden negative Effekte in qualitativer Hinsicht beobachtet: so gab es in Betrieben, die über kein nach AEVO qualifiziertes Personal verfügten, mehr Ausbildungsabbrüche, Konflikte zwischen Ausbildern und Auszubildenden und schlechte Noten der Auszubildenden in den Prüfungen⁶ (Ulmer und Jablonka 2008, S. 67). Daher wurde die Verordnung im August 2009 in einer revidierten Fassung wieder eingeführt. Stärker als in der ersten Version wird die Rolle der Ausbilder als Lernprozessbegleiter herausgearbeitet und die Ausrichtung an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen unterstrichen. Die Eignung des Ausbildungspersonals ist nun als „Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung“ in vier Handlungsfeldern definiert⁷:

A. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen, das bedeutet

1. die Vorteile betrieblicher Ausbildung begründen zu können,
2. bei Entscheidungen hinsichtlich des Ausbildungsbedarfs mitzuwirken,
3. die Strukturen des Berufsbildungssystems und seine Schnittstellen zu kennen,
4. Ausbildungsberufe für den Betrieb auszuwählen und zu begründen,
5. die Eignung des Betriebes für die Ausbildung in dem angestrebten Ausbildungsberuf zu prüfen sowie sicherzustellen, dass fehlende Ausbildungsinhalte außerhalb der Ausbildungsstätte vermittelt werden können,
6. die Möglichkeiten berufsvorbereitender Maßnahmen einzuschätzen sowie

⁵ vgl. Ausbildungsordnung in der Fassung von 1999, URL:

www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf, Zugriff am 23.10.2012

⁶ Denkbar ist allerdings, dass diese Mängel der fehlenden Erfahrung, nicht der ungenügenden Qualifizierung geschuldet sind: die Kammern mussten bei der Zulassung auch weiterhin Wert auf adäquate betriebliche Bedingungen legen. Derzeit werden etwa 20% der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge gelöst.

⁷ Die Darstellung entspricht einer Zusammenfassung des Gesetzestextes. Quelle: http://www.bmbf.de/pub/aevo_banz.pdf, Zugriff am 12.10.2009.

7. die Kooperation der an der Ausbildung Mitwirkenden sicherzustellen.

B. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken, das bedeutet

1. auf der Grundlage der Ausbildungsordnung einen betrieblichen Ausbildungsplan zu erstellen, der sich an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert,
2. die Möglichkeiten der Mitgestaltung betrieblicher Interessenvertretungen in der Berufsbildung zu berücksichtigen,
3. den Kooperationsbedarf zu ermitteln und Kooperationen inhaltlich sowie organisatorisch, insbesondere mit der Berufsschule, zu gestalten,
4. Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden anzuwenden,
5. den Berufsausbildungsvertrag vorzubereiten und seine Eintragung bei der zuständigen Stelle zu veranlassen sowie
6. die Möglichkeiten zu prüfen, ob Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können.

C. Ausbildung durchführen, das bedeutet

1. lernförderliche Bedingungen zu schaffen, Rückmeldungen zu geben und zu empfangen,
2. die Probezeit zu organisieren, zu gestalten und zu bewerten,
3. aus dem betrieblichen Ausbildungsplan und den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben zu entwickeln und durchzuführen,
4. Ausbildungsmethoden und -medien auszuwählen und situationsspezifisch einzusetzen,
5. Auszubildende bei Lernschwierigkeiten individuell zu unterstützen und die Möglichkeit zur Verlängerung der Ausbildungszeit zu prüfen,
6. Auszubildenden zusätzliche Ausbildungsangebote zu machen und die Möglichkeit der Verkürzung der Ausbildungsdauer zu prüfen,
7. die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern, Probleme und Konflikte zu erkennen und ihre Lösung zu unterstützen,
8. Leistungen festzustellen und zu bewerten, Leistungsbeurteilungen Dritter und Prüfungsergebnisse auszuwerten,
9. interkulturelle Kompetenzen zu fördern.

D. Ausbildung abschließen, das bedeutet

1. Auszubildende auf die Abschluss- oder Gesellenprüfung vorzubereiten,
2. für die Anmeldung der Auszubildenden zu Prüfungen zu sorgen,
3. an der Erstellung eines schriftlichen Zeugnisses auf der Grundlage von Leistungsbeurteilungen mitzuwirken sowie
4. Auszubildende über betriebliche Entwicklungswege und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten zu beraten.

Abbildung 1: Die vier Handlungsfelder nach der neuen AEVO

Eine zuständige Stelle (i.d.R. die Industrie- und Handelskammer bzw. die Handwerkskammer) prüft die persönliche und fachliche Eignung des Ausbildungspersonals und die Eignung der Ausbildungsstätte, ergreift Maßnahmen zur Behebung von Mängeln in der Ausbildung und kann die Ausbildung in einem Betrieb untersagen. Die AEVO ist ein Bestandteil der Meisterprüfung. Ein weiteres Ordnungsmittel ist der Rahmenlehrplan, der bundesweit einheitliche Standards bei der Durchführung von AEVO-Lehrgängen garantieren soll⁸.

Zwei Fortbildungsverordnungen für Ausbildungspersonal sind am 1. September 2009 in Kraft getreten. Die Fortbildungsordnung zum Abschluss „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ richtet sich an Fachwirte und Meister, die als Ausbilder unmittelbare Ausbildungsaufgaben wahrnehmen. Sie vermittelt Qualifikationen für die Planung, Umsetzung und Beratung zu betrieblicher Bildung für Auszubildende und ausgebildete Fachkräfte. Die Fortbildung zum „Geprüften Berufspädagogen“ richtet sich an Beschäftigte in Betrieben und Bildungseinrichtungen, die in den Bereichen Bildungsprozessplanung, Lernbegleitung, Bildungsmarketing, Controlling und Qualitätsmanagement verantwortlich tätig sind bzw. werden wollen⁹.

Wie Schlösser et al. (1989) verdeutlichen, fanden in den letzten Jahrzehnten auch innerhalb der Betriebe starke Institutionalisierungs- und Professionalisierungsbemühungen von Ausbildung statt. Als Professionalisierung definiert wurde dabei der

„Gesamtprozess der zunehmenden Normierung von Zulassungsvoraussetzungen und der Ausübung einer Tätigkeit, wozu insbesondere die zunehmende Verfachlichung bzw. Verwissenschaftlichung der Ausbildung und die zunehmende Differenzierung und Spezialisierung von Berufsrollen – vor allem im Rahmen bürokratischer Organisationen – zählen, sowie zunehmende[r] Verfestigung eines Berufsprofils, zunehmende[r]

⁸ Der Rahmenlehrplan findet sich unter der URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_135_rahmenplan_aevo.pdf, Zugriff am 12.10.2009.

⁹ Vgl. <http://www.foraus.de/web.select/news/showarticle/3738>, Zugriff am 12.10.2009.

gesellschaftliche[r] Organisierung beruflicher Interessen und [die] Entwicklung eines eigenständigen beruflichen Selbstverständnisses“ (Schlösser, Drewes und Osthues 1989, S. 25).

Schlösser et al. (1989) stellten fest, dass schon gegen Ende der 80er Jahre viele hauptamtliche Ausbilder Qualifikationen im Sinne der AEVO, eine Meister- oder Techniker Ausbildung, Erfahrungen in der Jugendarbeit und Berufserfahrung nachweisen konnten: Es habe ein Paradigmenwechsel insofern stattgefunden, als fähige Akteure gefordert und nicht mehr v.a. in der Produktion ungeeignete Mitarbeiter in die Ausbildung versetzt würden (ebd., S. 81 ff.). Trotz dieser Aufwertung fühlten sich die Befragten finanziell eher benachteiligt (ebd., S. 59). Viele Berufsausbildner aus der zitierten Studie nutzen v.a. betriebliche Weiterbildungen und legen dabei den Schwerpunkt auf pädagogische Qualifizierung (ebd., S. 133 ff.). Nebenamtliche Ausbilder und Ausbilderinnen berichteten, dass von ihnen keine Eingangsvoraussetzungen erwartet worden seien, allerdings haben einige von ihnen an Weiterbildungen nach Übernahme der Position teilgenommen (ebd., S. 90 ff.). Hier fanden sich ebenfalls vereinzelt Formen der Institutionalisierung: So erhielten manche nebenamtlichen Ausbilder offizielle Zeiträume oder Entlastungen für die Betreuung der Auszubildenden respektive wurden offiziell zu Ausbildungsbeauftragten ernannt – zusätzliche finanzielle Entlohnungen bezogen sie allerdings nicht (ebd., S. 70 ff., S. 159 ff. und S. 78 ff.). Diese seit Ende der 80er Jahre zunehmend klare Definition der Ausbilderrolle sehen Bahl und Diettrich (2008, S. 8 f.) jetzt wiederum schwinden:

- zunehmend würden Fachkräfte nur vorübergehend in die Ausbildungsabteilung wechseln, um aktuelle Wissensbestände und Fähigkeiten zu vermitteln;
- die Einführung prozessorientierter Ausbildungsordnungen relativiere die Bedeutung der Lehrwerkstatt als Lernort;
- durch die Ausrichtung der Ausbildung auf betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse würde die Ausbildung dezentralisiert, wodurch nebenamtliche Ausbilder und ihre pädagogische Professionalisierung an Bedeutung gewinnen, während hauptamtliche Ausbilder vor allem als Koordinatoren und Manager gefragt seien.

Die wachsenden Ansprüche an Professionalisierung des Bildungspersonals werden erklärt mit dem beschleunigten technischen Wandel, der mit Rationalisierung einherging, abstraktere Produktionsprozesse nach sich zog und mehr Vorbildung voraussetzte. Dem stünden Generationen von Auszubildenden gegenüber, die in Hinblick auf Verhalten und Leistungsfähigkeit als schwierig wahrgenommen werden¹⁰ (Schlösser u.a. 1989, S. 28 ff.,

¹⁰ Enggruber u.a. (1992) weisen in ihrer Studie zu Entwicklungsgeschichten von Ausbildungsabbrüchen darauf hin,

Tutschner und Haasler 2012). Neuere Arbeiten verweisen darüber hinaus auf heterogenere Lernvoraussetzungen der Auszubildenden – neben dem Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund sei auch die Anzahl von Frauen und von besser qualifizierten Ausbildungsanwärtern gestiegen. Zugleich zeichne sich Mangel an Nachwuchsfachkräften, Internationalisierung der Berufsbildung sowie die Durchsetzung des kostenorientierten Dienstleistungsgedankens auch in Bezug auf die Ausbildungsarbeit ab (Bahl und Diettrich 2008, S. 3 ff., auch Haasler und Tutschner 2011). Die neuen, offenen Ausbildungsordnungen machten es erforderlich, die betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozesse stärker in der Ausbildung zu berücksichtigen und die Gestaltung der Lernaufgaben entsprechend regelmäßig anzupassen (Bahl und Diettrich 2008, S. 7). Tutschner und Haasler (2012) argumentieren, dass aus der Einführung der Lernfelder an beruflichen Schulen Druck erwächst, die Lernortkooperation im dualen System der Ausbildung zu verbessern. Wie Pätzold und Drees (1989, S. 24 ff.) zusammenfassen, sind Ausbilder und Ausbilderinnen dementsprechend mit einer Vielzahl an Anforderungen konfrontiert:

- So erwarte der Betrieb (Vorgesetzte und Kollegen in den Fachabteilungen), dass die Auszubildenden produktiv im Betrieb mitarbeiten, fachliche und soziale Kompetenzen für die qualifizierte Weiterbeschäftigung im Unternehmen erwerben und in den formellen Prüfungen gut abschneiden (um in dem Betrieb eingestellt werden zu können, aber auch zur Unterstreichung eines Unternehmensimages, das wiederum eher leistungsfähigere Aspiranten anlocke).
- Jugendliche hofften auf verständliche, individuelle Vermittlung von Inhalten und Fähigkeiten, aber auch darauf, in den Ausbildern Ansprechpartner für persönliche Problemlagen zu finden. Hervorgehoben wird in vielen Studien die Herausforderung, mit einer zunehmend heterogenen Gruppe von Auszubildenden umzugehen und zwar in Hinblick auf Bildungsabschlüsse, Zukunftsaussichten, Nationalität und Geschlecht.
- Eltern erwarteten optimale individuelle Förderung ihrer Kinder.
- Beschäftigtenvertretungen treten für hohe Ausbildungsqualität und -quantität ein. Sie können die Ausbilder bei der Vertretung ihrer Interessen unterstützen, aber auch bedrängen, indem sie die Einhaltung arbeitsvertraglicher, jugend- und unfallrechtlicher Bestimmungen restriktiv interpretieren.

Auch aus der strukturellen Perspektive gibt es Widersprüche, die an die Ausbildung im dualen

dass das Bildungspersonal – vor allem in Unternehmen mit niedriger Ausbildungsqualität – dazu neigt, nicht die betrieblichen Strukturen zu problematisieren, sondern mangelnde Motivation der Jugendlichen als Grund für den Ausbildungsabbruch zu sehen – es wird also die Folge eines Zustandes als Ursache interpretiert.

System herangetragen werden. So gibt Bremer (2012) zu bedenken, dass die betriebliche Ausbildung primär die Funktion hat, den Stand der Qualifikationen zu erhalten, „um nicht auf überwundene technologische Zustände zurückzufallen (Computer statt Schreibmaschine und Telex“ (ebd., S. 469). An das duale System der Berufsausbildung würde vor allem in Krisenzeiten jedoch auch der Anspruch herangetragen, Jugendliche vor der Arbeitslosigkeit zu bewahren, was mit der Forderung einhergeht, dass Betriebe über den eigenen Fachkräftedarf hinaus Auszubildende annehmen. Ein weiteres Spannungsfeld bildet die Frage, ob „Bildung im Medium des Berufs“ realisierbar ist, wenn Bildung anspruchsvoll gedeutet wird als

„[...] nicht lediglich mehr oder minder breites, gediegenes Wissen, kultivierte Reflexionsfähigkeit oder Orientierung an ausgewählten ethischen Kategorien. Sie zielt vielmehr auf die Entwicklung und Entfaltung unserer menschlichen Gattungspotentiale des Denkens, Fühlens und Wollens unter besonderer Akzentuierung der aufgeklärten Autonomie und der Kreativität“ (Lisop 2009, S. 82).

Die Argumentationslinien hierzu umfassen einerseits Studien, die auch dem Gymnasium und der Universität die Fixierung am Verwertbaren unter Vernachlässigung wissenschaftlich-kritischen Denkens nachweisen (z.B. Gruschka 2011, Brunila 2011). Andererseits wird die funktionale Einbettung dualer Ausbildung im kapitalistischen System herausgestellt. In der frühen empirischen Ausbilderforschung dominierte dabei das Argument, dass die Facharbeiter zum Zwecke ihrer späteren ökonomischen Ausbeutung im Betrieb belehrt werden, Ausbilder dementsprechend Funktionäre des Funktionalen seien (s.u.). Ein weiterer theoretischer Strang unterstreicht in Rezeption des Herr-Knecht-Verhältnisses nach Hegel¹¹, dass die duale Ausbildung junge Menschen befähigen kann (und soll), einen Beruf im Betrieb ihrer Wahl zu finden und ausüben und damit aufgrund ihrer Kompetenz lebensweltbezogene Autonomie zu gewinnen (vgl. Lempert 2010). Und schließlich bleibt die Aussicht, dass eine berufsorientierte Ausbildung trotzdem das Potential bietet, nicht nur fachliche Kompetenzen sondern auch die Subjektbildung in einem weiten Sinne anzuregen – und letztendlich nur durch diesen pädagogischen Anspruch sich legitimiert (vgl. die Beiträge in Lisop und Schlüter 2009).

Als grundlegende Fragen für das berufliche Selbstverständnis von Ausbildern zeichnen sich so die Verortung zwischen Ansprüchen der betrieblichen Realität und pädagogischen Anforderungen ab sowie die Interpretation der eigenen Rolle im gesellschaftlichen

¹¹ „In dem Maße, in dem der Herr seinem Knecht bestimmte Funktionen zuweist und diese nicht länger mehr selbst ausübt, verfallen seine zu deren Erfüllung nötigen Kompetenzen, macht er sich vom Knecht abhängig und spielt diesem damit die Voraussetzungen seiner Selbstbestimmung zu“ (Lempert 2010, S. 235).

Diese Denklinie spiegelt sich auch in Robert Gernhardts viel zitiertem Gedicht: "Der Herr rief: Lieber Knecht, / Mir ist entsetzlich schlecht! / Da sprach der Knecht zum Herrn: / Das hört man aber gern."

Zusammenhang. Neben diesen, das Feld beruflicher Bildung prägenden Aspekten, sind auch allgemeine pädagogische Theorien und Konzepte wichtig zur Untersuchung pädagogischer Selbstkonzepte. Beide Facetten werden in Kapitel 2.3 näher erörtert. Im Folgenden wird zunächst die Frage untersucht, wie Menschen mit gesellschaftlichen Ansprüchen umzugehen lernen, und welche spezifischen Herausforderungen der Berufseinstieg aufwirft.

2.2 Berufliches Handeln lernen: die Entwicklungsaufgabe „Berufseinstieg“

Entwicklungsaufgaben markieren einen Paradigmenwechsel in der pädagogischen Professionsforschung: seit den 1980er Jahren interpretiert das Gros der Forschenden das Einleben von Lehrenden in ihr Arbeitsfeld nicht als simple Anpassung, sondern als komplexen Prozess, in dessen Verlauf objektiv vorliegende Strukturen und Ansprüche mit individuellen Vorstellungen in Einklang gebracht werden (Hericks 2006, S. 40f.). Zur Begründung des in dieser Arbeit verwendeten Konzeptes von Entwicklungsaufgaben werden die Ansätze von Erikson (1973), Havighurst (1972) Gruschka (1985), das Hamburger Graduiertenkolleg Bildungsgangsforschung (Trautmann 2004, Hericks 2006) sowie Bremer (2004) vorgestellt und reflektiert.

Die grundlegenden Annahmen über Entwicklungsaufgaben als Theorie, die die individuelle Entwicklung mit der gesellschaftlichen Organisation verknüpft, formulierte der Psychoanalytiker Erik Homburger Erikson. Er charakterisiert Entwicklungsaufgaben als Krisen, die aus der biologischen und psychologischen Reifung einerseits, veränderten gesellschaftlichen Erwartungen an den Einzelnen andererseits resultieren:

„Das Kind, das gerade entdeckt hat, dass es laufen kann, scheint nicht nur den Drang zu spüren, den Akt des Laufens zu wiederholen und zu vervollkommen: aus libidinöser Lust im Sinne von Freuds Bewegungs-Erotik oder aus dem Bedürfnis nach bestmöglicher Beherrschung im Sinne von I. Hendricks Arbeitsprinzip; es entdeckt auch, dass es mit der neuen Körperhaltung einen neuen Status bekommen hat: ‘einer, der vorwärtskommen wird’ oder ‘einer der aufrecht dastehen wird’ oder auch ‘einer der zu weit gehen wird’. Jemand zu sein, der laufen kann, wird zu einem der vielen Schritte in der Entwicklung des Kindes, die durch Koinzidenz der körperlichen Fähigkeit mit ihrer Bedeutung innerhalb der betreffenden Kultur, der Funktionslust mit der Anerkennung durch die Umwelt, zu einem realistischeren Selbstgefühl beitragen. Dieses Selbstgefühl ist keineswegs nur eine narzisstische Bestätigung der infantilen Omnipotenz (die wäre billiger zu haben); es erstarkt vielmehr zu der Überzeugung, dass das Ich wesentliche Schritte in Richtung auf eine greifbare kollektive Zukunft zu machen lernt und sich zu einem definierten Ich innerhalb einer sozialen Realität entwickelt“ (Erikson 1973, S. 17).

Ich-Entwicklung wird von Erikson also als Realitätsanpassung verstanden, wobei mit „Realität“ die erlebte, „zeitgebundene“ (ebd, S. 50) Wirklichkeit, gesellschaftlich angebotene Rollen, aber auch selbst gewählte und von der Familie überlieferte Ideale verstanden werden. Erikson identifiziert dabei acht Krisen, die Menschen im Lebensverlauf zu bearbeiten haben und aus denen sie „mit einem Gefühl gestärkter innerer Einheit, einem Zuwachs an Urteilskraft und der

Fähigkeit [...], ihre Sache [nach den Maßstäben eines bestimmten Personenkreises] ‘gut zu machen‘ hervorgehen können (ebd. S. 56). Zur Darstellung der acht Krisen verwendet Erikson in der Tradition von Freud ein epigenetisches Diagramm. Damit soll einerseits veranschaulicht werden, dass alle Entwicklungsschritte miteinander verknüpft sind und aufeinander Einfluss nehmen (horizontale Ebene), andererseits wird auf der vertikalen Ebene deutlich, dass ein Problem auch vor seiner entscheidenden kritischen Zeit besteht und wann es besonders relevant ist (ebd. S. 58 ff., S. 148 ff. und S. 178 ff.). Die folgende Abbildung zeigt die Abfolge der grundlegenden Krisen nach Erikson (1973, S. 150 f.).

	1	2	3	4	5	6	7	8
I Säuglingsalter	Urvertrauen vs. Misstrauen							
II Kleinkindalter		Autonomie vs. Scham und Zweifel						
III Spielalter			Initiative vs. Schuldgefühl					
IV Schulalter				Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl				
V Adoleszenz					Identität vs. Identitätsdiffusion			
VI Frühes Erwachsenenalter						Intimität vs. Isolierung		
VII Erwachsenenalter							Generativität vs. Selbstabsorption	
VIII Reifes Erwachsenenalter								Integrität vs. Lebenskekel

Abbildung 2: Krisen nach Erikson (1973, S. 150 f.)

Die Bearbeitung der acht Krisen führt zu der Entwicklung bestimmter Grundhaltungen. Diese Grundhaltungen sind „Weisen bewussten *Erlebens*, die der Introspektion zugänglich sind; Weisen

des *Verhaltens*, die von anderen beobachtet werden können; und unbewusste *innere Zustände*, die man durch Tests und Analyse feststellen kann“ (ebd., S. 62 f.). Erikson deutet die Konfliktlösung als Finden einer Balance zwischen einem positiven und einem negativen Kontrapunkt, z.B. Urvertrauen und Misstrauen, wobei die Chancen für eine fruchtbare Weiterentwicklung besser stehen, wenn „die Waagschale sich mehr zum Positiven neigt“ (ebd., S. 69). Er unterstreicht auch, dass das Gleichgewicht, das ein Mensch bei der Lösung der Krisen erreicht, durchaus nicht unangreifbar sei (ebd., S. 69), und dass keine Rezepte für die ideale Unterstützung bei diesem Prozess formuliert werden könnten (ebd., S. 82). Als Vermutung formuliert Erikson allerdings, dass die Gesellschaft an sich ein Versuch sei, die Ich-Entwicklung möglichst konfliktfrei zu organisieren (Erikson 1973, S. 197 ff.). Neben einer Weltanschauung, die die „Orientierung in Raum und Zeit, Mitteln und Zielen“ erleichtert (ebd., S. 202), kommt insbesondere der Erwerbsarbeit dabei eine besondere Bedeutung zu:

„Um seinen Platz in der Gesellschaft einzunehmen, muss der Mensch zu einer konfliktfreien, gewohnheitsmäßigen Beherrschung seiner vornehmlichen Begabung kommen, die er zu seinem Beruf macht; in der unmittelbaren Ausübung dieses seines Berufes, in der menschlichen Gemeinschaft, die er dadurch findet, und in der Tradition dieses Berufes muss er seine quasi unerschöpflichen Hilfsquellen erkennen [...]“ (Erikson 1973, S. 136 f.).

In der Folge wurde Eriksons Modell u.a. um die Formulierung konkreter Entwicklungsaufgaben bereichert. So beschreibt der Lehrer und Erziehungswissenschaftler Robert J. Havighurst (1948/1972) Entwicklungsaufgaben für sechs Lebensphasen: frühe und mittlere Kindheit, Adoleszenz; frühes, mittleres und spätes Erwachsenenalter. Auch in diesem Ansatz verknüpfen Entwicklungsaufgaben individuelle Bedürfnisse und soziale Anforderungen, und ihre Bewältigung innerhalb eines bestimmten Zeitfensters konstituiert den Erfolg im späteren Leben (Havighurst 1971, S. 2 und 41 f.). Während manche Entwicklungsaufgaben prinzipiell abgeschlossen werden können (z.B. das laufen Lernen), stellen sich andere in verschiedenen Lebensphasen unterschiedlich dar. So soll in der Kindheit ein anderer Umgang mit Gleichaltrigen erlernt werden als im Erwachsenenalter, wo neben familiäre und freundschaftliche Beziehungen auch private und berufliche Partnerschaften respektive politisches Engagement treten (ebd. S. 40 f.). Anlässe für Entwicklungsaufgaben können auch hier physiologischer, sozialer und intrapsychischer Natur sein (ebd. S. 5). Da insbesondere zwei Phasen für diese Dissertation von Relevanz sind, werden nachfolgend beispielhaft die Aufgaben in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter nach Havighurst (1971) wiedergegeben. Wichtig ist hierbei zu beachten, dass diese Aufstellung aus den USA in den 40er Jahren stammt und keine universale Gültigkeit beansprucht, sondern eben diese Gesellschaft und ihre Herausforderungen zu identifizieren

sucht.

Als Aufgaben in der Adoleszenz benennt Havighurst u.a. (1972, S. 43 ff.):

- neue und reifere Beziehungen mit Gleichaltrigen beider Geschlechter einzugehen;
- den eigenen Körper zu akzeptieren und sinnvoll zu gebrauchen;
- emotionale Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen zu erreichen;
- sich auf ein Familienleben und eine berufliche Karriere vorzubereiten;
- moralische Werte als handlungsleitende Maßstäbe anzunehmen und sich sozial verantwortlich zu verhalten.

Das Grundthema all dieser Aufgaben ist die Entwicklung von persönlicher Eigenständigkeit und Identität, was an Eriksons Krise Identität versus Identitätsdiffusion erinnert (s.o.). Ebenso wie Erikson zählt Havighurst nicht das auf, was in der entsprechenden Lebensphase zu tun ist, sondern das, was typischerweise als Herausforderung eintritt – sein Ansatz ist soweit also nicht normativ, sondern deskriptiv. Eine dritte Gemeinsamkeit der Forschenden ist der Verweis, dass insbesondere die Wahl des Arbeitsplatzes und Ausbildung in einem Beruf Identitätsbildung fördern und die Jugendlichen stabilisieren (ebd., S. 44).

Aufgaben in der frühen Erwachsenenzeit sind nach Havighurst u.a. (ebd., S. 83 ff.):

- sich für eine Liebesbeziehung zu entscheiden und diese zu erhalten;
- eine Familie zu gründen, Kinder großzuziehen und den Haushalt zu pflegen;
- eine berufliche Karriere zu beginnen;
- gesellschaftliche Verpflichtungen einzugehen.

Hier stehen vor allem soziale Beziehungen und Verantwortungsübernahme im Vordergrund; sie entsprechen in Eriksons Modell der Krise Intimität versus Isolation.

Havighursts Entwicklungsaufgaben implizieren, ebenso wie die Krisen von Erikson, dass aufgrund bestimmter Herausforderungen Grundhaltungen oder Konzepte entwickelt werden, die sich als hilfreich für das Bestehen der Situation erweisen:

“A concept is an idea which stands for a large number of particular sense perceptions, or which stands for a number of ideas of lesser degrees of abstraction. [...] Concepts are tools to think with” (Havighurst 1972, S. 27).

Diese Grundhaltungen oder Konzepte werden in dieser Dissertation als Deutungsmuster konzeptualisiert (vgl. Kapitel 3.2).

Neben den biologischen, psychologischen und sozialen Hintergründen für jede Entwicklungsaufgabe beschreibt Havighurst (1971) auch pädagogische Implikationen, Hinweise für Lehrende und Eltern. In späteren Arbeiten, so Trautmann (2004, S. 33) operationalisierte Havighurst die Erfolgskriterien für die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe.

Mitte der 1980er Jahre wurde das Konzept der Entwicklungsaufgaben aufgegriffen, um doppelqualifizierende Bildungsgänge – d.h. Bildungsgänge, die zum Abitur und zugleich zu einem beruflichen Bildungsabschluss führten – zu evaluieren (Blankertz 1986, Gruschka 1985). Vier doppelqualifizierenden Bildungsgänge wurden im Rahmen eines Modellversuchs entwickelt und an Pilotschulen in Nordrhein-Westfalen implementiert; es entstanden Curricula für Erziehung (mit dem beruflichen Ausbildungsziel Erzieher/in), Sport (Freizeitsportleiter/in), Physik (Technische Assistent/innen für Physik) sowie Englisch und Französisch (Fremdsprachenkorrespondent/in). Obwohl die Evaluationen bewiesen, dass die doppelqualifizierenden Bildungsgänge aus pädagogischer Sicht erfolgreich waren, wurden diese einige Jahre später aufgegeben¹². - Die Pointe an den durchgeführten Evaluationen bestand darin, dass im Wesentlichen nicht Faktenwissen abgefragt wurde, sondern berufliche Identität, denn „[E]rst die Einbindung des Wissens in leitende Orientierungen, in beabsichtigte Handlungspläne und so fort erlaubt uns, von Kenntnissen als Kompetenz zu sprechen“ (Blankertz 1986, S. 19 f.). Eruiert wurden daher Muster, „die das Handeln anleiten, Lösungen ‘generieren’ und vom Schüler verinnerlicht werden“ (ebd., S. 20). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erzieherstudie aufgegriffen (Blankertz 1986, Gruschka 1985). Vier nacheinander zu lösende Entwicklungsaufgaben für angehende Erzieher wurden formuliert (Blankertz 1986, S. 446 ff.):

1. zu definieren ist zunächst das eigene *Verständnis der Berufsrolle*, der eigene programmatische Zugang zu Problemen in der Praxis;
2. ein *Modell der Fremdwahrnehmung* muss entwickelt werden, das Alltagshandeln und Intuition um professionelles Verhalten anreichert und eine Balance zwischen dem Engagement für die Praxis und methodologischer Distanz dazu ermöglicht;
3. komplementär dazu benötigen die zukünftigen Erzieher ein *Modell pädagogisch-praktischen Handelns*, um ihre professionell begründeten Ziele pragmatisch umsetzen zu können und um zwischen dem eigenen pädagogischen Ethos und der vorgefundenen Praxis

¹² Dem scheint ein ideologisches Problem zugrunde zu liegen; in einem Kompendium zu Ehren von Herwig Blankertz schreiben Lisop und Schlüter (2009, S. 11): „Das duale System als Objektfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik war lange genug ein >Sanctuarium< (Stratmann), die ihr zuge dachte Disziplin so etwas wie der semantische (Harney) Gralshüter, speziell bezogen auf >Beruf< und >duales System<. Was das für die wissenschaftliche Erkenntnis bedeutete, hat Ingrid Lisop zum Beispiel in der Enquete Kommission >Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000< erleben müssen. Ein Versuch, die real existierenden Dualitäten des dualen Systems über Betrieb und Schule hinaus zu differenzieren wurde umgehend einer externen Instanz zur Zensur vorgelegt!“

vermitteln zu können;

4. schließlich gilt es, ein *Konzept der Professionalisierung* zu entfalten als übergreifende Arbeitsstrategie der professionellen Weiterbildung. Dieses setzt die Antizipation des eigenen pädagogischen Handelns in einer als komplex wahrgenommenen Arbeitssituation voraus. Teil dieser Aufgabe ist jedoch auch die Bewährung in einer Praxisgemeinschaft, die nach Bestehen der relevanten Voraussetzungen selbst überprüft, ob ein Aspirant berufsfähig ist.

Zu der Lösung jeder Entwicklungsaufgabe werden typische Lösungsmuster wie „Schulkritiker“, „Supervisor“, „Antipädagoge“, „Teamentwickler“ und „Dickbrettbohrer“ beschrieben – insgesamt 27 Lösungsmuster (eine Übersicht findet sich z.B. in Blankertz 1986, S. 82; Details in Gruschka 1985, S. 183 ff.¹³). In Beschreibungen einzelner Personen wurden die Lösungen der vier Entwicklungsaufgaben gemeinsam betrachtet und als Bildungsgeschichten erzählt (Blankertz 1986, S. 467 ff.). Skizziert werden auch typische Krisen, die die Entwicklung fachlicher Identifikation und damit die Kompetenzentwicklung erschweren. Dazu gehören: die fehlende Identifikation mit Aufgaben, Selbstüberforderung, Unbestimmtheit eigener Ziele, fehlende Vermittlung der eigenen Ziele mit der Realität, Rigidität im Lösungsverhalten, fehlendes Selbstvertrauen und fachlicher Identitätsverlust nach einer persönlichen Krise (Blankertz 1986, S. 454 ff.). In der Logik der Analyse ist dabei - neben der hermeneutischen und statistischen Auswertung des Materials – auch die Frage von Bedeutung, welchen Elaborierungsgrad die gegebenen Antworten haben, d.h. wie sehr die Befragten selbst ihr Handeln benennen, begründen und vermitteln können.

Nach derselben Logik wurde gut zwanzig Jahre später die berufliche Entwicklung von Auszubildenden in der dualen Ausbildung evaluiert (Bremer 2004, Bremer und Haasler 2004). So sollte im GAB-Projekt die betriebliche Ausbildung mehrerer Unternehmen in fünf Berufen (Industriemechaniker, Industrieelektroniker, Werkzeugmechaniker, Automobilmechaniker, Industriekaufmann) hin zu mehr Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung gestaltet werden. Um zu untersuchen, inwiefern dies gelang, entwarf Bremer (2004) eine Reihe von Testaufgaben für Auszubildende, ließ ihre Lösungen durch fachliche Experten auswerten und gelangte so z.B. im Beruf Werkzeugmacher zu einer Typologie mit den Lösungstypen „Werkzeugmacher“ (mit einem gelungenen Problemzugang), „Handarbeiter“ (mit einer fehlgeleiteten Deutung der beruflichen Aufgaben und ihrer Zugangsmöglichkeiten) sowie „Verweigerer“ (es wird keine Lösung entwickelt, da sich die Befragten nicht für das Problem zuständig fühlen). Reinhold

¹³ Klus-Stanska (2007) formuliert in einem ähnlichen Sinne eine Typologie pädagogischen Selbstverständnisses von Erziehenden im Kindergarten.

(2013) führte ähnliche Evaluationen der Ausbildung von Elektrofachkräften durch.

Als theoretischen Rahmen formulierte Bremer (2004) die folgenden drei allgemeinen Entwicklungsaufgaben für den Berufseinstieg:

- Die Auszubildenden müssen *tragfähige Lernkonzepte* entwickeln, die auf die Durchdringung der Sache anstatt – wie es oft in der Schule der Fall ist - auf die Bewertung der Lehrenden fokussieren, und die auf langfristigen Wissensaufbau anstatt auf die Abarbeitung von „Lernjobs“ setzen (vgl. auch Bereiter und Scardamalia 1989; Drees 1997). Dies setzt eine angemessene Wahrnehmung der beruflichen Aufgaben ebenso voraus wie die Erkenntnis, dass man ohne eine Ausbildung diese Aufgaben nicht erfolgreich bewältigen könnte:

„Der berufliche Bildungsweg, der mit seinem zweiten Lernort, dem Betrieb, durch einen *fulminanten* Milieuwechsel die individuelle Entwicklung eines anderen Lernkonzepts als dem schulischen erzwingt, übt damit einen heilenden Anforderungsdruck auf diejenigen aus, die in der betrieblichen Ausbildung zunächst eine Fortsetzung ihres schulisch geprägten Lernens betrachten“ (Bremer 2012, S. 472).
- Die Jugendlichen sollen ein *Konzept beruflicher Arbeit* entwickeln, also verstehen lernen, was den Kern und die Qualität beruflicher Arbeit ausmacht. Langfristig gilt es für Auszubildende und Facharbeiter, die Verantwortung und Verbindlichkeit, die mit Berufstätigkeit einhergehen sollte, auch als Haltung zu bewahren, sich quasi selbst als Werkzeug beruflicher Arbeit einzusetzen, und nicht die Motivation zu arbeiten zu verlieren.
- Schließlich gilt es für die Jugendlichen, sich in eine *Praxisgemeinschaft* einzuleben, was idealerweise durch „legitimate peripheral participation“– die schrittweise Einführung in das Berufsfeld von der Peripherie aus - ermöglicht wird (vgl. Lave und Wenger 1999¹⁴). Nicht der formelle Facharbeiterbrief, sondern erst die Anerkennung in der Praxisgemeinschaft entscheidet nach Bremer (2004) über das Gelingen beruflicher Integration.

Ebner (1997, S. 226 f.) sieht in demselben Sinne die Aufgabe der Berufsausbildung in der

¹⁴ Lave und Wenger (1999) entwickeln ihre Ideen zum Erwerb beruflicher Identität und Kompetenz auf Basis ethnographischer Studien. In diesen Untersuchungen steht das Erlernen von Berufen in handwerklichen und pflegerischen Berufen (Hebamme, Schneider, Metzger u.a.) im Vordergrund. Dort spielen hauptberufliche Ausbilder und Ausbilderinnen keine Rolle, weil die dargestellten Unternehmen sehr klein sind. Im Kontext gewerblich-technischer Industriearbeit kann das Konzept dennoch verwendet werden, weil auch hier eine sukzessive Einarbeitung von neuen Mitarbeitern in den Fachabteilungen stattfindet. Zu fragen ist, wie die Ausbilder in den Lehrwerkstätten, die die zu dieser zunächst lateralen Mitarbeit benötigten Kompetenzen vermitteln sollen, sich in dem Gefüge der Praxisgemeinschaft verorten. Studien aus den 80er Jahren zeichnen das Bild von Auszubildenden als abhängige Wissensverwalter in unstrukturierten Arbeitsverhältnissen (s.u.), doch entwerfen die im Rahmen dieser Dissertation Befragten ein etwas anderes Bild ihrer „betrieblichen Lebenswelt“ (Volmerg et al 1986)(s. Ergebnisteil).

Erhaltung der Bereitschaft zu beruflichem Lernen und in der Entwicklung von Identifikation mit dem Beruf, was auch den Anschluss an die entsprechende Expertenkultur und die von ihr geteilten Qualitätsstandards beinhaltet (vgl. auch Bahl und Diettrich 2008, S. 11). Die Relevanz der drei Entwicklungsaufgaben bestätigte sich aber auch in der Analyse von Interviews mit Auszubildenden (Burchert und Schulte 2013).

Das Hamburger Graduiertenkolleg griff vor wenigen Jahren das Konzept der Entwicklungsaufgaben auf. Es erforschte die Frage, „wie sich Kinder, Heranwachsende und junge Erwachsene in Lehr-Lern-Situationen verhalten, wie sie ihre Lernaufgaben deuten und was getan werden kann, um ihre Bildungsprozesse zu fördern“¹⁵. Hericks (2006, S. 56 ff.) skizziert die Entwicklung der Bildungsgangforschung und benennt Studien von Blankertz, Gruschka, Terhart u.a., die diesem Paradigma zuzuordnen sind; neben Stichworten wie „objektiver und subjektiver Bildungsgang“, „Kompetenz- und Identitätsentwicklung“ werden dabei auch Entwicklungsaufgaben aufgegriffen (vgl. auch Trautmann 2004, S. 7 f.):

„Das Konzept der Entwicklungsaufgabe ist für die Interpretation und Förderung schulischer Lernprozesse von entscheidendem Interesse, weil hier erstmals der Schüler als Subjekt seines Bildungsganges in einer empirisch falsifizierbaren Theorie des schulischen Lernens auftritt. Die eingegrenzte Schülerrolle überschreitend, sind Kinder und Jugendliche mit objektiven gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Wie sie aber diese Anforderungen deuten, welche ‚Deutungsmuster‘ sie gegenüber den Anforderungen entwickeln, hängt ab von der Persönlichkeitsstruktur (Identität), die sie in dieser Zeit besitzen. Und wie sie die Anforderungen abarbeiten, entscheidet sich sowohl durch die Deutungsmuster der Anforderungen wie aus der Kompetenz, die sie zu Beginn aktualisieren und dann weiterentwickeln können. In der Lösung einer jeden Entwicklungsaufgabe werden Kompetenz und Identität weiterentwickelt“ (Schenk 2004, S. 43 f.).

Das Graduiertenkolleg setzte sich insbesondere mit Eriksons und Havighursts Konzeptionen kritisch auseinander und deutete ihre Entwicklungsaufgaben nicht als Auslöser von Entwicklungsprozessen, sondern als eine Art Set an Lebensaufgaben. Konsequenterweise wird daher an beiden Wissenschaftlern problematisiert, dass ihr Lernbegriff auf Anpassung hinauslaufe und keine Gestaltungsaspekte einschließe, so dass gesellschaftliche Aufgaben und individuelle Wünsche gleichgesetzt würden (z.B. Trautmann 2004, S. 22 und 27; auch Keupp 1998, S. 274). Es bleibe unklar, ob das beschriebene Set an Entwicklungsaufgaben gesellschaftliche Normen oder Möglichkeiten widerspiegele; auch seien ihre Reichweite, Kriterien und Reihenfolge beliebig oder unstimmig formuliert (Hericks 2006, S. 70, S. 25 ff. und S. 36). Das

¹⁵ <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/forschung/Gradkoll/gradkoll.htm>, Zugriff am 19.08.2010

Graduiertenkolleg hat die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst und Erikson zwar adaptiert, verfolgte aber den Anspruch, die oben kritisierten Punkte zu erhellen. Zwei Aspekte waren ihm dabei besonders wichtig: zum Einen der Fragekomplex, wie individuelle Wünsche eigentlich zu gesellschaftlichen Anforderungen passen; wie Individuen erkennen, was die Gesellschaft von ihnen erwartet, und wie sie ihre Eigenheiten oder auch Innovation in die Gesellschaft hineinbringen. Zum anderen wird hervorgehoben, dass neue Entwicklungsaufgaben an Bedeutung gewinnen (z.B. sich selbst Entwicklungsziele zu setzen), und dass es angesichts zunehmend heterogener Lebensstile schwieriger werde, Entwicklungsaufgaben als Konzepte, mit denen alle konfrontiert werden, zu formulieren (vgl. Beiträge von Schenk, Trautmann, Combe u.a. in Trautmann 2004). Ausgehend davon wurden weitere Theorien, wie etwa das Habituskonzept von Pierre Bourdieu, als Erweiterung des Ansatzes von Havighurst geprüft: der Bezug auf gesellschaftliche Schichten bietet das Potential, Deutungsmuster aus einer anderen Perspektive einzuschätzen und bestimmte Konflikte z.B. zwischen Lehrenden und Lernenden zu erklären; allerdings besteht bei der Betrachtung von Entwicklungsaufgaben als schichtgebundene Primärsozialisation die Gefahr, den Problembezug von Einstellungen zu übersehen.

Auch wenn das Lernen von Schülern und Schülerinnen im Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung im Fokus stand, finden sich auch Arbeiten zu Entwicklungsaufgaben von Lehrenden (Hericks 2004, 2006, s.u.) - an dieser Stelle verknüpfen sich Bildungsgangforschung und Professionstheorie. Hericks (2004, 2006) führt in der Tradition von Erikson und Havighurst aus, dass es einen bestimmten Kanon von Aufgaben gäbe, die „zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt für alle Jugendlichen einer Gesellschaft als mehr oder weniger verbindlich gelten können“ (Hericks 2006, S. 72). Zu jeder Entwicklungsaufgabe gäbe es eine offene, aber nicht unbegrenzte Menge gesellschaftlich anerkannter Lösungen, die insbesondere vom Habitus als Möglichkeitsmenge gekennzeichnet würden und zu denen gelegentlich innovative Antworten hinzu kämen. Diese seien den einzelnen Individuen zumindest partiell bekannt. Für die Entstehung pädagogischen Selbstverständnisses von Lehrenden beschreibt Hericks (2004, 2006) in Anlehnung an Gruschka (1985) vier Entwicklungsaufgaben und definiert, welche Lösungen im Lehrberuf als professionell anzusehen sind. Diese Lösungen könnten Lehrerinnen und Lehrer durch sensibles Erkennen der pädagogischen Herausforderungen und kluge Nutzung institutioneller Möglichkeiten finden. Diese Entwicklungsaufgaben und Möglichkeiten ihrer produktiven Bearbeitung werden im Folgenden skizziert:

1. Die *Entwicklungsaufgabe Kompetenz* beinhaltet die Aktivierung und Erweiterung bisherigen Wissens und Könnens zur Bewältigung beruflicher Anforderungen. Dabei gilt es auch, mit den eigenen Ressourcen, Schwächen und Grenzen umgehen zu lernen und einen

guten Umgang mit der neuen beruflichen Rolle zu entwickeln. Professionellen Umgang mit dieser Entwicklungsaufgabe sieht Hericks (2004) als gegeben an, wenn die jungen Lehrenden Feedback von Schülern und Kollegen für ihre Arbeit nutzen und wenn sie die Fähigkeit zur reflektierten Veränderung ihrer Praxis entwickeln.

2. Die *Entwicklungsaufgabe Vermittlung* fokussiert auf Grundhaltungen, einem Selbstbild und Methoden zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses. Dabei sei es wichtig, so Hericks (2004), die Experten-Laien-Problematik zu reflektieren, zwischen Lehren als Vermitteln und Lernen als Sich Aneignen zu unterscheiden und eine Vorstellung vom Lernen im Fach zu entwickeln.
3. Die *Entwicklungsaufgabe Anerkennung* bedeutet, Konzepte zur pädagogischen Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen zu generieren. Ein professioneller Zugang zu dieser Entwicklungsaufgabe beinhaltet die Orientierung am aktuellen Stand der Kinder oder Jugendlichen sowie die Unterscheidung zwischen Rolle und Person der Schüler. Keller-Schneider (2010, S. 110) beschreibt diese Facette auch als Anerkennung der Schüler als „entwicklungsbedürftige andere“.
4. Die *Entwicklungsaufgabe Institution* schließlich verweist auf Konzepte zum Ausloten der Möglichkeiten und Grenzen institutioneller Rahmenbedingungen, der Mitarbeit an schulischen Entwicklungsprozessen und der Zusammenarbeit mit Kollegen. Für eine produktive Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgabe ist es von Bedeutung, sich in die Institution eingebunden zu sehen, die Fähigkeit zu kollegialem und kooperativen Handeln zu entwickeln und sich an Schulentwicklung zu beteiligen (Hericks 2004, S. 120 f. und S. 128 ff.).

Eine empirische, nicht normative Beschreibung optimaler Lösungen steht noch aus; sie würde gerade in Bezug auf die Effekte der Nutzung von Management-Instrumenten wie Feedback, Team- und Schulentwicklung wichtige Forschungsbeiträge liefern¹⁶. Dass die von Hericks skizzierten vier Entwicklungsaufgaben (oder vier Facetten einer Entwicklungsaufgabe, dem „Berufseinstieg“) subjektiv für Lehrende an Schulen bedeutsam sind, wurde von Keller-Schneider (2010) durch die qualitative Analyse von Supervisionsprotokollen junger Lehrender und als statistisches Modell auf der Basis einer Befragung von über 300 Lehrpersonen bestätigt. Dennoch wird hier – v.a. im Vergleich zu den Arbeiten von Bremer (2004) und Gruschka (1985) - eine Lücke spürbar, die aus der besonderen Interpretation von Entwicklungsaufgaben resultiert (s.o.) und als Unterschied zwischen der psychologischen und der pädagogischen Perspektive

¹⁶ Der idealisierenden Annahme, dass es eine lernfreudige, positive Schulkultur gäbe, an die sich Neuankömmlinge lediglich anschmiegen müssten, widersprechen z.B. die Befunde von Wernet (2003) und Twardella (2008).

gedeutet werden kann: Aus psychologischer Sicht, der einführenden Perspektive in die Lehramtsstudenten, sind diese vier Aufgaben im Sinne besonderer Herausforderungen bedeutsam - aus pädagogischer Perspektive ist jedoch zu fragen, ob die Bearbeitung dieser vier Aufgaben tatsächlich den Unterschied zwischen einem guten und einem schlechten Pädagogen begründen kann. Denn nicht nur Erziehung und der Aufbau allgemeiner lebensweltlicher Autonomie der Schutzbefohlenen sind Teil der Lehrerarbeit (s.u.), auch die Vermittlung von Wissen und die Anregung von Lernprozessen sind Teil davon. Bremer (in Vorbereitung) argumentiert daher, dass die wesentlichen Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Wissensaufbau, in der Reflexion des eigenen Lernens und der dabei aufgetretenen Schwierigkeiten sowie in der Aneignung fachdidaktischer Konzepte (als Generalisierung von möglichen Hürden beim Erlernen eines Gebietes) liegen. Interessanterweise diagnostiziert Gruschka (2011) gerade hier Defizite heutiger Lehrender: Er kritisiert, dass Lehrpersonen inhaltlich unterkomplexen Unterricht geben und fachlichen Diskussionen ausweichen. In diesem Sinne benennt und illustriert er eine Reihe von Mechanismen der Ent-Sachlichung: Verfälschung durch Vereinfachungen, durch Schematisierung, durch Aktualisierung und Analogiebildung; Entsorgung des Inhalts durch Medienkonsum, durch Umarbeitung, Präsentation, Trivialisierung und Kontrolle (ebd., S. 72 ff.). Diese Probleme resultieren, so Gruschka (2011), aus der Lehrerbildung wie auch aus Schulreformen und spiegeln sich in der Lehrerfortbildung und in Schulbüchern wieder.

Welche Folgerungen wurden aus diesen Forschungsergebnissen für die vorliegende Dissertation gezogen? Der Ansatz der Entwicklungsaufgaben unterstreicht, dass die Fähigkeit zum Umgang mit einer neuen Situation sich durch die Konfrontation mit dieser entwickelt; bestehende Konzepte können dabei integriert werden und die entstehenden Lösungswege sind prinzipiell veränderbar. Erikson (1973) und Havighurst (1971) verweisen auf das Bestehen von Entwicklungsaufgaben im gesamten Lebensverlauf und lenken damit den Blick darauf, dass in dieser Arbeit nicht ein Berufseinstieg, sondern zwei relevant sind: Zum einen der Übergang des betrieblichen Bildungspersonals von der Facharbeit in die Ausbildung, zum anderen die Erstausbildung als Entwicklungsprozess von Jugendlichen. Nach Bremer (2004) sind dabei die Entwicklungsaufgaben „tragfähiges Lernkonzept“, „Konzept beruflicher Arbeit“ und „Eingliederung in die Praxisgemeinschaft“ von den Auszubildenden zu bewältigen; Ausbilder sollten bereits Modelle beruflicher Arbeit, adäquaten Lernens und der Integration in eine berufliche Praxisgemeinschaft entfaltet haben. Als ihre zentrale Entwicklungsaufgabe kann in Anklang an Gruschka (1985), Hericks (2004, 2006) und Keller-Schneider (2010) sowie Bremer (in

Vorbereitung) die Entwicklung pädagogischer Konzepte angenommen werden. Diese schließt zwei zentrale Facetten ein: einerseits sollte die Wahrnehmung der Jugendlichen nicht mehr (nur) kollegial, sondern (auch) pädagogisch inspiriert sein, d.h. die Auszubildenden sollten als „entwicklungsbedürftige andere“ (Keller-Schneider), die Auszubildenden sich selbst als für die Förderung dieser Entwicklung Verantwortliche wahrnehmen. Andererseits sollten neben den Konsequenzen aus eigenen Lernerfahrungen auch fachdidaktische Konzepte Teil des Handlungsrepertoires von Auszubildenden werden, d.h. die Ausbilder und Ausbilderinnen sollten lernen, nicht nur solche Lernschwierigkeiten zu erkennen und zu bearbeiten, die sie selbst auch hatten, sondern eine breitere Perspektive auf didaktische Herausforderungen und elaborierte Umgangsweisen mit ihnen erhalten. Dazu gehört, eigene berufliche Lernkonzepte zu reflektieren, so z.B. bisherige epistemologische Überzeugungen zu überdenken. Epistemologische Überzeugungen spiegeln Annahmen über das Wissen – seine Struktur, seinen Ursprung und seine Verlässlichkeit – sowie über die Möglichkeiten und Zeiträume des Wissenserwerbs wieder (vgl. Müller, Paechter und Rebmann 2008). Schließlich ist die Einbindung in die Praxisgemeinschaft und in den Betrieb eine wichtige Facette: Fachkräfte, die in die Ausbildung aufsteigen, treten durch ihren pädagogischen Auftrag in ein neues Verhältnis zu anderen Fachkräften, Betriebsräten, Leitenden und Lehrenden an beruflichen Schulen.

Aus psychosozialer Sicht tarieren Jugendliche in der Ausbildung die Pole Identität versus Identitätsdiffusion aus, während junge Ausbilder sich zwischen Intimität und Isolation einstimmen und ältere Ausbilder um eine Haltung zwischen Generativität und Selbstabsorption ringen (Erikson 1973, s.o). Als Generativität im beruflichen Sinne definiert King (2002, S. 38) „eine Position und Haltung psychischer und sozialer Wirkmächtigkeit, Fürsorgefähigkeit und Produktivität, die sich auf die unterschiedlichsten Bereiche und Aktivitäten beziehen kann - und die wiederum im generationellen Wechsel in mancher Hinsicht immer auch der erwachsenen Generation abgerungen werden muss“. Strukturtheoretisch formuliert ist es Aufgabe der Ausbilder, durch Bereitstellung geeigneter Bedingungen die Reproduktion betrieblicher Produktivität sicherzustellen – das bedeutet, sowohl Auszubildende als auch junge Ausbilder zu unterstützen. Zugleich sind Ausbilder eine Herausforderung, der Jugendliche auf ihrem Weg der Individuierung begegnen (vgl. ebd., S. 13 ff.). Als Individuierung definiert King (2002) die Fähigkeit, für Herausforderungen und strukturelle Probleme die „produktivste, das heißt am wenigsten sich selbst und andere einschränkende Lösung zu finden“ (ebd., S. 35). Sie regt an zu eruieren, welche Ressourcen, Chancen und Risiken Jugendlichen zur Entwicklung ihrer Autonomie vorfinden, und wie dabei soziale Ungleichheiten reproduziert oder auch neue Entwicklungen ermöglicht werden. Auszubildenden kommt an dieser Stelle eine wesentliche Bedeutung zu.

Entwicklungsaufgaben sind ein Zugang, mit dem die Entwicklung pädagogischen Selbstverständnisses als individuelle Aneignung in gesellschaftlichen Strukturen nachgezeichnet werden kann. Forschung auf Basis von Entwicklungsaufgaben folgt dabei dem Prinzip des hermeneutischen Zirkels:

„Um bestimmte Äußerungen und Tätigkeiten eines Menschen als subjektive Deutung bzw. subjektive Strategie der Bearbeitung einer Entwicklungsaufgabe rekonstruieren zu können, muss man schon über so etwas wie einen Kanon von Entwicklungsaufgaben verfügen, d.h. eine Vorstellung vom ‘Ganzen’ haben. Umgekehrt wird man mit der Möglichkeit rechnen müssen, dass sich der Kanon mit der Zeit als Konsequenz intensiver Rekonstruktionsversuche erweitert, stabilisiert oder neu strukturiert“ (Hericks 2006, S. 72).

Konkretisierungen der Inhalte pädagogischer Deutungsmuster aus der bisherigen Forschung werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

2.3 Das pädagogische Selbstverständnis als Entwicklungsaufgabe

„Without abstract concepts to handle our perceptual particulars by, we are like men hopping on one foot. Using concepts along with particulars, we become bipedal. We throw our concept forward, get a foothold on the consequence, hitch our line to this, and draw our percept up, traveling along with a hop, skip and jump over the surface of life and at a vastly rapider rate than if we merely waded through the thickness of particulars as accident rained them down upon our heads. Animals do this but men raise their heads higher and breathe fully in the upper conceptual air“ (William James zitiert in Havighurst 1972, S. 27).

Pädagogisches Wissen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für kompetentes didaktisches Handeln: Zusätzlich muss ein Bewusstsein der eigenen Rolle, ein Verständnis pädagogischer Arbeit entwickelt werden, das handlungsleitend bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben wirkt (vgl. Blankertz 1986, Paul-Kohlhoff 1977, S. 72). Im Folgenden wird anhand der Professionstheorie und empirischer Erkenntnisse nachvollzogen, mit welchen Herausforderungen Bildungspersonal konfrontiert ist und welche Einstellungen zur Bewältigung des pädagogischen Alltags als Reaktion darauf resultieren. Die Entstehung pädagogischen Selbstverständnisses wird dabei nicht nur auf den aktuellen beruflichen Kontext, sondern auch auf im Lebensverlauf durch Auseinandersetzung mit der Umwelt generierte Strukturen des Selbst zurückgeführt, was dem Konzept der lebensbegleitenden Entwicklungsaufgaben nach Erickson und Havighurst entspricht (s.o.).

Die Professionstheorie und damit verbundene Untersuchungen fokussierten bislang auf den allgemeinpädagogischen Bereich; weil sie wichtige und aktuelle Anregungen zur Untersuchung des pädagogischen Feldes bieten, wird in dieser Dissertation dennoch darauf recurriert. Studien zum betrieblichen Bildungspersonal werden im Anschluss daran zusammenfassend vorgestellt.

2.3.1 Spannungsfelder pädagogischer Arbeit

Die Beachtung dessen, was die alltägliche Bildungsarbeit konstituiert, schärft den Blick für pädagogisches Handeln. Die entsprechenden (Spannungs-)Felder – und ihre Wahrnehmung durch die beteiligten Akteure – sind der Untersuchungsgegenstand der Professionstheorie. Unter professionellem Handeln wird hier in der Tradition von Ulrich Oevermann eine Tätigkeit verstanden, in deren Zentrum „stellvertretende und stellvertretend deutende Bearbeitung von individuellen oder sozialen Krisen als Krisenlösungen“ (Helsper 2002, S. 71) steht, also ein mehr

oder weniger tief reichender, kontrollierter Eingriff in die Routinen und Deutungsmuster von Klienten oder Schülern, der wiederum nur durch das Bestehen eines tragfähigen Arbeitsbündnisses gelingen kann. Diese Erschütterungen haben als Ziel die Entwicklung neuer Routinen und Deutungsmuster, die die lebensweltliche Autonomie einer Person eröffnen oder erweitern (vgl. auch Hericks 2004, S. 127).

Professionelles Handeln steht dabei, wie Oevermann betont, vor der Herausforderung, standardisierte und nicht-standardisierte Elemente in Einklang zu bringen. Das gilt zum Einen für die Nutzung von Expertenwissen, das dem Professionellen routiniert verfügbar sein muss, aber jeweils an die konkrete Situation anzupassen ist; zweitens für die Balance zwischen formaler Organisation und persönlicher Interaktion; schließlich für den rollenförmigen Umgang mit Menschen, die sich als Ganzes preisgeben (vgl. Oevermann 2008 b). Diese Spannungsfelder hat Helsper (2002) weiter ausdifferenziert (s.u.). Grundlegend für das Gelingen der professionellen Arbeit ist ein Arbeitsbündnis, das aus der Motivation zum Aufsuchen eines Professionellen resultiert und das das Potential für die Wiederherstellung der Autonomie eines Aufsuchenden birgt. Im Fall von Kranken ist diese Motivation begründet durch Leidensdruck, im Fall von Schülern und Schülerinnen: durch Neugierde (Oevermann 2008 b, S. 65f.). In einem ähnlichen Sinne beschreiben Lave und Wenger (1999), wie Berufsanfänger durch den Wunsch, zu einer Praxisgemeinschaft zu gehören, fachliche Kompetenzen und eine berufliche Identität entwickeln; für Bremer (2004) liegt die wesentliche Lernmotivation in der Ausbildung in der Erkenntnis, dass ohne eigene Lernfortschritte berufliche Handlungsaufgaben nicht zu bewältigen wären. Die Eigenheit pädagogischer Situationen liegt demnach darin - wie bereits Platon in „Menon“ verbildlichte -, dass die Lernenden für ihren Lernprozess selbst verantwortlich sind, dass ihre Motivation für die Aneignung von Wissen und Können wesentlich ist und dass Lehrpersonen in diesem Prozess eine Vermittlerrolle einnehmen, die grundsätzlich konfliktbehaftet ist (vgl. Türcke 1986).

Der professionstheoretische Ansatz zielt auf die Rekonstruktion professionstypischer Handlungsprobleme, die in anthropologische, gesellschaftliche und organisationale Zusammenhänge eingebettet sind. Die Betrachtung dieser Ebenen ist sinnvoll für eine Einschätzung pädagogischer Selbstkonzepte von Ausbildern, weil sie auf eine Vielzahl von Entscheidungsstellen, Spannungsfeldern und pädagogischen Herausforderungen verweist. Der gewählte professionstheoretische Zugang entspricht also dem interaktionistischen Ansatz. Dieser ist

„auf mikrosoziologische Fragestellungen konzentriert und unterscheidet sich vom strukturtheoretischen Ansatz vor allem dadurch, dass der normative Zugriff sowie die

Abgrenzung zwischen Beruf und Profession nicht im Mittelpunkt stehen. Ausgehend von Minimaldefinitionen des Professionsbegriffs (vgl. etwa Schütze 1996 ff.) zielt die interaktionistische Professionsforschung entsprechend dem Forschungsstil der Chicago School insbesondere auf eine empirische Erschließung konkreter Arbeitssituationen und der damit verbundenen Anforderungen ab und nimmt damit Aspekte in den Blick, die aus der system- bzw. strukturtheoretischen Perspektive weitestgehend unberücksichtigt bleiben“ (Ophardt 2006, S. 13).

Dabei lassen sich drei Schwerpunkte unterscheiden: die Betrachtung der Fragilität professionellen Handelns, die Untersuchung von Auswirkungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse auf die professionelle Handlungspraxis und die Reflexion professioneller Handlungspraxis im Kontext von Organisationen (vgl. Ophardt 2006, S. 13 ff.). Die berufsbiographische Perspektive wird, wo sinnvoll, einbezogen. Drei aktuelle Studien zur pädagogischen Professionstheorie werden in diesem Sinne vorgestellt. Ilien (2008) formulierte sowohl drei Paradoxien pädagogischen Handelns als auch eine Typologie, die er als Versuch der Ent-Paradoxierung versteht. Helsper (2002) beschreibt die Paradoxien, die schulische Arbeit beeinflussen, aus einem etwas anderen Blickwinkel und noch differenzierter, und auf dieser Basis entfaltet Meister (2005) ihre empirisch begründete Typologie des Lehrerhandelns. Diese Forscher und Forscherinnen fokussieren auf den Bereich der allgemeinen Bildung, doch sind ihre Erkenntnisse auch für den Bereich der betrieblichen beruflichen Bildung interessant.

Albert Ilien (2008) entfaltet seinen Bildungsbegriff auf Grundlage der philosophischen Entwürfe des 18. Jahrhunderts, wie sie von Kant, Rousseau, Herder, Schiller und Humboldt formuliert wurden. Im Zentrum steht hier die Dialektik zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft, Einzigartigkeit und Kultur:

„Bildung‘ wurzelt demnach im Offenhalten eines für die neuzeitliche Gesellschaft charakteristischen Anspruchs, wonach sich das selbstbestimmte Individuum zu seiner Möglichwerdung auf soziale Erfahrungen zurückführt, die es als Maßstab seines gesellschaftlichen Engagements zu universalisieren bereit ist“ (Ilien 2008, S. 44).“

Bezogen auf das Lehrerhandeln knüpft Ilien des Weiteren an die Psychoanalytiker Heinz Kohut und Otto Kernberg an. Er benennt drei miteinander verwobene Spannungsfelder pädagogischen Handelns: Die Beziehungsparadoxie, die Gesellschaftsparadoxie sowie die Organisationsparadoxie. Die Beziehungsparadoxie weist darauf hin, dass Lehrer ihre Schüler fördern wollen müssen. Das Gelingen pädagogischer Prozesse hängt im Wesentlichen von dem Interesse der Schüler sowie einem tragbaren Arbeitsbündnis von Lehrern und Schülern ab: die Schüler sind also von Lehrern ebenso abhängig wie Lehrer von Schülern. Bei der Herstellung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses müssen Lehrer auf die Erfahrungen der Kinder aus ihrer

Primärsozialisation Bezug nehmen:

„Jedes Schulkind bringt seine individuellen ‘Umwandlungen’ der häuslichen ‘Liebe und Fürsorge in eine wertschätzende Selbstbeziehung’ in die Schule mit. Die Beziehungsparadoxie ist demnach schulisch immer schon eine bereits bearbeitete: weil sie strukturanalog häuslich bewältigt worden sein und auch weiterhin bewältigt werden muss. In der Schule müssen diese häuslichen Bewältigungsformen aufgegriffen werden [...]“ (Ilien 2008, S. 244).

Ein weiteres Spannungsfeld besteht darin, dass jede Einflussnahme durch Lehrpersonen gut begründet sein muss. Diese Begründung zielt aber lt. Ilien in heutigen Schulsystemen zunehmend weniger auf die Förderung von Autonomie und mehr auf wirtschaftliche Verwertungslogik:

„Ein Eingriff in das Verhalten einer anderen Person gilt in modernen Gesellschaften (zu Recht) als kommunikativ fragwürdig, jedenfalls als höchst begründungspflichtig. [...] Das was Lehrer verstärkt leisten müssen, nämlich auf Verhalten von Schülern mit Veränderungsabsicht einwirken zu müssen, verfällt dem öffentlichen semantischen Code des selbstbestimmten Individuums, dem Leistung ständig frühzeitiger abzuverlangen ist. Das pädagogische Handeln wird sprachlos“ (Ilien 2008, S. 79 f.).

Mit der Gesellschaftsparadoxie fasst Ilien zusammen, dass der Bildungsauftrag nur erteilbar wäre in einer Gesellschaft, die ihn nicht erteilen müsste:

„Im misslingenden oder, genauer gesagt, im aufgrund defizitärer sozialer Haltungen von Schülern gar nicht erst wirklich stattfindenden Unterricht erfährt der Lehrer an Leib und Seele, dass der gesellschaftliche Bildungsauftrag an die Schule so eindeutig nicht ist, als dass sich relevant große ‘Randgruppen’ ihm nicht doch entziehen bzw. ihn für irrelevant erklären könnten. Das heißt, dass es außerhalb der Schule gewisse sozialisationsrelevante Erfahrungsfelder geben muss, die den Bildungsauftrag konterkarieren“ (Ilien 2008, S. 108).

Schülern (und Lehrern) würde also abverlangt, einer dominanten gesellschaftliche Haltung entgegenzuhandeln:

„Was die Schüler sollen ist demnach, sich für diejenigen ethischen Einstellungen entscheiden (und zwar freiwillig und aus Einsicht), die für das Bestehen und die Förderung der gesellschaftlichen Kultur unerlässlich und die doch offenbar nicht selbstverständlich verbreitet bzw. üblich sind“ (Ilien 2008, S. 91)¹⁷.

¹⁷ Diese Deutung impliziert, dass die Schule positive Werte wie Bildung vermitteln will. Wernet (2003) stellt dieser Lesart die Hypothese gegenüber, dass die Schule als Vorbereitung auf die Arbeit im kapitalistischen System ein Übermaß an sozialer Kälte, Selektion und Separation verkörpert und befördert. Widerstand der Lernenden ist also je nach Lesart unterschiedlich erklärbar: bei Ilien als Übernahme kultureller Werte, bei Wernet als Ablehnung kultureller Werte.

Die Organisationsparadoxie schließlich hält fest, dass Pädagogik in der Schule vorgibt etwas zu organisieren, worauf sie eigentlich nur reagieren kann: Wie oben argumentiert wurde, ist die Tragbarkeit des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrern und Schülern bereits geprägt von der Primärsozialisation (Beziehungsparadoxie), und die Rolle der Schule aufgrund ihrer gesellschaftlichen Einbindung – oder Ausgrenzung – schwierig (Gesellschaftsparadoxie). Der Versuch, die Schule trotzdem als Ort der wesentlichen Einflussnahme zu interpretieren, schlägt sich, so Ilien, in pädagogischen Machbarkeitsillusionen nieder, in denen „Pädagogen dazu neigen, die Schüler wie ‘Trivialmaschinen’ zu behandeln, bei denen ein kontrollierter Input zu einem berechenbar voraussagbaren Output führt“ (Ilien 2008, S. 237). Das Scheitern dieser Illusionen führt zu narzisstischen Kränkungen, die die Lehrpersonen belasten und simplifizierende Lösungsversuche und „Pseudo- Entparadoxierungen“ (ebd., S. 213) nach sich ziehen (ebd., S. 247 f).

Die von Ilien (2008) vorgestellte theoriebasierte Typologie zeichnet unterschiedliche Wege der „Pseudo- Entparadoxierung“ von Lehramtstudierenden nach: Dabei werden „Schülerfreunde“, die „Inhaltevertreter“, die „offen Engagierten“ sowie die „Nichtengagierten“ unterschieden. Während die ersten drei Typen ein erkennbares Berufsethos zeigen, haben die „Nichtengagierten“ das Studium in Ermangelung von Alternativen aufgenommen. Die einzelnen Gruppen unterscheiden sich wiederum in ihrem Wissenschaftsverständnis: während die „Schülerfreunde“ wissenschaftliche Selbstreflexion vermeiden, weil sie ihren „naiven Berufsoptimismus“ (Ilien 2008, S. 25) bedroht, fixieren sich die „Inhaltevertreter“ auf überprüfbares Wissen, derweil die „Unengagierten“, so Ilien, mit dem Mindestmaß an Erkenntnis vorankommen möchten. Lediglich in der Gruppe der „offen Engagierten“ fände sich Offenheit für reflexive Tiefenhermeneutik. Auch in Bezug auf Nähe und Distanz in der Pädagogik zeigen sich Unterschiede zwischen den Typen. Ilien postuliert, dass es im Lehrerberuf ein strukturelles Paradoxon in der Beziehung zu Schülern gäbe: einerseits sei emotionales Engagement wichtig für guten Unterricht, andererseits entstehe Abhängigkeit dadurch, dass die Lehrenden - wollten sie etwas über ihren Arbeitserfolg erfahren - auf Feedback der Lernenden über den Unterricht angewiesen seien (Ilien 2008, S. 14). Die vier Typen der Lehramtsanwärter wählen verschiedene Formen des Umgangs mit dieser Beziehungsparadoxie: die „Schülerfreunde“ betonen über alle Maßen den Begegnungsethos und fürchten Distanz, die „Inhaltevertreter“ hingegen haben Angst vor Nähe. Die „Nichtengagierten“ versuchen Schülern ebenso wie Fachinhalten gegenüber gleichgültig zu sein. Lediglich die „offen Engagierten“ akzeptieren die Komplexität der Lehrer-Schüler-Beziehung und lassen sich auf Selbstreflexion ein.

Auch Werner Helsper (1997, 2002) beschreibt eine Reihe von Antinomien, die pädagogisches

Handeln zu einer Herausforderung machen. Als Antinomien definiert er Haltungen, die einander widersprechen, aber jeweils gleichermaßen gut begründbar sind. Helspers Ausgangspunkt ist die Sichtung pädagogischer Ideale der Reformpädagogik, aber auch die Kritik an diesen, wie sie z.B. von Fritz Schütze und Ulrich Oevermann formuliert wurde; zentrales Feld seiner Untersuchungen sind Gesamtschulen (ders. 1997, S. 547 ff.). Helsper unterscheidet zwischen Antinomien, die 1) konstitutiv und unaufhebbar, 2) auf Ebene der Organisation und gestaltbar, 3) auf Ebene der Interaktion gegeben und 4) Modernisierungsantinomien sind. Grob lassen sie sich in drei Gruppen einteilen¹⁸:

- a) Antinomien im Verhältnis von Theorie und Praxishandeln
- b) Antinomien um Beziehung und Einfluss
- c) Antinomien auf Ebene der Organisation.

Zu a) Antinomien im Verhältnis von Theorie und Praxishandeln

Diese Problematiken beziehen sich auf die Schwierigkeit, professionelles Handeln zu rechtfertigen, dabei aber auf in Zeiten sozialen Wandels brüchig gewordene Begründungen zurückgreifen zu müssen (Begründungsantinomie), und die entsprechende theoretische Basis weder selbst herstellen noch leicht in die Praxis übersetzen zu können (Praxisantinomie). Auch sei auf der einen Seite die Einordnung in wissenschaftliche Klassifikationen notwendig, auf der anderen die Betrachtung des Einzelfalls unumgänglich für gutes pädagogisches Handeln (Subsumtionsautonomie).

Zu b) Antinomien um Beziehung und Einfluss

Hier wird zum einen problematisiert, dass das Aufbrechen bisheriger Deutungsmuster der Lernenden nur zu verantworten ist, wenn eine Verbesserung der lebenspraktischen Autonomie garantiert werden kann. Diese Zusicherung können Lehrende aber nicht geben, da Bildung in Interaktion erfolgt, vor allem von der Bereitschaft der Lernenden abhängt (s.o.) und ihr Nutzen nicht immer ersichtlich ist (Ungewissheitsautonomie). Lehrende verfügen über überlegenes Wissen und Ressourcen, müssen aber ein eher symmetrisches anmutendes Arbeitsbündnis aufbauen (Symmetrie-/Machtantinomie). Schließlich ist Vertrauen notwendig in Bildungsprozessen; Bildungsprozesse, die Bewertung und Selektion einschließen, erschweren aber strukturell den Aufbau von Vertrauen (Vertrauensantinomie) (zum Umgang von Lehrenden mit

¹⁸ Die Darstellung folgt, wo nicht anders ausgezeichnet, der Argumentation in Helsper (2002).

diesem Dilemma: Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler 2007).

Zu c) Antinomien auf Ebene der Organisation

Dabei handelt es sich um:

- die Näheantinomie als Anforderung, sowohl emotional-diffuse, partikulare, als auch distanzierte, spezifische und universalistische Haltungen den Lernenden gegenüber einzunehmen. Helsper (1997, S. 530 f., 540) unterstreicht hier vor allem den Widerspruch zwischen dem Ideal der hingebungsvollen Lehrenden und dem Selektionsprinzip der modernen Schule, aber auch die Notwendigkeit, Schüler vor emotionalen Übergriffen der Lehrenden, v.a. in Form einer irreführenden Familialisierung zu bewahren¹⁹;
- die Sachantinomie als Spannungsfeld zwischen wissenschaftlich erforschten Erkenntnissen sowie fachsystematischen Bezügen und dem biographisch gefärbten Wissen der Lernenden. Das schließt zum Einen den Zugang zu Inhalten (fachsystematisch vs. lebenspraktisch) ein, zum anderen den Zwiespalt zwischen der Logik der Sache und der Logik der Lernenden. In der beruflichen Bildung sind Lehrende im Zusammenhang mit dem Lernfeldkonzept dazu aufgefordert, dieses Spannungsfeld zu thematisieren und fallangemessen zu lösen;
- die Organisationsantinomie als Spannung zwischen formalen Verfahrensregeln, die sowohl Lehrenden als auch Lernenden Halt geben können, und notwendigem pädagogischen Spielraum (s. auch Helsper 1997, S. 534 f.);
- die Differenzierungsantinomie als Spannung zwischen Gleichbehandlung der Schüler und differenzierter Betrachtung der Lernenden als Einzelfall;
- die Autonomieantinomie als Spannungsfeld zwischen der Förderung von Autonomie der Lernenden auf Basis ihrer Anpassung und Abhängigkeit, wobei hier auch die „instrumentelle Selbstbehauptung“ (Helsper 1997, S. 536) der Lehrenden eine wichtige Rolle spielt: so ist Autonomie oft kein Selbstzweck, sondern wird von Lehrenden zur eigenen Entlastung und Disziplinierung der Schüler eingesetzt (Helsper 1997, S. 551 ff.). Pongratz (2010) illustrierte diese schwierige Verstrickung am Beispiel des Trainingsraums.

¹⁹ Wernet (2003) hält Helsper entgegen, dass im schulischen Alltag keine solchen Dilemmata vorlägen, weil es hier eine beste Lösungslogik gäbe: nämlich das distanzierte, mit Parsons: universalistische Schema, das gleiche Behandlung aller, Sachorientierung und Betonung von Leistung einschließt. Konflikte zwischen Lehrenden und Schülern entstünden, so Wernet (2003), vor allem dann, wenn die Unterrichtenden partikularistisch-persönlich (dabei oft beleidigend) bzw. unsachlich agieren. Die Argumentation Wernets ist in eine schlüssige Theorie über Schule als Vorbereitungsanstalt für kapitalistische Arbeit eingebettet.

Diese Spannungsfelder können den bekannten Praxisschock der Lehrenden begünstigen. Dessen Auswirkungen fasst Mayring (2008) prägnant zusammen:

„Dies [Praxisschock] geht einher mit einem Einstellungswandel in Richtung einer eher kontrollierenden, disziplinierenden und autoritären Haltung gegenüber Schülern, einem Begabungsbegriff mit Betonung der erblich begrenzten Förderbarkeit von Schülern, einer erhöhten Straf- und Druckorientierung gegenüber den Schülern und einem verringerten beruflichen Engagement“ (Mayring 2008, S. 52).

Terhart (1994, S. 26) weist auf Basis einer empirischen Untersuchung darauf hin, dass sich diese Einstellungen mit zunehmender Berufserfahrung relativieren: so trete zwar 4-6 Jahre nach Berufseinstieg eine Phase der Stabilisierung (auch negativer Haltungen) ein, diese werde aber typischerweise im 7.-18. Jahr der beruflichen Praxis durch eine Zeit der Experimentierbereitschaft oder skeptischen Neubewertung abgelöst. Die Zeit danach (19.-30. Berufsjahr) prägten – je nach Entwicklungspfad – Gelassenheit oder Distanz und Konservatismus, während die letzten zehn Arbeitsjahre dem Disengagement unterliegen, was sich sowohl in Gelassenheit als auch in Bitterkeit äußern kann. Wie die pädagogischen Einstellungen der Lehrenden in der Zeit nach dem Praxisschock variieren, untersuchte auch Gudrun Meister (2005) aufbauend auf Helspers Konzept der Antinomien. Sie analysiert das unterrichtliche Selbstverständnis von Lehrenden aus ostdeutschen Bundesländern und differenziert nach objektiv-hermeneutischer Analyse biographischer Interviews und Konfrontationen der Lehrenden mit Aufzeichnungen ihres Unterrichts vier Typen unterrichtlichen Selbstverständnisses (Meister 2005, S. 147 ff.):

- Das „kreidelastige“ Unterrichtsverständnis geht mit starker Bindung an bürokratische Vorgaben und statischen Formalismus einher; der Bildungsbegriff wird auf überprüfbares Wissen reduziert, ausschließlich lehrerzentrierte Methoden finden Anwendung.
- Das „missionarische“ Selbstverständnis ist durch eine traditionelle, reproduzierende und belehrende Grundhaltung gekennzeichnet. Mit dem Unterrichtsstoff wird eine Sinnorientierung vermittelt, die als bindend für die Schüler gilt; auch bei diesem Typus dominieren lehrerzentrierte Unterrichtsformen.
- Für Lehrpersonen, die ein „harmonierendes“ Selbstverständnis haben, steht dagegen gemeinsame Erarbeitung komplexer Inhalte und individuelle Förderung im Mittelpunkt, wobei ein so uneingeschränktes Bildungsinteresse der Schüler vorausgesetzt wird, dass paradoxerweise wiederum lehrerzentrierte Vermittlungsmethoden dominieren und eine partikularistisch-affektive Haltung das professionelle pädagogische Handeln unterwandert.

- Im „diskursiven“ Selbstverständnis wird neben der Vermittlung von Fachinhalten die Vorbereitung der Lernenden auf aktuelle, komplexe Herausforderungen angestrebt. Die individuellen Voraussetzungen der Schüler werden dabei respektiert und unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten ebenso wie Lebensbezüge der Fachinhalte aufgezeigt. Nur bei diesem Typus dominieren schülerorientierte Unterrichtsmethoden.

Unter gelingender Professionalität versteht Meister (2005) in Anlehnung an die Arbeiten von Helsper und Oevermann (s.o.) die Förderung zukünftiger Autonomie der Schüler und Schülerinnen, die Entfaltung eines positiven, realistischen Schülerbildes und eine schülerorientierte und transparente Gestaltung des Unterrichtes (Meister 2005, S. 257 f.).

Typologien pädagogischen Selbstverständnisses finden sich nicht nur mit Bezug auf Lehrende im allgemeinbildenden Bereich: so eruierte Waldemar Bauer (2006) - vor dem Hintergrund der Entwicklung der Berufsschullehrerbildung und unter Nutzung quantitativer und qualitativer Verfahren - Einstellungsmuster und Handlungsprinzipien von Berufsschulehren im Feld Elektrotechnik. Er lokalisiert ihr Selbstverständnis zwischen Fachdidaktik, Berufspädagogik und Fachwissenschaft, wobei er – auf die Implementierung von Lernfeldern Bezug nehmend – differenziert, ob die Lehrenden einen fachpraktischen oder einen natur- bzw. ingenieurwissenschaftlichen Zugang zum Lehrstoff wählen. Bauers (2006) zentrales Ergebnis ist, dass für die meisten Lehrenden Fachwissen als eigene Kompetenz und Bildungsziel im Mittelpunkt steht, wobei der Praxisbezug sich an „der Fachsystematik der Bezugswissenschaft Elektrotechnik und nicht an der Handlungssystematik der Facharbeit“ (ebd., S. 414) orientiert, was zu dem Problem führt, dass sich „die Frage nach der Facharbeiterkompetenz und einer darauf bezogenen Inhaltsstruktur gar nicht“ stellt (ebd.); die Lehrenden sehen wissenschaftlich strukturiertes Wissen entsprechend auch als Königsweg zum Verstehen beruflicher Handlungsprobleme an (ebd.). Als dominierendes methodisches Modell im Berufsschulunterricht konturiert Bauer (2006, S. 418) den Dreischritt von Darstellung, Erklärung und Selbstversuch. Schließlich formuliert auch er eine Typologie von Lehrertypen in der Berufsschule (s. Abbildung 4). Berufsschullehrer vom Typus „Berufspädagoge“ und „Ingenieur“ zeichnen sich nach Bauer (2006) durch einen auf Arbeit und Technik fokussierten Problembezug bei der didaktischen Vermittlung aus, während „Fachdidaktiker“ und „Naturwissenschaftler“ Inhalte nach ihrer Bezugswissenschaft gliedern. „Berufspädagogen“ und „Fachdidaktiker“ eint allerdings das Ziel, arbeitsbezogene Handlungskompetenzen zu vermitteln, während „Ingenieure“ und „Naturwissenschaftler“ allgemeines technisches Wissen lehren.

Weitere Studien über Berufsschullehrer werden hier nicht referiert, denn wie dieses Beispiel zeigt, haben Berufsschullehrer hinsichtlich ihres pädagogischen Selbstverständnisses nur auf den ersten

Blick einen engeren Bezug zu Ausbildern als allgemeinbildende Pädagogen: das Problem, zwischen einem fachpraktischen und einem ingenieurwissenschaftlichen Zugang zum Lehrstoff zu wählen stellt sich aus Sicht betrieblichen Bildungspersonals nicht, da es i.d.R. eine Ausbildung durchlaufen und dadurch einen klaren Bezug zur Facharbeit hat.

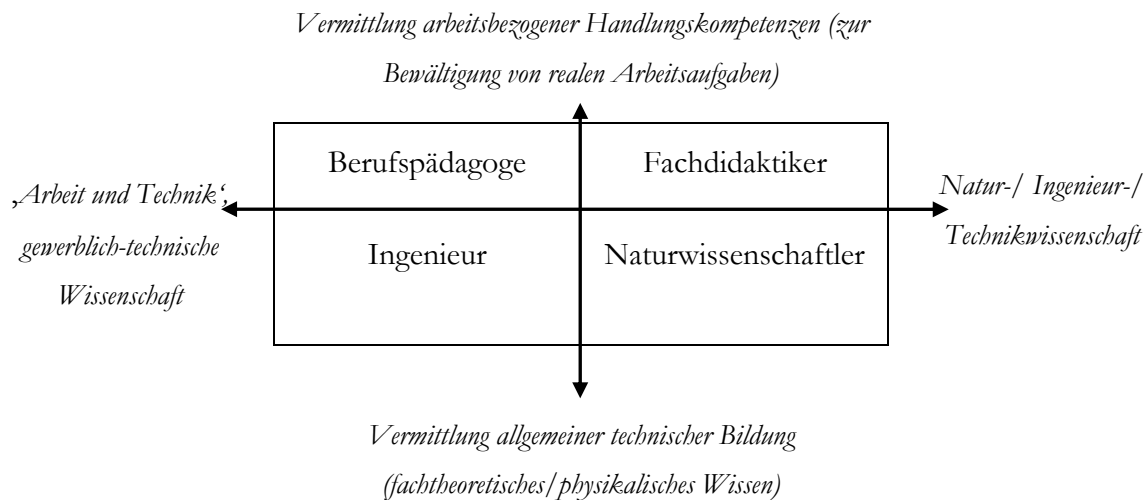


Abbildung 3: Berufsschullehrer-Typologie zum Fachverständnis und der Gestaltung von Lehrprozessen (Bauer 2006, S. 416)

Den Typologien pädagogischen Selbstverständnisses sind Untersuchungen gegenübergestellt, die auf grundlegende Probleme didaktischen Handelns und der Interaktion im Unterricht verweisen. So belegten die Frankfurter Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka und Johannes Twardella an vielen Beispielen, dass Lehrende die Vermittlung von Bildung und Wissen zugunsten eines unproduktiv gedeuteten Erziehungsverständnisses vernachlässigen und eine Haltung des „pädagogischen Pessimismus“ (Twardella 2008) aufbauen: solche Lehrer und Lehrerinnen handeln auf Basis der Annahme, dass Schüler weder lernen möchten noch tiefere Zusammenhänge verstehen könnten (Gruschka z.B. 2005 und 2011, Twardella 2008). Auch Gruschka und Twardella deuten ihre Befunde mit dem professionstheoretischen Ansatz. Vergleiche zwischen diesen Studien und den Typologien bildenden Untersuchungen stehen noch aus, so dass unklar bleibt, ob etwa der pädagogische Pessimismus nur einen Typus pädagogischen Handelns abbildet oder ob er eine schulische Grundproblematik darstellt.

Wesentlich an den Untersuchungen zur Professionalität der Lehrenden an Schulen für diese Dissertation sind die grundsätzlichen Spannungsfelder, die pädagogische Situationen begleiten, und die Arten des Bildungspersonals, auf diese zu reagieren – hier ist zu untersuchen, wie die z.B. von Oevermann (2008 b), Helsper (2002) und Ilien (2008) eruierten Spannungsfelder auf betriebliche Auszubildende wirken. Berufliches Bildungspersonal arbeitet unter anderen

Bedingungen als Schullehrer: Lernförderlich wirkt im Licht der oben zitierten Professionstheorie, dass das Arbeitsbündnis zwischen Auszubildenden und Ausbildern nicht durch die Schulpflicht erzwungen wird, und dass ein engerer Zusammenhang zwischen Lernen und Anwenden, Kompetenz und Verantwortung besteht. Rauner und Bremer (2004) argumentieren, dass berufliche Kompetenz nur durch die Auseinandersetzung mit beruflichen Aufgaben entsteht (und kritisieren die Vorstellung, dass akademische Bildung das Arbeitsprozesswissen ersetzen kann bzw. ihm überlegen ist). Die eigene Ausbildung und Tätigkeit als Facharbeiter als Qualifizierungspfad führt voraussichtlich dazu, dass Ausbilder - im Gegensatz zu den meisten an Schulen Lehrenden - eine berufliche Identität als Facharbeiter entwickeln. Diese berufliche Identität birgt das Potential, Auszubildende aus der Perspektive der fachlichen Praxisgemeinschaft heraus anzusprechen und anzuleiten. Demgegenüber besteht bei rigider Auslegung die Gefahr, dass weitergehende pädagogische Ziele, wie etwa die Ausbildung einer beruflichen Kompetenz, die auch in anderen als dem ausbildenden Betrieb eingesetzt werden kann, ausgeklammert werden (s.u.). Diese Spannungsfelder zeichnen sich auch in der bisherigen Ausbilderforschung ab.

2.3.2 Untersuchungen zum pädagogischen Selbstverständnis von Ausbildenden

Das Gros des betrieblichen Bildungspersonals in Deutschland wie auch in vielen anderen europäischen Ländern betrachtet sich selbst nicht als von Facharbeitern gesonderte Statusgruppe: es handelt sich dabei um sogenannte nebenamtlich ausbildende oder ausbildungsbeauftragte Fachkräfte (Eurotrainer Konsortium 2008, S. 5 f.; Bahl et al. 2012 b). Diesen steht in Deutschland eine deutlich kleinere Gruppe hauptamtlich Ausbildender gegenüber, ein Berufsbild, das sich aufgrund von Professionalisierungsbestrebungen vor allem in großen Unternehmen im gewerblich-technischen Sektor etablierte (vgl. Bahl u.a. 2010).

Viele berufspädagogische Studien betonen, dass das betriebliche Umfeld einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen Professionalität des Bildungspersonals habe. Ausgehend von Beobachtungen und Fragebogenerhebungen in zwanzig gewerblichen und kaufmännischen Betrieben beschrieben Schlösser, Drewes und Osthues (1989) drei Formen der Ausbildungsorganisation: die Ausbildung in Kursform, in Fachgruppen und nach dem Berufsgruppenprinzip. Die berufliche Rolle und Kompetenz des Bildungspersonals sei im wesentlichen davon geprägt, in welcher Organisationsform es arbeitet: so führe das Kursprinzip, das ein hohes Maß an Spezialisierung verlangt, langfristig zu einem Verlust breiter fachlicher Kenntnisse, während die Betätigung als Ausbilder für Fach- oder Berufsgruppen viel fachliche Qualifizierung voraussetze und dabei umfassendere pädagogische Betreuung der Jugendlichen ermögliche (ebd., z.B. S. 58 ff.). Paul-Kohlhoff (1977) konstatiert, dass Ausbildung in großen Betrieben mit Ausbildungswerkstätten eher Qualifizierungsansprüche der Lernenden respektiere: hier bestünden freiere Lernmöglichkeiten und die Ausbildenden seien besser pädagogisch qualifiziert.

Schlösser et al. (1989) fragten die Ausbildenden auch nach Einstellungen zu ihrer pädagogischen Tätigkeit. Haupt- wie nebenberufliche Ausbilder benannten als Motiv für ihre Arbeit Freude am Umgang mit Jugendlichen, insbesondere an ihrer Entwicklung, die Vielseitigkeit des Berufes, aber auch die Sicherheit des Arbeitsplatzes. Problematisch hingegen fanden sie v.a. den Umgang mit disziplinarischen Konflikten und den Aufwand eigener Weiterbildung (ebd., S. 94 ff. und S. 174 ff.). Wenn sie darüber bestimmen könnten, würden die Ausbilder die Ausbildungsbedingungen zugunsten der Jugendlichen verbessern: kleinere Gruppen und flexiblere Lehrgänge einrichten, mehr Zeit für Vor- und Nachbereitung aufwenden, neuere und mehr Maschinen zum Üben bereitstellen (ebd., S. 100 ff.). Nebenamtliches Bildungspersonal plädiert insbesondere für mehr Betreuungszeit und ausbildungsgerechte Aufgaben für die Jugendlichen (ebd., S. 166 ff.). Ausbilder unterstreichen die Bedeutung der Zusammenarbeit untereinander und verstehen das

gute Klima im Team dabei auch als pädagogisches Mittel (ebd., S. 111 ff.). Eher sporadisch, außer in kleineren Betrieben, sind dagegen Kontakte zu den Produktionsabteilungen, zum Betriebsrat, zu beruflichen Schulen und zur Gewerkschaft (ebd., S. 114 ff., S. 55 und 123 ff., S. 118 ff., S. 153 ff.). Als Ziel der Ausbildung – neben der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten – sieht das Bildungspersonal die Stärkung traditioneller Arbeitstugenden wie Disziplin, Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordnung, aber auch die Förderung von Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit und beruflicher Flexibilität sowie des Sozialverhaltens im Sinne der Anpassungsbereitschaft, Solidarität und des Selbstbewusstseins (ebd., S. 142 f. und S. 177). Methodisch spielt aus Sicht der Befragten die Beaufsichtigung der Jugendlichen ebenso eine Rolle wie die Anleitung von Gruppenarbeit und Diskussionen, der Aufbau von Vertrauen und Verständnis, wobei der betrieblichen Realität als pädagogischem Konzept eine besondere Bedeutung zukommt (ebd., S. 142 ff. und S. 176 f.). Hauptberufliche Ausbilder definieren sich in der Studie von Schlösser et al. (1989) schließlich als betriebliches Bildungspersonal, nicht als Facharbeiter, aber auch nebenamtlich tätiges Bildungspersonal bereichert nach Ansicht der Forscher seine Rollendefinition um eine pädagogische Perspektive (ebd., S. 140 und S. 177). Das Fehlen einer längeren Phase der Berufsbildung führt nach Ansicht von Schlösser et al. (1989) dennoch dazu, dass Ausbilder ihr Berufsbewusstsein in Auseinandersetzung mit der täglichen Praxis gewinnen, was die Entwicklung pädagogischen Selbstverständnisses erschwere (ebd., S. 130). Resümierend konstatierten die Forscher zwar zunehmende Institutionalisierung und Professionalisierung der Ausbildung in gewerblichen und kaufmännischen Betrieben, aber ein noch schwach entwickeltes berufliches Selbstbewusstsein des Bildungspersonals (ebd. S. 182).

Auch Pätzold und Drees (1989) untersuchten die Arbeitsbedingungen und das pädagogische Selbstverständnis von Ausbildenden. In einer komplexen Studie befragten sie haupt- und nebenberufliche Ausbilder und Ausbilderinnen aus Handwerks- und Handelsberufen der Metallindustrie nach ihren Tätigkeitsstrukturen, der Arbeitssituation und dem eigenen Berufsverständnis. Neben Interviews und Gruppengesprächen auf Arbeitstagungen führten sie Expertengespräche und Betriebserkundungen durch, und sie werteten ihre Aufzeichnungen objektiv-hermeneutisch aus – auch ihnen geht es hierbei um den „Sinnüberschuss“ der Rede (ebd., S. 16), die zusätzlich zu der expliziten Aussage der Antwort inhärenten Ausführungen (s. Kapitel 3.2 und 3.3). Durch Auswertung zahlreicher Einzelaspekte betrieblichen Ausbildungsgeschehens und seiner Thematisierung durch die Ausbildenden schlussfolgern Pätzold und Drees (1989), dass das pädagogische Selbstverständnis des betrieblichen Bildungspersonals einseitig durch die Anpassung an betriebliche Anforderungen geprägt sei. Dies zeige sich bei der Umsetzung der Ausbildung z.B. in der Bereitschaft, durch spontane betriebliche Arbeitsaufträge den strukturierten Ausbildungsablauf zu unterbrechen, aber auch darin, dass das

betriebliche Ausbildungspersonal Auszubildende, die nicht hinreichend Leistung bringen und dadurch die Ausbildungsbilanz verschlechtern könnten, von vornherein ausschließen wolle (ebd., z.B. S. 64 ff.). Die Zieldefinition von Ausbildung aus Sicht der Ausbilder sei durch betrieblichen Bedarf in fachlicher wie auch in Hinblick auf Schlüsselkompetenzen geprägt – so hätten Anpassung an die betrieblichen Bedingungen, Pünktlichkeit und Ordentlichkeit Vorrang; das Ziel „eigenständiges Arbeiten“ stünde stets im Zusammenhang mit der Vermeidung von Störungen durch Nachfragen (ebd., v.a. S. 127 ff.). Die Ansprüche der Auszubildenden würden von den Ausbildern weitgehend mit denen der Betriebe gleichgesetzt (ebd., S. 133). Diese Haltung resultierte einerseits aus der niedrigen Institutionalisierung der Ausbildung, also Arbeitsplatzunsicherheit des betrieblichen Bildungspersonals; andererseits sei sie durch das niedrige Niveau pädagogischer Vorbildung respektive die Dominanz einer in der beruflichen Sozialisation der Auszubildenden entwickelten technokratischen Haltung begründet (vgl. auch Arnold 1990). Pätzold und Drees (1989) verstehen diese Deutungsmuster als Ergebnis „objektivierter Anspruchsformulierungen an die Ausbilderposition“ (ebd., S. 22) und entwerfen die Überwindung des bestehenden pädagogischen Selbstverständnisses zugunsten eines an dem Bedarf der Ausbildung orientierten Konzeptes als langfristiges Ziel einer Weiterbildung.

Pätzold und Drees (1989) illustrieren ihre Interpretationen mit einer Vielzahl an Aussagen, die für eine bestimmte Facette des pädagogischen Selbstverständnisses typisch sei. Auch Arnold (1983, S. 308 ff.) stellt in kritisierender Absicht eine Reihe ähnlicher Sprech- und Deutungsmuster betrieblichen Bildungspersonals zusammen:

- Das *Pragmatismus-Instrumentalismus-Syndrom* beschreibt laut Arnold (1983) die „dominante Bezugnahme auf die vom betrieblichen Kontext vorgegebenen Erfolgskriterien“ (ebd., S. 308) zuungunsten von pädagogischen Zielsetzungen, was zu einer Gleichsetzung von Pädagogik mit Organisation, Ablaufsicherheit und Kontrolle führe.
- Unter dem *Loyalitätssyndrom* versteht Arnold (1983, S. 310 ff.) eine Haltung, in der Ausbilder und Ausbilderinnen ihren Betrieb und die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten so sehr idealisieren, dass sie eventuell auftauchende Konflikte ignorieren, so dass „kaum Ansätze einer Herausbildung und Artikulation professionell-autonomer Handlungsbegründungen“ (Arnold 1983, S. 311) zu erwarten sind.
- Das *Rigiditätssyndrom* fasst die vermutete Neigung der Ausbilder zusammen, traditionelle Arbeitstugenden wie Ordnung, Sauberkeit, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit rigide auszulegen und erzieherisch zu betonen, was mit einem kontrollierenden Führungsstil einhergehen könne (ebd., S. 313 ff.).

- Als *Personalisierungssyndrom* bezeichnet Arnold (1983, S. 316 ff.) den Widerspruch zwischen dem Anspruch vieler Ausbilder, die Auszubildenden als ganze Menschen zu sehen und sie zu „kritisch-lebenstüchtigen Mitarbeiter[n] zu machen“ (ebd., S. 316) und der unkritischen Haltung, was die pädagogische respektive betriebliche Förderung dieses Ziels anbetrifft. Letztendlich, so Arnold (1983, S. 317) stünde für die Ausbilder und Ausbilderinnen die instrumentelle Nutzbarmachung der Auszubildenden für den Betrieb im Vordergrund.
- Das *Helfersyndrom* bringt komplementär dazu die Tendenz zum Ausdruck, dass Ausbilder ihre Rolle gern „im Lichte ihrer fürsorglichen Funktion sowie ihrer Einzigartigkeit und ihrer besonderen Anforderungen an die Begabungen und Fähigkeiten der Berufsrollenträger darstell[en]“ (Arnold 1983, S. 319). Nicht ganz abzugrenzen sind hiervon das *Syndrom der autobiographischen Idealisierung* sowie das *Kompensationsyndrom* als Ausdruck „lebensgeschichtlicher Versäumniserlebnisse“ (ebd., S.324), Aufstiegsorientierung und Bemühen um eine positive Bilanz der eigenen Berufsbiographie (ebd., S. 321 ff.).

Die referierte Bewertung pädagogischer Selbstverständnisse von Auszubildenden changiert also zwischen einer auch positiven Einschätzung, wie sie Paul-Kohlhoff (1977) und Schlösser, Drewes und Osthuus (1989) geben, und der skeptischen Haltung von Pätzold und Drees (1989) sowie Arnold (1983) (Bahl 2012 a fasst weitere Studien mit dieser Tendenz und aus einem ähnlichen Zeitraum zusammen). Allerdings gilt es zu beachten, dass diese Studien zu Auszubildereinstellungen weit über zwanzig Jahre alt sind. Sie entstanden zu einer Zeit tiefgreifender Veränderungen von Technologien, Berufsbildern, Zielsetzungen, Prüfungsvorschriften und Auszubildenden (Butsch u.a. 1991, S. 11 ff.), als die Ausbildung in stärkerem Maße institutionalisiert und professionalisiert wurde (Schlösser, Drewes und Osthuus 1989). Da betriebliche wie auch gesellschaftliche Strukturen berufliches Selbstverständnis beeinflussen, ist anzunehmen, dass nach diesen über zwanzig Jahren ein neuer Blick auf das pädagogische Selbstverständnis von Auszubildenden sinnvoll ist. Auch das Bemühen um eine Professionalisierung der Ausbildung z.B. durch die AEVO und den Bildungsgang des Berufspädagogen, die Eigenständigkeit des Berufsbildes im Hauptamt sowie die Brüchigkeit von Berufsbiographien der Ausbilder können einen Wandel in den pädagogischen Deutungsmustern des betrieblichen Bildungspersonals bewirkt haben. Wenn also die Deutungsmuster des Bildungspersonals eng verknüpft sind mit dem Setting, in dem es tätig ist, müssten Veränderungen in den handlungsleitenden Orientierungen von Auszubildenden nun deutlich werden: die Abwägung betrieblichen Bedarfes und pädagogischer Qualifizierung der Jugendlichen sollte, ebenso wie die Wahl der eingesetzten didaktischen Mittel, reflektierter

geworden sein. Aufgrund der Bemühungen um pädagogische Kompetenzen, die sich in der AEVO und weiteren Angeboten widerspiegeln (s.o.) sollten Ausbilder imstande sein, in ihrem pädagogischen Handeln nicht nur auf die eigene Lernbiographie, sondern auch auf fachdidaktische Konzepte zurückzugreifen. Die in dieser Dissertation vorgenommene Untersuchung kann also als Puzzleteil einer Wirkungsanalyse von Professionalisierungs- und Institutionalisierungsprozessen in der dualen Ausbildung gelesen werden.

Zum anderen kann hinterfragt werden, ob die bisher genutzten wissenschaftlichen Erklärungen hinreichend sind: auch Forscher sind in ihrer Arbeit von bestimmten Deutungsmustern und Selbstverständnissen geprägt (vgl. Fleck 1935/1980). So entstammen die zitierten Studien aus den 1980er Jahren einem kapitalismuskritischen Diskurs, der den Auszubildenden eine (idealisierte) Schullehrer-artige Rolle antrug, so dass fehlende universitäre Vorbildung mit Mangel an Professionalisierung gleichgesetzt und die nicht-verbeamtete betriebliche Position als Störfaktor gedeutet wurden. Die Bezugnahme auf Professionstheorie und den Ansatz der Entwicklungsaufgaben als pädagogischer Sozialisationstheorie bietet demgegenüber die Chance, sich der Arbeit betrieblicher Ausbilder eher beschreibend, problembezogen und verstehend als normativ deutend zu nähern. In den nächsten Kapiteln wird die Durchführung einer so orientierten Untersuchung des pädagogischen Selbstverständnisses von Auszubildenden vorgestellt und reflektiert.

3. Methodischer Hintergrund der Untersuchung pädagogischen Selbstverständnisses

3.1 Die Durchführung der Interviews: Befragte und Fragen

Die Darlegung dessen, wer auf welche Weise interviewt wurde, erhöht zum einen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Arbeit, zum anderen ist sie eine Grundlage für die Bewertung ihrer Validität. In der qualitativen Forschungstradition wird „Validität“ als Gegenstandsadäquatheit und Relevanz der Ergebnisse verstanden, die dadurch entsteht, dass soziales Handeln unter Rekurs auf Deutungsmuster der Akteure beschrieben wird (Kelle, Kluge und Prein 1993, S. 7; zu Deutungsmustern s. Kapitel 3.2). Diese Auslegung stützt sich auf das interpretative Paradigma, das Blumer mit den folgenden drei Prämissen zusammenfasste:

„Die erste Prämisse besagt, dass Menschen ‘Dingen’ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. (...) Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (Blumer 1973, S. 81)²⁰.

Diese handlungstheoretische Verankerung bildet eine wichtige erkenntnistheoretische Legitimation qualitativer Forschung. Der in Konnotation dazu verwendete Begriff von Validität zielt allerdings auf eine methodische, nicht auf die methodologische Ebene ab und trifft daher nicht den Kern der Kritik von Seiten des wissenschaftlichen Mainstream. Diese bezieht sich im Wesentlichen auf die als unkontrolliert wahrgenommene Erhebung und Auswertung der Daten, die mangelnde Objektivität, Reliabilität und Generalisierbarkeit der Ergebnisse zur Folge haben (Kelle, Kluge und Prein 1993, S. 8 f.). Der erkenntnistheoretische Kern solcher Qualitätsbegriffe kann sowohl auf quantitative wie auf qualitative Forschung bezogen werden; lediglich die Validierungsstrategien unterscheiden sich (vgl. ebd., S. 32). Soll in diesem Sinne für die Validität einer qualitativen Studie argumentiert werden, gilt es sicherzustellen, dass „jene Methodenprobleme identifiziert werden, die im Kontext qualitativer Forschungsdesigns typischerweise auftreten – Methodenprobleme, die die klassischen Fehler oder ‘Unschärfen’ einer qualitativen ‘Linse’ oder ‘Brille’ repräsentieren“ (ebd., S. 43). Kelle, Kluge und Prein (1993, S. 43

²⁰ Sozialwissenschaftliche Analysen von Deutungsmustern sind nach diesem Verständnis ebenfalls als interpretative Konstruktionen anzusehen, und zwar als Konstruktionen von interpretativen Alltagskonstruktionen, „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz 1971, vgl. auch Fleck 1935).

ff.) unterscheiden dabei unter Bezugnahme auf klassische Konzepte wissenschaftlicher Gütekriterien zwischen interner und externer Validität und diskutieren kritisch die darauf bezogenen Absicherungsstrategien. Interne Validität betrifft hier den Zusammenhang zwischen Daten und Theorie; die methodologische Absicherung zielt vor allem auf den Ausschluss konkurrierender Erklärungshypothesen durch diskursive Validierung, Methoden zur Überprüfung von Deutungshypothesen und EDV-gestützte Analyse- und Archivierungsverfahren (ebd., S. 44 ff.). In dieser Dissertation wurde interne Validität dadurch angestrebt, dass Deutungshypothesen mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik durch hypothetisches Schließen gewonnen, mit empirischem Material begründet und systematisch falsifiziert wurden (s. Kapitel 3.3). Die Analyse fokussiert nicht auf die manifeste, sondern auf die latente Sprachebene; nicht auf sprachliche Derivate, sondern auf zugrundeliegende Deutungsmuster (s. Kapitel 3.2). Das Analyseprogramm MAXQDA wurde hinzugezogen, um die Übersicht über das umfangreiche Datenmaterial zu erleichtern, v.a. auf der Suche nach Gegen-Lesarten.

Externe Validität beschreibt demgegenüber die Generalisierbarkeit der gewonnenen Schlussfolgerungen, die zum einen durch die Auswahl einer adäquaten Stichprobe, zum anderen durch die Minimierung von Störungen in der Untersuchungssituation sichergestellt werden soll (Kelle, Kluge und Prein 1993, S. 59 ff.). Wesentliches Kriterium einer guten Stichprobe ist – anders als in der quantitativen Forschung – nicht allgemeine, sondern theoretische Repräsentativität, d.h. eine gleichmäßige Verteilung von Untersuchungsgruppen mit den kontextuell bedeutsamen Merkmalen sowie der Ausschluss theoretisch bedeutsamer verzerrender Einflüsse (ebd., S. 62 f.). Zur Zusammenstellung der Stichprobe werden kriteriengesteuerte Ziehungsverfahren verwendet, die auf maximale Variation oder typische Fälle fokussieren können (ebd., S. 63 f.). Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt dieses Kriterium, indem zunächst die Beschränkung auf hauptamtliche Ausbilder vorgenommen wurde. Diese Fokussierung war notwendig, weil das betriebliche Bildungspersonal eine sehr heterogene Gruppe darstellt (s. Kapitel 2.1). Da keine Arbeitshypothesen über weitere relevante Strukturmerkmale vorlagen wurde das Verfahren des *theoretical sampling* im Sinne von Glaser und Strauss (2010) eingesetzt: nach Auswertung der ersten Interviews und Hypothesenbildung wurden weitere Fälle – sowohl kontrastierende als auch ähnliche – erhoben. Insgesamt wurden 15 hauptamtlich Auszubildende in neun gewerblich-technischen Unternehmen befragt. Die Auswahl der Befragten erfolgte nach mehreren Kriterien – nicht Repräsentativität nach Maßstäben der quantitativen Verfahren stand im Vordergrund, sondern die Frage, was zur Beschreibung der Arbeit und des damit verknüpften pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder wichtig ist. Daher wurden

- 1) sowohl erfahrene als auch junge Ausbilder befragt, um ggf. Erkenntnisse zur Entwicklung des pädagogischen Selbstverständnisses im Lebensverlauf zu formulieren: so beschrieb z.B. Erikson alterstypische Krisen, die Einfluss auf das pädagogische Selbstverständnis nehmen können (vgl. Kapitel 2.2). In sechs der Betriebe befragte ich zwei Ausbilder aus derselben Abteilung (einen erfahrenen, einen jüngeren), um ihre Antworten vergleichen zu können. Sieben Interviewpartner arbeiteten zum Befragungszeitpunkt relativ kurz als Ausbilder: ihre Arbeitserfahrung rangiert zwischen drei Monaten und vier Jahren. Drei Ausbilder befinden sich seit sieben, zehn und vierzehn Jahren in ihrer Position; die fünf erfahreneren Befragten sind seit über 20 Jahren in ihrem Beruf tätig. Die Befragten haben zwischen fünf und 20 Jahre als Fachkräfte gearbeitet, bevor sie in die Ausbildung wechselten. Heterogenität in Hinblick auf das Geschlecht konnte aufgrund fehlender Ansprechpersonen nicht erreicht werden: 14 der Befragten sind männlich, eine Interviewperson ist weiblich.
- 2) in Bezug auf die Auswahl der Unternehmen erfolgten Befragungen sowohl in kleinen wie auch in mittleren und großen Betrieben und in Ausbildungsabteilungen mit verschiedenen Größen (ein bis sechs Ausbilder). Auch verschiedene Ausbildungsmodelle sollten in der Stichprobe vorkommen: so bilden einige Ausbildungsabteilungen vornehmlich im ersten Lehrjahr aus, während andere in der gesamten Ausbildungszeit Schulungen anbieten. Als besondere Fälle wurde ein Unternehmen befragt, das seine Auszubildenden (derzeit) nicht übernimmt, da es den Ausbildungsberuf im Betrieb kaum einsetzt, sowie eines, das eine besonders innovative, pädagogisch elaborierte Ausbildungspraxis hat.
- 3) In Hinsicht auf Ausbildungsberufe wurden Befragte sowohl im Metall- wie auch im Elektrobereich befragt, um der Bandbreite gewerblich-technischer Arbeit gerecht zu werden. Die Ausbildungsberufe der Befragten sind Verfahrensmechaniker, Fluggerätemechaniker, Zerspanungsmechaniker, Mechatroniker, Fernmeldeelektroniker, Werkzeugmechaniker sowie Energieanlagenelektroniker und sie bilden diese Berufe, wenn auch nicht immer die eigenen Ausbildungsberufe, aus. Alle befragten Ausbilder hatten selbst eine Ausbildung durchlaufen, sammelten mindestens fünf Jahre Berufserfahrung in der Facharbeit und qualifizierten sich gemäß der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). Zusätzlich haben sie an pädagogischen und weiterhin an fachspezifischen Schulungen teilgenommen, wobei fast alle Befragten unterstrichen, dass sie Fachkurse für Facharbeiter jenen vorziehen, die explizit an Ausbilder gerichtet sind (s. Kapitel 3.3).

Die Suche nach weiteren Interviewpartnern wurde abgeschlossen als deutlich wurde, dass durch die Auswertung weiterer Gespräche keine wesentlichen neuen Erkenntnisse hinzukamen.

Die von den oben genannten Kriterien inspirierten Verabredungen zu Interviews entstanden durch Vermittlung des Betreuers der Dissertation, PD Dr. Bremer, der die Ausbilder aus gemeinsamen Projekten kennt, durch Kontakte weiterer Kollegen sowie in Folge von Workshops, an denen sowohl die Ausbilder als auch die Doktorandin teilgenommen hatten. Dies ist aus Sicht Honers (1994, S. 87) von Vorteil für die externe Validität, da Vertrauen zwischen Forscher und Befragten Verzerrungen in der Interviewsituation verringert. Darüber hinaus wurden alle Interviews am Arbeitsplatz der Ausbilder durchgeführt. Vor Beginn der Interviews stellte ich mich und mein Erkenntnisinteresse vor, und in den meisten Fällen führten die Ausbilder mich zunächst durch die Ausbildungswerkstatt oder einige Produktionsabteilungen, so dass ein entspannter Einstieg in die Situation erfolgte. Die meisten Interviews führte ich mit einem einzelnen Befragten und in Kooperation mit meinem Betreuer PD Dr. Bremer durch. Diese Konstellation trug in mehreren Hinsichten zur Gewinnung hochwertiger empirischer Daten bei: Zum Einen stellte der erfahrenere Forscher gezielte Nachfragen zu kritischen Punkten der Ausbilderarbeit, die mir als einer mit dem Feld weniger Vertrauten gar nicht oder erst bei der Transkription der Interviews aufgefallen wären. Zum anderen konnte ich mich auf die Gesprächsführung und die Einhaltung der Leitfragen konzentrieren, da ich nicht auf das technische Equipment zur Aufnahme des Interviews achten musste. Hoff (1985, S. 172 f.) argumentiert auch, dass eine triadische Konstellation im Interview den Charakter einer symmetrischen Unterhaltung fördert, so dass die Gesprächssituation aufgelockert wird.

Die Interviews wurden durch Leitfragen strukturiert, waren aber offen gehalten was die Reihenfolge der Themen, zusätzliche Vertiefungen wie auch weiterführende Verständnisfragen betrifft. Jede Leitfrage bezog sich exemplarisch auf einen Bezugspunkt pädagogischen Selbstverständnisses als Entwicklungsaufgabe (s.u.). Rückspiegelungen des Gesagten und Konfrontationen wurden eingesetzt, um die Interviewpartner schon während des Gesprächs möglichst deutlich zu verstehen, sie zur Explizierung ihrer Ansichten zu ermutigen und um Implikationen des Berichteten zu hinterfragen. Wie im problemzentrierten Interview (Witzel 1982) galt es dabei, das Gespräch anzuregen, ohne das interessierende Thema aus dem Blick zu verlieren. Vor allem aber war es im Gespräch wichtig, einzelne Themen in ihrer dilemmatischen Struktur zu entfalten, um anhand konkreter Beispiele grundsätzliche Probleme des Ausbilderhandelns und übergreifende pädagogische Orientierungen herauszuarbeiten. Das Ziel dieses Vorgehens ist die Aufdeckung der Einstellungen und Problemlösungsstrategien, die mehr oder weniger bewusst regelmäßig im Alltag handlungswirksam werden.

Dilemmafragen sind eine Variante des Dilemmainterviews, einer interpretativen Methode sozialwissenschaftlicher Forschung, die aus klinischen Experimenten der

Entwicklungspsychologie heraus entstand. Während Lawrence Kohlberg (1995), sicherlich der bekannteste Anwender der Dilemma-Methode, hypothetische Dilemmata bevorzugte, um größere Vergleichbarkeit hinsichtlich der „konstitutiven Interessens- und Normenkonflikte (zu garantieren“ (Reuss und Becker 1996, S. 7), entstammen die in dieser Interviewserie diskutierten Situationen den Arbeits- und Erfahrungswelten der Befragten. Das geschieht, weil nicht übergreifende Konzepte wie die moralische Entwicklung im Vordergrund stehen, sondern arbeitsbezogene, professionelle Einstellungen. Anders als in Kohlbergs Interviews werden auch keine detaillierten Szenarien ausformuliert, sondern Fragen als Ausgangspunkt zur individuellen Entfaltung von Dilemmata gestellt. Ein Dilemma versetzt Handelnde in die Situation, zwischen zwei oder mehr Alternativen zu wählen, die jeweils sachlich angemessen und erfolgsversprechend wirken, deren Folgen mehr oder weniger weit reichen und die stets sowohl mit Vor- wie mit Nachteilen und Unsicherheiten behaftet sind. Dabei kann das Ergebnis einer Konfliktlösung sowohl eine Handlung wie auch eine Einstellung sein (Oevermann 2002, S. 9). Die Professionstheorie impliziert, dass bei der Entwicklung pädagogischen Selbstverständnisses verschiedene solcher Konflikte subjektiv bearbeitet werden; ihre Lösungen als Lösungen von Dilemma bilden die Grundlage für routiniertes, alltägliches Handeln (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3).

Die ersten Interviewfragen galten allgemein der Arbeit als Ausbilder: den übernommenen Aufgaben und dem persönlichen Pfad, der sie zu dieser Position führte. Daran schlossen sich sieben Fragen an, in deren Rahmen Dilemmata entfaltet werden können. Diese Fragen und die ihnen inhärenten Spannungsfelder basieren auf den in den vorangegangenen Kapiteln zusammengefassten Theorien und Studien zum pädagogischen Selbstverständnis von Lehrenden und zur Ausbilderforschung, und sie verweisen auf wichtige Dimensionen pädagogischen Denkens und Handelns. Sie lauten wie folgt:

A. Auf welche Stärken der Auszubildenden greifen Sie beim Ausbildungsbeginn zurück, und mit welchen Schwächen rechnen Sie? Wie gehen Sie mit Leistungsunterschieden um? Was ist für die Ausbildung grundsätzlich wichtig? Was ist wichtig in der Phase der Prüfungsvorbereitungen?

In dieser Frage wird die Defizienzwahrnehmung thematisiert: Ein Ausbilder, der sich als solcher wahrnimmt, sollte das Noch-Lernen-Müssen der Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung als pädagogische Herausforderung interpretieren, während ein Facharbeiter bei einem neuen Kollegen vermutlich eher ein »Einnorden«, schnelle Anpassung an gültige Leistungsstandards im Sinn hätte. Ein Dilemma könnte z.B. darin liegen, dass die Förderung sehr guter oder sehr schwacher Auszubildenden zugunsten der Homogenisierung der Gruppe entfällt, was Helsepers (1997) Differenzierungsantinomie entspricht (s. Kapitel 2.3). Die wachsende Heterogenität der Auszubildenden spielt eine zunehmend größere Rolle (vgl. Müller, Mechler und Lipowsky 1997,

S. 10).

- B. *Glauben Sie, dass Absprachen und Kooperation zwischen den Ausbildern wichtig für den Lernerfolg der Auszubildenden sind? Was tun Sie, wenn ein Kollege von Ihnen solche Absprachen nicht einhält und die Ziele einer Lerngruppe nicht erreicht werden?*

Die Annahmen der Befragten zu Ausbildungsqualität, Kooperation zwischen Ausbildern und pädagogischem Versagen sollen durch diese Fragestellung thematisiert werden. Ein denkbares Dilemma ist eine Situation, in der die Loyalität Kollegen oder Vorgesetzten gegenüber in Widerspruch zur Verantwortung für die Auszubildenden gerät (vgl. Pätzold und Drees 1989 in Kapitel 2.3).

- C. *Wenn es nach Ihnen ginge, was würden Sie an der Ausbildung ändern? Worin würden Sie investieren (in Personal, Ausrüstung, Räume)? Wenn Sie noch mehr einsparen müssten, wo würden Sie ansetzen?*

Auch diese Frage zielt auf das Eruiieren von Idealen und Zielen in Bezug auf die Ausbildung ab. Unterschiede könnten sich z.B. darin zeigen, ob sich ein Ausbilder Infrastrukturen zur Generalisierung im Berufsfeld oder zur innerbetrieblichen Spezialisierung der Auszubildenden wünscht, und welche Reichweite seine Innovationen haben (einzelner Betrieb versus regionales Bildungszentrum) (vgl. Paul-Kohlhoff 1977, s. Kapitel 2.3).

- D. *Wie erlernen Sie den Umgang mit neu eingeführten Technologien? Wie bilden Sie sich fort?*

Die Fragen nach Fortbildung und dem Umgang mit neu eingeführten Technologien zielen auf die Lernmuster der Ausbilder als Teil ihres pädagogischen Selbstverständnisses (vgl. Kapitel 2.2): Anders als ein Facharbeiter wird ein erfahrener Ausbilder neue Produktionsweisen vermutlich nicht lernen, um sie auf hohem Niveau anzuwenden, sondern aus Perspektive dessen, der Grundlagenwissen darüber vermittelt. Die Reflexion eigener Lernerfahrungen kann hier ebenso thematisiert werden wie wahrgenommene (fach-)didaktische Herausforderungen und die Suche nach Schulungen oder Informationen, die die bisher ungelösten neuralgischen Punkte der Ausbildung aufgreifen.

Damit, dass Veränderungen dieser Art auftreten, kann an den meisten Arbeitsplätzen gerechnet werden: So löste in einem der befragten Betriebe die CFK-Technologie die bisherige Arbeit mit Aluminiumblech ab.

- E. *Ein Kollege schlägt vor, die Auszubildenden ganze Inhaltsbereiche (z. B. die Hydraulik) gruppenweise und dabei selbständig erarbeiten zu lassen. Was würden Sie auf diesen Vorschlag entgegnen?*

Diese Fragen zielen auf den Einsatz und die Begründung von Methoden in der Ausbildung. So werden selbständige Lernformen der Auszubildenden zunehmend gefordert, obwohl sich

abzeichnet, dass sie weder trivial in der Umsetzung noch für alle Lernenden gleichermaßen hilfreich sind. Wie gehen Ausbilder mit diesen Anforderungen um? Ein Dilemma kann aus Sicht der Ausbilder entstehen, weil das Zulassen selbstorganisierten Lernens zur augenscheinlichen Abgabe pädagogischer Verantwortung führt. Epistemologische Überzeugungen, Lerntheorien, Modelle des Arbeitsbündnisses und Annahmen über die Auszubildenden können bei der Beantwortung der Frage also erwähnt werden (vgl. Oevermann 2008 b, Meister 2005, Twardella 2008, Müller et al. 2008; vgl. Kapitel 2.3) – und ebenso weitere didaktische Herausforderungen betrieblichen Lehrens und Lernens: die schwindende Anschaulichkeit der Arbeitsprozesse, heterogenere und leistungsstärkere Lerngruppen sowie die Ergänzung oder Ersetzung von handwerklichem Geschick durch die Kompetenz, komplexe, computergestützte Prozesse überschauen und kontrollieren, Fehler erkennen und beheben zu können (Pätzold und Drees 1989, S. 31; vgl. Kapitel 2.1 und 2.3).

F. Was würden Sie davon halten, wenn die Regelung der Abschlussprüfung nur die Bewertung von Endergebnissen vorsähe? Wer sollte dann die Projekte auswählen?

Die Leistung von Ausbildern wird oft an den Prüfungsergebnissen der Auszubildenden gemessen. In dieser Frage wird diese nicht einfache Verknüpfung thematisiert: betriebliche Fixierung und Angst um den guten Ruf könnten hier als Gegenpol zur pädagogischen Verantwortlichkeit, Bindung an die Ausbildungsordnung und Gerechtigkeit in der Bewertung angesprochen werden. Wahrscheinlich ist auch, dass allgemeine Einstellungen den Jugendlichen gegenüber in der Entfaltung dieser Frage deutlich werden: sieht der Ausbilder sich eher als Lehrender oder als Kollege, als Anweiser oder Lernberater? Äußert er, wie so manche andere Lehrkraft, „pädagogischen Pessimismus“ (Twardella 2008, vgl. auch Meister 2005), ist er ein „Schülerfreund“ oder ein „Inhaltevertreter“ (Ilien 2008)(vgl. Kapitel 2.3)?

G. Möchten Sie Ausbilder bleiben? Warum?

Während ein Teil der Ausbilder sich für diese Tätigkeit bewirbt, wird ein anderer aus betrieblichen Notwendigkeiten heraus versetzt. Nicht immer genießen die Ausbilder im Betrieb einen guten Ruf, und manchmal geht der Stellenwechsel mit finanziellen Einbußen einher (vgl. Schlösser et al. 1989). Für das Verständnis der Motive und Einstellungen des Ausbildungspersonals ist also auch dieser Aspekt von Bedeutung.

Das in dieser Dissertation untersuchte pädagogische Selbstverständnis von Ausbildern prägt – so wird unterstellt – ihre Wahrnehmungen und Handlungen im Arbeitsalltag. Es ist ein Deutungsmuster, das aus der Auseinandersetzung mit pädagogischen Spannungsfeldern resultiert und von der eigenen Biographie, wie auch von der vorgefundenen Praxis geprägt wurde (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3). Im folgenden Kapitel wird diese forschungslogische Beschreibungsebene,

das Konzept der Deutungsmuster, erläutert.

3.2 Deutungsmuster als analytische Ebene

„Der Terminus ‚Deutungsmuster‘ wurde bekanntlich durch ein Papier von Ulrich Oevermann 1973 in die deutsche soziologische Diskussion eingeführt. Selten wohl hat ein [...] unveröffentlichtes Manuskript, eine Projektskizze eine vergleichbare Wirkung erzielt“ (Meuser und Sackmann 1991, S. 14).

Da der Begriff „Deutungsmuster“ nicht selbsterklärend ist, in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich verwendet und im Verlauf dieser Dissertation immer wieder als Bezugspunkt genannt wird, erfolgt in diesem Kapitel eine Definition, Einordnung in den Diskurs und Explikation seines Wertes in der Forschungslogik der vorliegenden Arbeit.

Zugrunde gelegt wurde eine Definition von Deutungsmustern, wie sie u.a. Schetsche (1991) pointiert:

„‚Deutungsmuster‘ soll ein Modell über einen Teilbereich kollektiver Denk- und Kommunikationsformen bezeichnen. Deutungsmuster sind zu verstehen als strukturierte und strukturierende Denkformen, die nicht alle Interpretations- und Entscheidungsvorgänge der Subjekte steuern, sondern nur die mittlere Komplexität zwischen den Extremen ‚Weltanschauung‘ und ‚Handlungsroutine‘. Deutungsmuster kann es zu allen entsprechend komplexen, handlungsrelevanten Problemen geben, mit denen eine Gruppe von Menschen regelmäßig konfrontiert wird. Charakterisiert wird die Kategorie ‚Deutungsmuster‘ nicht durch bestimmte Inhalte, sondern durch seine Form und Struktur; das einzelne Deutungsmuster hat demgegenüber spezifische Inhalte (Begrifflichkeit, Normenbezüge, Eigenlogik, Emotionalität usw.), durch die es identifiziert werden kann“ (Schetsche 1991, S. 59).

Schetsche (1991, S. 66 ff.) nimmt an, dass Deutungsmuster für Individuen wichtig sind, um

- den Alltag überschau- und handhabbar zu machen; Werturteile und Entscheidungen zu ermöglichen;
- als „systematische Abkürzungsstrategien“ (ebd., S. 67) schnelle Reaktionen auf komplexe Situationen zu erleichtern und Komplexität zu reduzieren;
- gesellschaftliche Widersprüche und das Unbehagen daran zu verbergen;
- die Kommunikation miteinander zu vereinfachen;
- Selbstbestätigung zu erlangen.

Deutungsmuster als Analyseebene zu wählen bedeutet demnach, Wahrnehmungen, Interpretationen und Problemlösungen zu beschreiben, die in einem funktionalen Verhältnis zu

objektiven Handlungsproblemen stehen, die kollektiv sind respektive überindividuelle Geltung haben und die normative Geltungskraft in einer Gesellschaft oder Subkultur beanspruchen (vgl. Oevermann 2008, Meuser und Sackmann 1991). Deutungsmuster, die sich auf den Beruf beziehen, haben dabei besondere Bedeutung für die Konstruktion der eigenen Biographie oder „Identität“, weil sie Vorstellungen über den eigenen Stand in der Welt, die Welt an sich und eine langfristige zeitliche Perspektive implizieren (vgl. Schiek 2010, Hoff 1990).

Deutungsmuster können „als Produkte konkreter kontextueller Bedingungen einerseits und individueller Dispositionen andererseits beschrieben und analysiert werden, zugleich aber auch als kollektive Eigenschaft, nämlich als Teil einer umfassenden Kultur“ (Meister 2005, S. S. 123). Zu einem Problem können prinzipiell unterschiedliche Lösungen entwickelt werden; ein einzelnes Individuum nutzt aber ausschließlich ein Deutungsmuster für eine bestimmte Situation (Schetsche 1991, S. 58). Diese Denkstrukturen sind latent angesiedelt und daher nur begrenzt der Verbalisierung zugänglich, wobei unterschiedliche Stufen der reflexiven Verfügbarkeit je nach Themenbereich vorliegen. Sichtbar werden Deutungsmuster insbesondere in „Umbruch- und Krisensituationen, in denen die Reproduktion des Selbstverständlichen zunehmend weniger Handlungssicherheit und -erfolg gewährleistet“ (Meuser und Sackmann 1991, S. 20). Deutungsmuster beziehen sich – anders als einfache Handlungsrountinen – auf komplexere Situationen, in denen Informationen fehlen oder mit Werten und Emotionen verknüpft werden

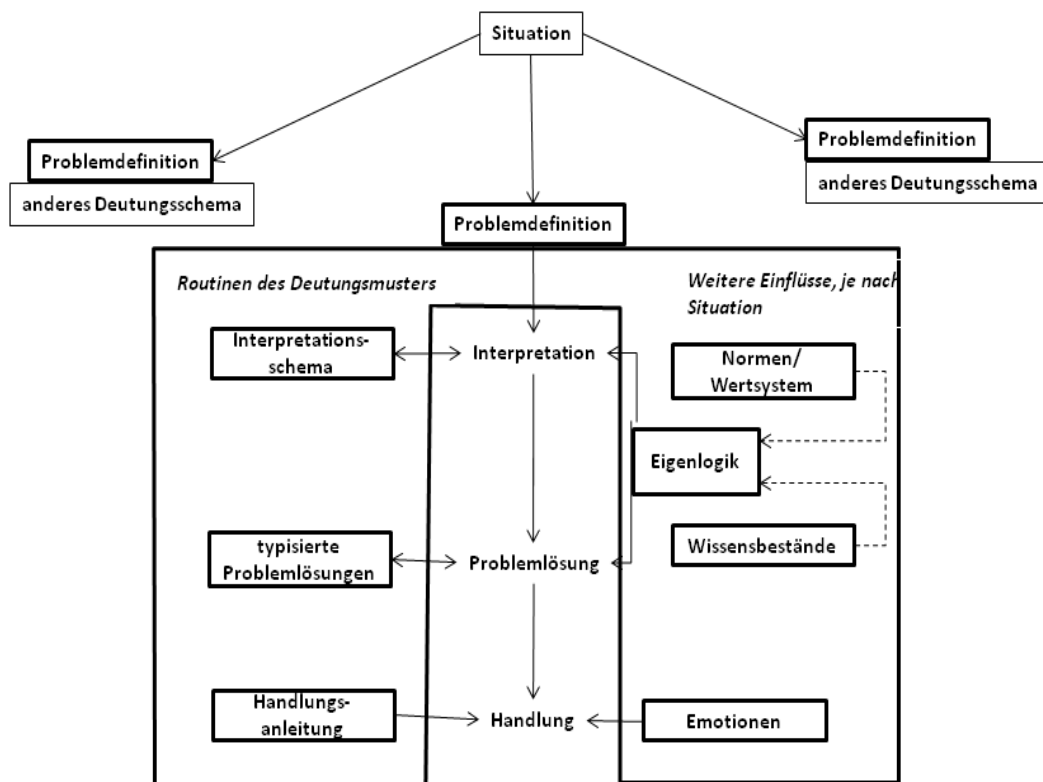


Abbildung 4: Struktur von Deutungsmustern nach Schetsche (1991, S. 60)

müssen, und wo mehrere Handlungsalternativen zur Verfügung stehen (Schetsche 1991, S. 57). Es liegt daher nahe, dass zur Bewältigung des Alltags in professionellen Berufen – im Sinne der Professionstheorie (s. Kapitel 2.3) – solche Heuristiken entwickelt werden. Deutungsmuster sind dabei als Resultat der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben interpretierbar (vgl. Kapitel 2.2).

Ein Modell von Schetsche (1991, S. 59 ff.) veranschaulicht die Struktur von Deutungsmustern (s. Abbildung 5): Mithilfe von Problemdefinition werden Phänomene oder Situationen einem bestimmten Deutungsmuster zugeordnet. Zu jedem Deutungsmuster gehören Wissensbestände in Form von Informationen, einfachen Kausalketten sowie Normen oder Wertsystemen. Die Normen und Wissensbestände werden nach bestimmten Regeln verknüpft; daraus resultieren Interpretationen und Problemlösungen. Langfristig bilden sich hier Routinen heraus: die Interpretationsschemata und typisierten Problemlösungen. Sie erlauben schnelle Zuordnungen und prägen dadurch die einzelnen Wahrnehmungen und Entscheidungen besonders stark. Falls ein Deutungsmuster Reaktionen einschließt, entwickelt sich auch eine Handlungsanleitung, die entsprechend der vorliegenden Situation nur abgerufen und ggf. modifiziert wird. In der Regel wird eine Handlung nicht nur von einem routinierten Handlungsmuster geprägt, sondern auch von situativen Einflüssen – vor allem Emotionen: so ist der Rückgriff auf Routinen und Reduktion in Stresssituationen besonders wahrscheinlich.

Deutungsmuster entstehen nach allgemeinen generativen Regeln, was nach Meuser und Sackmann (1991) dazu führt, dass sie eine intern konsistente Struktur aufweisen. Deutungsmuster sind - trotz ihres Problembezuges - autonom, „eine eigene Dimension sozialer Wirklichkeit. Das erklärt die beträchtliche Stabilität von Deutungsmustern, die allerdings prinzipiell als entwicklungs offen zu konzipieren sind“ (ebd., S. 19 f.). Der Verweis auf Stabilität gedanklicher Konstrukte einerseits, ihre Entwicklungsoffenheit andererseits geht vor allem auf psychologische Forschungstraditionen der 50er Jahre zurück: Jean Piaget beschrieb, dass durch so genannte Assimilation Erfahrungen in bestehende Denkschemata eingeordnet werden; durch Akkomodation wird aufgrund einer neuen Herausforderung ein neues Schema aufgebaut oder ein vorhandenes verändert. Das Prinzip der kognitiven Dissonanz, das u.a. von Leon Festinger erforscht wurde, ist ein weiterer Zugriff auf dasselbe Problem: hier geht es vor allem um den Umgang mit sich nicht als Erklärung und Handlungsanleitung bewährenden Deutungsmustern. Während Festinger beschrieb, wie Glaubenshaltungen auch wider besseres Wissen aufrechterhalten werden, wie auch absurde oder dumme Deutungsmuster festgehalten werden, konturiert Meister (2005) sich einschleichende Inkonsistenzen in Deutungsmustern als Anlass zu ihrer Modulierung:

„Zunächst latente Inkompabilitäten eines sozialen Deutungsmusters [...] werden

manifest, entweder weil unvereinbare Deutungselemente in der Handlungsstrukturierung gleichzeitig aktualisiert werden oder weil Implikationen zentraler Deutungselemente/ Interpretationen durch explizite Ausarbeitung neu gewichtet werden. Kompatibilitätsprobleme von Elementen sozialer Deutungsmuster können sich zum anderen aber auch im Blick auf die Angemessenheit der Relation 'Interpretation - Interpretiertes' bzw. 'Deutung - deutungsbedürftiges Phänomen' stellen: Nicht-intendierte Handlungsfolgen, technologisch bedingte oder sozialstrukturell vermittelte Handlungszwänge, deren Bearbeitung bzw. Legitimation im Rahmen des bis dahin geltenden Deutungsmusters nicht leistbar sind, erfordern neuartige Begründungsleistungen, die zur sukzessiven Strukturtransformation sozialer Deutungsleistungen führen können“ (Meister 2005, S. 124)

Aus wissenssoziologischer Sicht sind Deutungsmuster eine Heuristik zur Beschreibung des Eingebundenseins von individuellem Handeln in gesellschaftliche Strukturen. Meuser und Sackmann (1991) ordnen sie historisch ein und bringen ihre Entstehung auf den Punkt:

„Als Oevermann 1973 sein Konzept der 'Deutungsmuster' entwickelt, kann er auf vielfältigen wissenssoziologischen Traditionen aufbauen: Der Frage nach Täuschung und Realität, wie sie in den Idolen- und Ideologielehren der frühbürgerlichen Denker entwickelt wurde; Fragen nach dem geschichtlichen und gesellschaftlichen Produktcharakter von Wissensformen und deren uneingelösten Versprechungen, wie sie Feuerbach und Marx stellten; Konzepte über die Klassen- und Zielgebundenheit von Wissen, wie sie Halbwachs und Mannheim diskutiert haben; und die grundsätzliche Frage nach der Konstruktion und Veränderung von gesellschaftlicher Realität und Wissen, wie sie Berger/Luckmann in den Vordergrund gerückt haben“ (Meuser und Sackmann 1991, S. 14).

Deutungsmuster als Analyseebene unterscheiden sich u.a. von dem Habituskonzept (Bourdieu) und der Rahmenanalyse (Goffman):

- Im Gegensatz zum Habitus, der im Sinne von Bourdieu als klassenspezifische Prägung der Lebensart verstanden wird, sind Deutungsmuster auf Probleme des Alltags bezogen. Der Habitus kann ggf. als ein Hintergrund für bestimmte Variationen von Deutungsmustern angesehen werden, weil er ihre konkrete Ausprägung beeinflusst und weil bestimmte Herausforderungen für spezifische Sozillagen mehr oder weniger wahrscheinlich sind. Während der Habitus primärsozialisiert ist, werden Deutungsmuster, z.B. als Antwort auf Entwicklungsaufgaben, im Lebensverlauf entwickelt. Forschungslogisch wird der Habitus konstruiert, Deutungsmuster werden rekonstruiert (vgl. auch Meuser und Sackmann 1991, S. 22 ff.).

- Rahmen sind, wie Deutungsmuster, latente, kollektiv verfügbare Muster der alltäglichen Wahrnehmungsorganisation. Rahmen entsprechen in dem o.g. Modell von Schetsche (1991) eher Problemdefinitionen, die dann zum Abruf bestimmter Deutungsmuster führen können (weshalb Fehl-Rahmungen möglich sind). Als Forschungsansatz sind Deutungsmuster stärker ausgearbeitet und schließen als Anspruch immer auch die Erklärung ihrer Entstehung ein (Meuser und Sackmann 1991, S. 24 ff.). M.E. stehen zudem in der Rahmenanalyse interaktive Prozesse deutlich stärker im Vordergrund, so dass die wissenschaftliche Betrachtung eines Rahmens von vornherein nicht ohne Beachtung des kommunikativen Kontexts stattfindet²¹. Demgegenüber finden sich im Deutungsmusteransatz eher Vergleiche der Einstellungen unterschiedlicher Personen in einer Praxisgemeinschaft (z.B. Meister 2005, Streckeisen u.a. 2007) oder aus historischer Sicht (z.B. Schetsche 1991).

Fleck (1935/1980) weist auf eine weitere forschungslogische Facette von Deutungsmustern hin: Nicht nur sind diese ein Inhalt von Forschung, sie prägen auch ihre Ausübung, denn Forschende sind ebenso wie andere Berufstätige integriert in Denkkollektive mit gemeinsamen Vorstellungen z.B. darüber, was wichtige Forschungsgegenstände seien, in welcher Weise sie korrekt erforscht und mit welchen Argumenten gefundene Erkenntnisse erklärt werden sollten (vgl. auch Bourdieu 1992).

Als Ebene der Analyse in dieser Dissertation eignen sich Deutungsmuster, weil sie auf handlungsregulierende und zeitlich stabile – damit relevante –, und sprachlich prinzipiell repräsentierbare – also wissenschaftlich greifbare – Strukturen rekurren. Die Analyse pädagogischen Selbstverständnisses von Ausbildern auf Ebene der Deutungsmuster bedeutet, auf die Strukturen, in denen sie arbeiten, Bezug zu nehmen, und zumindest im Ansatz die Entstehung von Deutungsmustern nachzuvollziehen. Die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Leitfragen der Interviews fokussieren auf Punkte, die auf Basis der bisherigen Forschung als zentral für pädagogische Deutungsmuster gelten. Sie wollen im Sinne des vorgestellten Deutungsmuster-Konzeptes an Dilemmata, Brüche oder kleine Krisen erinnern, damit die Ausbilder die ihrem Handeln zugrunde liegenden Argumente formulieren und latente Gewissheiten explizieren. Diese explizierten, elaborierten Aussagen können zur Beschreibung pädagogischen Selbstverständnisses herangezogen werden (vgl. Gruschka 1985). Andererseits ermöglichen sie nur eine partielle Sicht auf Deutungsmuster, da bei der Explizierung durch die Beteiligten nicht unmittelbar Deutungsmuster, sondern eher ihre Derivationen formuliert werden - das sind

²¹ Eine Weiterentwicklung der Rahmenanalyse erfolgte in der Dissertation von Eileen Lübcke (2011). Sie applizierte die Fragestellung auf das Feld der Kommunikationsanalyse im virtuellen, interkulturellen Raum.

„Konkretionen oder Adaptionen von Deutungsmustern, deren vornehmlicher Zweck darin besteht, das eigene Handeln gegenüber InteraktionsteilnehmerInnen zu erklären und zu begründen. Gleichzeitig werden soziale Deutungsmuster durch diese Art der Anwendung immer wieder bestätigt, reproduziert und verändert“ (Meister 2005, S. 126).

Der Bezug auf das gesprochene Wort evoziert zudem klassische Kritikpunkte an qualitativer Forschung: die Frage nach Ehrlichkeit der Befragten, Beeinflussung der Aussagen durch Effekte wie soziale Erwünschtheit, Erinnerungseffekte und Vollständigkeit des Interviewmaterials einerseits (interne Validität); den unklaren Bezug zwischen Meinung und Handlung und die Möglichkeit der Verallgemeinerung von Ergebnissen andererseits (externe Validität) (z.B. Kelle, Kluge und Prein 1993). Die Objektive Hermeneutik begegnet dieser Kritik durch den Rekurs auf Deutungsmuster und das rekonstruierende Vorgehen: vorschnelle Deutungen sollen durch eine gründlichere und systematischere Betrachtung des Textes verhindert werden; durch die Analyse handlungsleitender Deutungsmuster wird eine Betrachtungsebene gewählt, die forschungslogisch Relevanz hat (s.o.). Kritisch festzuhalten ist dabei, dass kein qualitatives Analyseverfahren die Subjektivität von Wissenschaftlern ausschließen kann: die Haltungen zum Thema und zu den Befragten, der Wissensstand und das eigene berufliche Selbstverständnis beeinflussen eigene Forschungsprozesse wie auch das Nachvollziehen der Ergebnisse fremder Arbeiten (s.o.).

In dieser Dissertation wird neben der Objektiven Hermeneutik die Grounded Theory als Analyseverfahren herangezogen. Der Einsatz der beiden Verfahren wird im folgenden Kapitel beschrieben und begründet.

3.3 Die Auswertung der Interviews

Die Auswertung ist ein Kernaspekt der internen Validität empirischer Arbeiten. In dieser Dissertation wird interne Validität dadurch angestrebt, dass Deutungshypothesen durch hypothetisches Schließen gewonnen, d.h. durch empirisches Material begründet, unter Beachtung theoretischen Vorwissens formuliert und systematisch falsifiziert werden (vgl. Kelle, Kluge und Prein 1993, S. 47). Dabei kam eine Kombination objektiv-hermeneutischer Analyse mit der Grounded Theory zum Einsatz. Im Folgenden werden das Auswertungsverfahren und seine methodologische Grundlage beschrieben.

Im Rahmen objektiv-hermeneutischer Analysen wird eine Wirklichkeit analysiert, die sich in der Sprache niederschlägt und damit protokollierbar ist (Wernet 2006, S. 11 ff.). Sprache gilt hierbei nicht als bloßes Ausdrucksmittel, sondern als Werkzeug der Koordination – oder zumindest Ko-Orientierung (Reichert 2009, S. 105 und 183). Um verstanden zu werden, ist sie routiniert und folgt Regeln (ebd., S. 52) - als Axiom der Objektiven Hermeneutik gilt dabei, dass es drei Arten von Regeln gibt, die von einer Sprachgemeinschaft geteilt werden:

- die Regeln der sprachlichen Kompetenz (universell und einzelsprachspezifisch)
- die Regeln der kommunikativen, sprach-pragmatischen Kompetenz
- die universellen Regeln der kognitiven und moralischen Kompetenz (Wernet 2006, S. 14).

Eine objektiv-hermeneutische Analyse setzt im Kern darauf, dass sich die Auswertenden auf ihr Regelwissen besinnen, es auf das konkret vorliegende Protokoll der Wirklichkeit anwenden und so zu neuen Erkenntnissen angeregt werden. Die Ebene, auf die das Verfahren abzielt, ist zwar handlungsleitend, aber im Alltagsgebrauch latent, den Sprechenden zumeist nicht bewusst. Es geht - anders als z.B. bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring - nicht um eine Zusammenfassung des Gesagten im Sinne des Festhaltens von Experten- oder Betroffenenwissen, sondern um ein Ausloten dessen, welche Bedeutung das Gesagte eigentlich hat, auf welche Deutungsmuster es verweist. Die Objektive Hermeneutik hat daher dezidiert nicht den Anspruch, Aussagen über Einzelne zu machen, sondern will den Einzelfall in die seiner Entstehung zugrunde liegende Struktur von lebensweltlichen Herausforderungen und ihren möglichen Lösungen (oder Lösungstypen) stellen: „Jedes konkrete Phänomen ist in einen allgemeinen Zusammenhang eingebettet. [...] Die Sinnstrukturiertheit sozialer Gebilde ist nicht hintergebar“ (Wernet 2006, S. 32). Das Verfahren rekurriert dabei auf den symbolischen Interaktionismus von G.H. Mead und strukturalistische Theorien z.B. Levi-Strauss.

Dieser Logik folgend, liegt die Schwierigkeit bei einer hermeneutischen Textanalyse vor allem darin, über die Alltagslesart von Sprache hinaus zu gelangen:

„Über spezifische Konsensstrategien, Interaktionsmuster und soziale Kontrollen werden unliebsame Teile der sozialen Wirklichkeit, konfliktauslösende Bedürfnisse und Interessen verdrängt. Im kollektiv aufgespaltenen Sprachspiel organisieren sich die sprachlichen Regeln und Regeln der Interaktion zu Abwehrregeln. [...] Für das Alltagsbewusstsein ist das Unbekannte und Zufällige Gegenstand permanenter Planungs- und Reduktionsanstrengungen“ (Volmerg, Leithäuser und Volmerg 1982, S. 446 f.).

Die Entlastung vom Handlungs- und Entscheidungsdruck in der wissenschaftlichen Interpretationspraxis ist eine notwendige, aber oft nicht hinreichende Bedingung, um das alltägliche schnell verstehen Wollen in seine Schranken zu weisen. Daher schlägt Wernet (2006, S. 21 ff.) unter Anknüpfung an Oevermann fünf Prinzipien der objektiv-hermeneutischen Analyse vor:

1. Sequenzbildung: Die Objektive Hermeneutik wird auch als Sequenzanalyse bezeichnet, weil ihr wichtigstes Prinzip besagt, dass ein Text in kleinere Sinnabschnitte (Sequenzen) eingeteilt und jede Sequenz zunächst unabhängig von den anderen ausgewertet werden soll. Dies fördert zum Einen die Fokussierung auf den Text. Zum anderen erschließt sich erst durch die Betrachtung von Bedeutungs-Brüchen oder -Kontinuitäten in der Abfolge der Sequenzen die Dynamik vieler Fälle. Konstitutionstheoretisch entspricht dieses Prinzip der Zukunftsoffenheit sozialer Praxis. Zu bemerken ist hier, dass nicht der gesamte Text eines Interviews oder Beobachtungsprotokolls in die Analyse einfließen muss. Neben der Eingangssequenz, die als wichtig für die Rahmung der Situation gesehen wird, schlägt Oevermann (2001, S. 13) noch drei weitere Textstellen für die Analyse vor. Diese werden je nach Forschungsinteresse respektive Prägnanz ausgewählt und sollen die im Verlauf der Analyse formulierten Hypothesen erweitern, modifizieren oder widerlegen. Auch das Ende einer Sequenz ist situationsanhängig: Wernet (2006, S. 31) schlägt vor, dass die rekonstruierte Struktur sich in einer Sequenz mindestens einmal reproduzieren sollte, bevor diese als abgeschlossen gilt.
2. Wörtlichkeit: Jeder Bestandteil einer Sequenz soll beachtet und – entgegen unserer alltagssprachlichen Großzügigkeit - analysiert werden. Vor allem innertextliche Widersprüche und Fehlleistungen sowie Diskrepanzen zwischen Intention und Aussage (manifeste versus latente Inhalte) gilt es zu erkennen.
3. Kontextfreiheit: zur Explikation der Bedeutung eines Textes soll zunächst der umliegende Text ausgeschlossen und gedankenexperimentell ein anderer Kontext gedacht werden, in

dem dieselbe Äußerung vorkommen könnte. Dieses Prinzip stellt zugleich den ersten Schritt der Analyse dar. Es folgt den Prinzipien der Extensivität und der Sparsamkeit:

4. Extensivität: Die Textanalyse soll – anders als etwa bei der Dokumentarischen Analyse nach Bohnsack (1989) - nicht die Aussagen des Interviewpartners paraphrasieren, sondern die Strukturierungsprinzipien der Aussage, ihre Logik offenlegen. Dafür gilt es, möglichst umfassend mögliche Lesarten einer Sentenz durchzudenken, was nach Wernet (2006) vor allem durch Variationen des möglichen Kontextes gelingt.
5. Sparsamkeit: Die Grenzen des Auslotens möglicher Lesarten bestimmt das Sparsamkeitsprinzip. Nur solcher Lesarten sollen gebildet werden, die ohne Zusatzannahmen über den Fall auskommen und durch den Text selbst evoziert werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Sprachfluss regelgerecht und wohlgeformt ist (Wernet 2006, S. 35): ausgeschlossen werden Unterstellungen, denen zufolge die Interviewpartner provozieren möchten, eine pathologische Störung aufweisen oder die Sprachregeln nicht beherrschen.

Im dritten Prinzip klingt bereits der Beginn der Verfahrensprozedur in der Objektiven Hermeneutik an. Sie umfasst nach dem Vorschlag von Wernet (2006) drei idealtypische Schritte, die nicht immer gedanklich zu trennen sind, aber eine praktische heuristische Hilfe darstellen können. Der erste Schritt, das Erzählen von Geschichten, besteht darin, Sequenzen oder ihre Einzelteile in einen anderen Kontext zu setzen und auf so mögliche andere Verwendungszusammenhänge zu überprüfen. Damit soll das intuitive Regelwissen der Auswertenden bewusst gemacht werden. Neben passenden Geschichten können auch solche Situationen erdacht werden, die das Beispiel kontrastieren, wo also dieselbe Wortwahl unangebracht wäre. Der Austausch mit anderen Auswertenden kann diesen Prozess intensivieren. In einem zweiten Schritt werden Lesarten des Textes expliziert, indem die Strukturgleichheiten der Geschichten aufgedeckt werden. Das hilft bei der Klärung der Frage: um welche grundsätzlichen Themen oder Werte geht es eigentlich in so einer Aussage? Welche Selbst- und Situationsbeschreibung erfolgt? Welche Handlungsoptionen werden eröffnet? Im dritten Schritt werden diese Lesarten auf den konkreten Text in seinem Zusammenhang bezogen, so dass die Besonderheit der Fallstruktur greifbar wird. Der einzelne Fall wird als Teil eines allgemeinen Problems wahrgenommen (Fallstrukturgeneralisierung). Das geschieht, indem das Forschungsinteresse präzisiert, der Theoriebezug eröffnet und Interpretationen vorheriger Sequenzen aufgegriffen werden. Die Theorie dient dabei als Interpretationsfolie, nicht als Deduktionsbasis (vgl. Arnold 1983, S. 351). Wernet (2006, S. 68 ff.) rät dazu, frühzeitig eine folgenreiche Hypothese zu formulieren. Wenn sich die Strukturlogik eines Falles zu einer

methodisch gesicherten Fallstrukturgesetzlichkeit verdichtet, kann anstatt der extensiven Feinanalyse eine Kurzüberprüfung erfolgen (vgl. beispielhaft Twardella 2008).

Nachfolgend stelle ich einen Ausschnitt meiner Interviewanalyse dar, um Grundzüge meines Vorgehens aufzuzeigen.

Skizzenhafte Rekonstruktion der ersten Schritte objektiv-hermeneutischen Analyse des Interviews mit ANj

I: Also die erste Frage ist eher allgemein, und zwar würde ich gerne wissen - es gibt ja mehrere Möglichkeiten, mit Auszubildenden zusammenzuarbeiten oder die Ausbildung zu steuern, man kann Ausbildungsleiter sein oder Ausbilder, mehr in diesen Lehrwerkstätten oder eher im praktischen Bereich - wie arbeiten Sie denn mit Auszubildenden zusammen? Also ein bisschen haben Sie schon erzählt gerade, aber vielleicht dass Sie's noch mal kurz sagen.

Die erste aufgezeichnete Frage des Interviews fokussiert auf die Form der Ausbildungsorganisation im vorliegenden Betrieb. Deutlich wird, dass dieser Frage bereits eine informelle Einführung vorangegangen ist; die Interviewerin scheint bestrebt, auch diese in den Rahmen der Befragung zu überführen. Sie gibt durch die Präzisierung der Frage (Ausbildungsleiter oder Ausbilder, Lehrwerkstatt oder praktischer Bereich) zu verstehen, dass sie bereits etwas über das weiter zu erforschende Feld weiß und offeriert anschließend zwei Möglichkeiten für die Anschluss Erzählung des Ausbilders: Zum Einen das Bild einer steuerbaren Ausbildung (mit Auszubildenden als Objekten der Ausbilderarbeit), zum anderen die Vorstellung flacher Hierarchien und praktischer Orientierung („zusammenarbeiten“). Die zweite Leitidee teilen Ansätze der aktuellen Ausbilderforschung, die herausstellen, dass Ausbilder vor allem als Lernbegleiter zu verstehen seien, nicht als Anweiser oder Dozenten (vgl. Tutschner & Haasler 2012). Sie ist auch prägend für das Feld, in dem die Interviewerin verankert ist: die Universität. Die hier zum Tragen kommende Vorstellung kann der Ausbilder im Folgenden annehmen oder umdeuten.

A: Also einmal auf theoretische Weise. Wir machen, also ich mache auch Theorieunterricht, d.h. auch Mathe ist da mit bei oder Fachtheorie.

Der hier formulierte Halbsatz verweist auf die Frage: Es geht um die Art der Zusammenarbeit in der Ausbildung. Obwohl er die Rede der Interviewerin als Teil seiner Antwort einbezieht, distanziert sich der Ausbilder gleichzeitig von der Konnotation der Zusammenarbeit als gleichgestelltem Verhältnis. Auch ist nicht von praktischer Tätigkeit ist die Rede, sondern von Theorie. Theorie kann nur jemand zu vermitteln suchen, der einen Wissensvorsprung hat; die Rolle eines Theorie Vorstellenden ist klar formuliert (vgl. Kapitel 2.3). Der befragte Ausbilder stellt also etwas vor, das andere zu verstehen haben. Während im Bild der Zusammenarbeit der

Kontext Facharbeit mitklingt, assoziiert Theorie, zumal Mathe, Schulunterricht. Nicht mündige Erwachsene, sondern entwicklungsbedürftige Kinder und Jugendliche sind die Teilnehmenden an einem solchen theoretischen Unterricht. Versteht der Ausbilder sich also als Lehrer?

A: Grundlagen, d.h. was zu den Tätigkeiten notwendig ist, die wir draußen machen. Und das bringe ich auch praktisch denen bei.

Der Ausbilder benennt hier den Grund für die Vermittlung theoretischen Wissens: die praktische Arbeit. Zudem findet eine weitere Positionierung statt: es gibt ein tätiges Wir, und die Hinführung der Auszubildenden zu diesem Wir wird als Zielvorstellung impliziert. Dies lässt an die oft in der früheren Ausbilderforschung diagnostizierte Loyalität gegenüber dem Betrieb denken (Arnold 1983, Pätzold & Drees 1989, Bahl et al. 2010), wobei bisher offen bleibt, ob das Commitment dem Betrieb, dem Beruf oder beidem gilt (vgl. Cohen 2007). Durch die knappe Positionierung entsteht das Bild eines sich in theoretischer und wie auch in praktischer Hinsicht als kompetent empfindenden Pädagogen, der sich mit dem Ausbildungsziel identifiziert und der Handlungskompetenz als Ziel seiner Arbeit mit den als entwicklungsbedürftig wahrgenommenen Jugendlichen setzt. Zu fragen ist, wie es um die Identifikation des Ausbilders mit dem Betrieb und der fachlichen Arbeit bestellt ist und auf welche Weise er die Auszubildenden zu einem Teil des Wir macht. Entstehen Distanzierungen vom Wir im pädagogischen Prozess? Wie geht er mit denjenigen Auszubildenden um, die sich nicht an das Wir angleichen möchten oder können? Wie setzt er sein Facharbeiterkönnen oder –sein pädagogisch ein? Im weiteren Verlauf der Analyse wurde u.a. deutlich, dass das Wir im Fall von ANj auf ein berufliches Ideal und eine über den Betrieb hinaus reichende Praxisgemeinschaft ausgerichtet ist, und dass er elaborierte didaktische Konzepte entwickelt hat, um die Auszubildenden im Sinne eines „Fördern und Fordern“ beruflich zu bilden.

Das Transkribieren und Lesen der Texte mit dem Blick der Objektiven Hermeneutik (u.a. im Rahmen von Methodenworkshops) entschleunigte und systematisierte meine Textrezeption, was der Loslösung von wissenschaftlichen Vorurteilen und dem Verstehen und Ausschöpfen des Interviewmaterials zugute kam. Dies führte zur Formulierung grundlegender Annahmen über die Ausprägungen pädagogischen Selbstverständnisses (Burchert 2012)²². In einem zweiten Schritt wurde die erfolgte objektiv-hermeneutischer Analyse um eine Analyse gemäß der Grounded Theory (vgl. Glaser und Strauss 2010) erweitert. Die Grounded Theory half, den Überblick über das gesamte Material zu erhalten und im Sinne des Handlungsbezuges von Deutungsmustern

²² Verfahren der Objektiven Hermeneutik wandte ich in insgesamt drei Methodenworkshops an den Universitäten Magdeburg und Berlin an. Dieses Wissen teilte ich in mehreren Auswertungsrunden mit Kollegen und Kolleginnen u.a. beim Doktorandenkolloquium des Instituts Technik und Bildung der Universität Bremen.

Entscheidungsoptionen hauptamtlicher Ausbilder aufzuzeigen. Damit wurde deutlicher, welche der Unterschiede zwischen den Ausbildern im Sinne der Fallstrukturgeneralisierung auch theoretische Bedeutung haben: die Typologie pädagogischen Selbstverständnisses gewann damit an Prägnanz und Relevanz.

Das methodische Vorgehen der Grounded Theory zielt grundlegend darauf ab, von beschreibenden Kategorien zu analytischen Konzepten zu gelangen (vgl. Tiefel 2005, S. 75). Als Vorbereitung dafür wurden die bereits transkribierten Interviews kodiert (s.u.), in das Programm MAXQDA eingearbeitet und zusammengefasst, so dass die Leitthemen einzelner Interviews deutlich wurden. Ebenso wie die Objektive Hermeneutik folgt die Grounded Theory handlungstheoretischen und interaktionistischen Prämissen und unterstreicht die Bedeutung von Vergleichen. Während die objektiv-hermeneutische Analyse zunächst hypothetische Vergleiche zieht (s.o.), erfolgen Vergleiche in der Grounded Theory innerhalb des erhobenen Materials, was deskriptive Beschreibung, empirisch begründete Typenbildung sowie die Herausarbeitung von Theorien (mittlerer Reichweite) erleichtert. Glaser und Strauss (2010) haben dabei ein pragmatisches Verständnis von Theorien: „Grounded Theory [ist] ein Weg [...], zu einer Theorie zu gelangen, die Zwecke erfüllt, die sie sich selbst gesetzt hat“ (S.21). Als Aufgaben von Theorie in den Sozialwissenschaften sehen sie die Erklärung und Vorhersage von (abweichendem) Verhalten, theoretischen Fortschritt sowie praktische Anwendbarkeit (ebd.). Sie unterscheiden materiale, d.h. auf ein bestimmtes Forschungsfeld bezogene, und formale, bereichsübergreifende Theorien (ebd., S. 50 ff.). So kann die Diagnosefähigkeit von Kfz -Mechatronikern als materiale Theorie formuliert werden; die Diagnosefähigkeit als Ausdruck beruflicher Expertise beschrieb eine formale Theorie. Wichtig ist für beide Verfahren, dass die Systematisierung des Materials nicht zu einem subsumptionslogischen Vorgehen führt, bei dem eine vorschnell basierend auf Vorwissen formulierte Hypothese nur noch durch weitere Textstellen illustriert wird. Das Kodieren in der Grounded Theory - wie auch das Vergleichen und Zuordnen bei der objektiv-hermeneutischen Analyse – stellen trotz ihrer Systematik einen „kreativen zirkulären Prozess dar, in dem induktive, abduktive und deduktive Perspektiven und Ideen zusammenwirken“ (Tiefel 2005, S. 69). Die Prinzipien und Verfahrensvorschläge der Objektiven Hermeneutik und der Grounded Theory haben daher lediglich den Anspruch, methodische Kontrolle und wissenschaftliche Erkenntnis zu fördern, nicht, sie zu garantieren: Erkenntnis ist weder durch Methoden programmierbar noch durch Befolgung von Methodenregeln replizierbar²³ (s.o. und

²³ Dies gilt v.a. für die Objektive Hermeneutik, die nicht mit einer Vielzahl von Indizien argumentiert, sondern mit dem Versuch, eine i.d.R. radikale Schlussfolgerung durch Ausschluss von alternativen Deutungsmöglichkeiten zu begründen (z.B. Wernet 2006, Oevermann 2001, Twardella 2008). Dies hat bei der wissenschaftlichen Community nur mäßigen Erfolg. Auch ich beobachtete, dass sogar inhaltlich und methodisch sehr gut nachvollziehbare Ansätze der Auswertungsdarstellung auf geringe Akzeptanz stießen. So untersuchte Twardella

vgl. Reichertz 2013, v.a. S. 13 f.). Diese unhintergehbare Unberechenbarkeit der qualitativen Forschung erschwert das Nachvollziehen des Auswertungsprozesses. Während aber die Darstellung der Interpretationsergebnisse in der Grounded Theory deutliche Implikationen in Hinblick auf die zugrunde liegenden Kodierungen aufweist, werden in der Objektiven Hermeneutik i.d.R. nur ihre Ergebnisse diskutiert (vgl. Graf und Walter 2000).

Der professions- und handlungstheoretische Zugang dieser Arbeit verlangt, nicht nur individuelle Einstellungen, sondern auch übergreifende handlungstypenspezifische Problemlagen und Herausforderungen herauszuarbeiten. Nicht ein bestimmter Habitus als allgemeiner Weltzugang im Sinne Bourdieus, sondern arbeitsbezogene Deutungsmuster wurden daher in der Analyse fokussiert, um neben den Deutungsmustern der Akteure die Ausbildungssituation und typische didaktische Herausforderungen darzustellen (s. Kapitel 2.2, 2.3 und 3.2, vgl. Reichertz und Schröer 1994, S. 60 f.). Daher wurden als Zuordnungs- oder Kodierhilfen für die Analysen nicht, wie häufig in der pädagogischen Professionstheorieforschung (z.B. Meister 2005, Wernet 2006), die *pattern variables*²⁴ in der Tradition von Parsons genutzt, sondern drei für die hermeneutische Analyse typische Interpretationsebenen: die Sinnperspektive als Selbst-Positionierung der Erzählenden; die Strukturperspektive als Darstellung von Rahmen und Bedingungen des Handelns sowie die Handlungsweisen und Interaktionen, die die Befragten beschreiben (Tiefel 2005, S. 75; vgl. auch Weber 2012, Leithäuser und Volmerg 1988 und s.o.). Die in den vorangegangenen Kapiteln aufgearbeiteten theoretischen und empirischen Erkenntnisse zu Entwicklungsaufgaben, der Ausbilderforschung und der Professionstheorie wurden zur theoretischen Einordnung der empirischen Befunde hinzugezogen. Zentral sind dabei die Entwicklungsaufgaben der Ausbilder, d.h. die Herausforderung, ihre bisherigen Konzepte in Bezug auf Facharbeit, Kooperation und das eigene Lernen zu überdenken und pädagogische Konzepte zu entfalten, die nicht nur biographisch, sondern auch fachdidaktisch fundiert und tragfähig sind.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Studie zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen im gewerblich-technischen Sektor vorgestellt.

(2008) die Lehrer-Schüler-Interaktion und erläuterte sehr genau in einzelnen Schritten, wie er zu seiner Schlussfolgerung, dass das Lehrer-Handeln von pädagogischem Pessimismus geprägt werde, kam. Dennoch wurden diese einzelnen Interpretationen von den meisten Forscherinnen und Forschern im Doktorandenkolloquium des Instituts Technik und Bildung erst anerkannt, als wir in einer 90-minütigen gemeinsamen Sitzung diese Interpretationen replizierten - was dennoch nicht bedeutete, dass die Schlussfolgerung Twardellas (2008) in letzter Konsequenz von allen nachvollzogen oder gar geteilt wurde.

²⁴ Universalismus vs. Partikularität, Leistung vs. Zuschreibung, Spezifität vs. Diffusität, Neutralität vs. Affektivität.

4. Ergebnisse der empirischen Studie

In der Ausbildungsforschung wird betont, wie wichtig die Einbettung im Betrieb für die Entfaltung pädagogischen Selbstverständnisses ist (vgl. Kapitel 2.3). Allerdings erfolgt oft ein deterministischer Kurzschluss: die Tatsache der Betriebszugehörigkeit wird als Barriere für die Entwicklung pädagogisch tragfähiger Deutungsmuster gedeutet. Diese Lesart wird in der vorliegenden Arbeit auf den Prüfstand gestellt: Ausgehend vom Paradigma der Entwicklungsaufgaben rückt die Vermittlung gesellschaftlicher Anforderungen mit subjektiven Dispositionen in den Fokus der Betrachtung. Das erfordert einen hermeneutischen Zugang zur Analyse, der Strukturen und ihre Deutung durch Individuen miteinander in Bezug setzt (vgl. Kapitel 2.2, 2.3, 3.2 und 3.3).

Im Folgenden wird zuerst beschrieben, wie die befragten Ausbilder sich im Betrieb verankern; später wird im engeren Sinne ihr pädagogisches Selbstverständnis thematisiert. Die Darstellung der Interviewergebnisse verdichtet sich von einer eher deskriptiven zu einer stärker interpretierenden Beschreibung, wobei auch die deskriptiven anmutenden Textteile bereits einer Interpretation unterliegen, was in der Strukturierung und Bewertung deutlich wird. Mein Auswertungsprozess wird durch diese Darstellung quasi von hinten aufgerollt: den Ausgangspunkt meiner Interpretation bildete die objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews, die in der ersten Skizze einer Typologie pädagogischen Selbstverständnisses resultierte (Burchert 2012). Diese Typologie wurde durch die Betrachtung der von den Ausbildern beschriebenen Probleme und der darauf bezogenen unterschiedlichen Handlungsoptionen im Sinne einer Fallstrukturgeneralisierung begrifflich und theoretisch schärfer gefasst. Im Sinne der Grounded Theory erfolgte die Kodierung der Interviews als Entwicklung von beschreibenden Codes zu analytischen Kategorien (s. Kapitel 3.3). Durch die vom Konkreten zum Abstrakten gewandte Darstellung soll deutlich werden, wie hauptamtliche Ausbilder im gewerblich-technischen Bereich arbeiten, was sie als Herausforderungen wahrnehmen und in welchen Hinsichten Unterschiede zwischen Ausbildern auftreten. Vor diesem Hintergrund werden die erschlossene Typologie sowie der hier vorgeschlagene Theorierahmen zur Erforschung pädagogischen Selbstverständnisses besser nachvollziehbar.

Zur Illustration der Argumentation werden prägnante Interviewpassagen zitiert. Das Zitieren erfolgt unter Bezugnahme auf ähnliche Interviewpassagen in demselben oder in anderen Interviews, um zu verdeutlichen, dass andere Befragte ähnliche Aussagen getroffen haben bzw. dass ähnliche Äußerungen häufiger von einer Interviewperson getroffen worden sind. Zusätzlich zu der Bezugnahme auf andere Forschungsergebnisse dient dies als Argument für die Verallgemeinerungswürdigkeit der Ergebnisse (s. auch Kapitel 3.1 und 3.3). Die ähnlichen

Aussagen werden nicht zitiert, weil dies keinen Erkenntnisgewinn birgt: in ihnen spiegeln sich, nur i.d.R. weniger prägnant formuliert, ähnliche Aussagen wie in dem angeführten Zitat und der begleitenden beschreibenden Auswertung²⁵. Wie v.a. in den Kapiteln 2.2, 2.3 und 3.2 zu Grunde gelegt, wird pädagogisches Selbstverständnis in dieser Arbeit als Deutungsmuster definiert, d.h. als latent handlungsleitendes, aber nicht unbedingt bewusst reflektiertes Bündel von Einstellungen und Verhaltensmustern. Auf diese Ebene zielt sowohl die Objektive Hermeneutik als auch die Grounded Theory (vgl. Tiefel 2005).

Wo Interpretationen über die Paraphrasierung des Gesagten hinausgehen, kann auch bei Vorlage des Rohmaterials nicht damit gerechnet werden, dass andere Interpreten derselben Textstelle zu derselben Deutung kommen (vgl. z.B. Fleck 1935/1980). Die Sicherung der Validität im Sinne der Nachvollziehbarkeit kann also nur durch die Verdeutlichung des methodischen Vorgehens und eine schlüssige Darstellung der Ergebnisse erfolgen (s. Kapitel 3.1 bis 3.3). Dieser Zugang ist auch in der quantitativen Forschung legitim:

„Dort wird der größte Teil des Datenmaterials und der Datenauswertung in Veröffentlichungen vorenthalten. So wird kein Autor beispielsweise alle ausgefüllten Fragebögen oder detaillierte Rechenschritte seiner Untersuchung abdrucken. Es genügt, die Verfahren zu benennen, die eingesetzt wurden bzw. mit denen gerechnet wurde, sowie die Ergebnisse in Form der Größe von bestimmten Parametern zu präsentieren. Bei quantitativen Arbeiten ist es also nie möglich, alle Schritte von den Rohdaten zu den endgültigen Ergebnissen nachzuvollziehen. Die Entsprechung bei qualitativen Arbeiten bestünde darin, das Interpretationsverfahren zu benennen, um daran anschließend direkt die Ergebnisse der Arbeit vorzustellen“ (Graf und Walter 2000, S. 7).

Letztendlich muss sich der durch die Interpretation erarbeitete respektive bestätigte Theorierahmen in der weiteren Forschung, wenn möglich auch Praxis, als nützlich und belastbar erweisen. In diesem Sinne muss Wissenschaft sich immer mit dem Anspruch begnügen, Hypothesen als vorläufige Annahmen über Zusammenhänge anstatt von „Wahrheiten“ bereitzustellen, und diese Einschränkung ist weder methodisch noch darstellungslogisch umgehbar.

²⁵ Die Glaubwürdigkeit der Analyse würde durch eine solche Aufzählung nicht gefördert, weil ein skeptischer Leser dann noch immer nicht sicher sein könnte, ob ich nicht widersprechende Aussagen zensiert hätte. Die Lesbarkeit des Textes allerdings litte unter der Redundanz.

4.1 Die Rolle der hauptamtlichen Ausbilder im Betrieb

Wesentlich zur Einordnung der Ausbilder und Ausbilderinnen ist, dass sie, anders als Lehrende an allgemeinbildenden Schulen, nicht für eine wenig definierte (akademische) Zukunft, sondern in Hinblick auf einen bestimmten Beruf hin ausbilden: mit der Prüfung am Ende der Ausbildung sollen die Jugendlichen – als qualifizierte Anfänger und Anfängerinnen - einen Arbeitsplatz in diesem Beruf einnehmen können. 331 Ausbildungsberufe gibt es derzeit²⁶(Stand August 2013), und das Anforderungsniveau der Ausbildung differiert je nach Beruf und Ausbildungsbetrieb. So sollen die Mechatroniker in einem der untersuchten Betriebe nach Ansicht der Ausbilder vor allem ein gutes technisches Grundverständnis mitnehmen und individuelle Stärken ausbauen - sie werden nach der Ausbildung nicht übernommen und müssen daher in der Lage sein, sich in einen anderen Betrieb einzuarbeiten:

„Der Beruf des Mechatronikers beinhaltet ja sehr, sehr viele Inhalte, und wir können ja diese Inhalte auch nur mal stückweise ansprechen und mit diesen Inhalten stückweise arbeiten. Nachher, wenn sie in Lohn und Brot sind, dann haben sie ja ein bestimmtes Spektrum, es ist auch nicht mehr so groß, dieses Spektrum. Und dann sind sie besser in ihrer Arbeit, in ihrem Aufnehmen, in ihrer Umsetzung“ (CBe Absatz 172).

Im Gegensatz dazu wird von den Auszubildenden zu Fluggerätemechanikern in der Stichprobe gefordert, dass sie das Produkt, seine Sensibilität und den Arbeitsprozess im Ausbildungsbetrieb verstanden haben; dass sie wissen, welche handwerklichen Ungenauigkeiten ernsthafte Sicherheitsrisiken bedeuten, und dass sie mit dem damit einher gehenden Verantwortungsbewusstsein in die Produktion einsteigen: "[...] wenn sie rausgehen, sind es Supertop-Facharbeiter, die fachlich hundertprozentig drauf sind" (ANj Absatz 17).

Aufgaben der hauptamtlichen Ausbilder

Anders als Berufsschullehrer sind hauptamtliche Ausbilder nicht für den gesamten Lehrprozess an ihrem Lehrort verantwortlich. Vielmehr haben die in den Interviews Befragten die folgenden konkreten Aufgaben:

- ❖ Zu Beginn der Ausbildung stellen die Ausbilder sicher, dass die Jugendlichen über den Arbeits- und Gesundheitsschutz informiert sind und diesen auch verinnerlicht haben:
„Wenn das Stück hinterher dreht und ich fahr' mit meinem Drehmeißel an dieses Werkstück ran und dreh' das Handrad verkehrt 'rum, dann hau' ich ins Werkstück 'rein und es fliegt mir im schlimmsten Fall um die Ohren. [...] Das muss in Fleisch und Blut

²⁶ <http://www.bibb.de/de/64705.htm>, Zugriff am 05.08.13

übergehen, das erklär' ich denen auch: ich muss euch nachts um drei aus dem Bett schmeißen können und ihr müsst genau wissen, wie 'rum ich [an der Drehmaschine] drehen muss“ (DKj Absatz 25).

Auch sollen die Auszubildenden handwerkliche Grundlagen beherrschen sowie einen Überblick über die Tätigkeiten in ihrem Beruf, die im Betrieb produzierten Güter und grundlegende Arbeitsabläufe haben. An der Auswahl der Auszubildenden sind die befragten Ausbilder nicht immer und nie als Hauptakteure beteiligt: die einstellenden Fachabteilungen und Personalverantwortliche haben hier die entscheidende Rolle. Nahezu alle Interviewpersonen befürworten und unterstützen Selektionsverfahren, in denen „zum Unternehmen passende“ (GAe Absatz 72) Aspiranten für die Ausbildung ausgewählt werden.

- ❖ Im Ausbildungsverlauf koordinieren die Ausbilder den Einsatz der Jugendlichen in den verschiedenen Fachabteilungen, stellen ihnen die Lern- und Prüfungsmittel zur Verfügung, sprechen sich mit den ausbildungsbeauftragten Fachkräften ab und führen Kurse für die Auszubildenden im Betrieb – manchmal auch für Praktikanten, Umschüler und Fachkräfte – durch. Die Ausbilder verfolgen mehr oder weniger systematisch die Entwicklung der Jugendlichen, verwalten Urlaubs- und Krankmeldungen und bieten sich als Ansprechpartner bei persönlichen Problemen an. Selbständiges Lernen und Arbeiten der Auszubildenden hat sich in allen untersuchten Betrieben etabliert und wird nur eingeschränkt, wenn noch Bedenken in Bezug auf Arbeitssicherheit bestehen.
- ❖ Schließlich unterstützen die Ausbilder die Jugendlichen beim Lernen vor der Zwischen- und Abschlussprüfung, z.B. indem sie ihnen alte PAL-Prüfungen vorlegen, praktische Übungen durchführen lassen und kritisches Feedback in Hinblick auf die Qualität und Bearbeitungszeit geben.

In einigen der befragten Betriebe liegt der Schwerpunkt der Ausbildung - nach einer mehrmonatigen Phase der Grundbildung in einer Ausbildungswerkstatt - in den Fachabteilungen (z.B. im Fall von AN und RF). Andere Unternehmen bevorzugen eine Balance zwischen der Ausbildungswerkstatt und den Fachabteilungen, wobei oft projektförmige Lernformen umgesetzt werden (z.B. TK, GA und CB). Die Aufgabenfelder der befragten Ausbilder sind je nach Größe der Ausbildungsabteilung und je nach Ausbildungsorganisation unterschiedlich komplex – während manche Interviewpersonen für die Vermittlung eines einzelnen Moduls, z.B. Grundbildung, zuständig sind, tragen andere weit reichende Verantwortung für die Unterrichtung der vielfältigen Ausbildungsinhalte. Nahezu alle befragten Ausbilder explizierten dabei, dass sie sich nicht lediglich als Vermittler des Praktischen sehen, sondern theoretisches und praktisches Lernen verknüpfen – teilweise als Kompensation oder Gegenbild zur Berufsschule (CBe v.a.

Absatz 122, CBJ v.a. Absätze 75 und 82, TKJ Absatz 177, DKe Absatz 168; siehe auch unten).

Sich als Ausbilder qualifizieren

Den Wechsel in die Ausbildung nehmen die befragten Ausbilder als beruflichen Aufstieg und persönliche Weiterentwicklung wahr (z.B. GAe Absatz 5, GAJ Absatz 11, HBj Absätze 190 ff., DKe Absatz 2, DKj Absatz 11). Lediglich CBJ wechselte zunächst in die Ausbildung, weil er aus dem Schichtarbeitssystem aussteigen wollte um einen Meisterbrief zu erlangen (CBJ Absatz 4) – die Ausbildereignungsverordnung ist ein Teil der Meisterprüfung. Allerdings fand er bald Gefallen an der Arbeit mit den Jugendlichen:

„Warum, weil mir das Spaß macht, mit den Auszubildenden zu arbeiten, hm, ist immer wieder was Neues, immer wieder andere Persönlichkeiten, die dann vor einem sitzen oder vor einem stehen, die da was tun, und somit immer wieder andere Herausforderungen“ (CBJ Absatz 439, auch Absatz 317).

Auch die anderen Befragten arbeiten „von Herzen gerne“ (GAe, Absatz 5; auch z.B. DKe Absätze 20 und 232, DKj Absätze 11 und 21, LOe Absatz 21) mit Auszubildenden und fühlen sich dieser Tätigkeit auch gewachsen: Die mit der Arbeit verbundenen Herausforderungen nehmen sie als Bildungsprojekt für sich selbst an. So haben alle Ausbilder in der Stichprobe die Ausbildereignungsverordnung (AEVO) absolviert, teilweise auch die Titel Meister und Techniker erlangt und darüber hinaus Erfahrung in der Bildungsarbeit gesammelt respektive an Weiterbildungskursen z.B. zum Thema Führung teilgenommen. Weiterbildung wird von den befragten Ausbildern als wichtig angesehen, und sie nutzen v.a. fachbezogene Angebote. Einigen Ausbildern geht es dabei eher darum, zum Zweck der Ausbildung informiert zu bleiben:

„Wir [sind] alle im Prinzip da drauf, ja, besonnen [...], dass die Technik nicht an uns vorbeigeht. Trotzdem da jetzt komplett zu sagen: Mensch, ich bin ja von Grund [...] auf komplett im Bilde, bzw. in das, was gemacht wird, hm, ist aus meiner Sicht ja auch nicht ganz so wichtig. Wichtig ist im Prinzip, dass wir mit unserer Fachabteilung zusammenarbeiten, wo unsere jungen Leute auch hingehen, wo die auch mit dieser Technik in Berührung kommen. Da jetzt zu sagen: Mensch, man müsste jetzt alles das aus dem FF können, wäre, glaube ich, vermessen. Hm, das ist, das kriegt man auch so gar nicht hin und deshalb ist das eine gesunde Steuerung, ein gesundes Mischungsverhältnis (GAe Absatz 319; auch Absätze 302 ff., GAJ Absatz 320).

„Ich möchte lieber das, was ich gut kann, ebend auch gut vermitteln, mir nützt das nichts dass ich alles weiß, aber nur oberflächlich, sondern dann mach ich lieber, eh, ich bilde hauptsächlich das erste Ausbildungsjahr aus, dann mach ich lieber diese Grundkenntnisse, das ist mir wichtiger“ (DKe Absatz 22).

„Ich bin nicht der Godfather of Blech“ (LOj Absatz 265).

Demgegenüber wird in den Aussagen anderer Ausbilder starkes Engagement für die Facharbeit deutlich:

„Wie ich mich entwickeln werde? Vor allen Dingen werde ich, glaube ich, noch vielseitiger. Weil [...]die CFK-Technologie, die geht ja immer weiter, und in der Produktion hätte ich dann eher wahrscheinlich viel mit Einbauteilen zu tun gehabt, was auf 'ne bestimmte Art und Weise gefertigt wird, und hier kriegt man noch sehr viel mehr mit, was sonst noch so läuft. Was es noch an Fertigungsmöglichkeiten gibt, und das bekommt man hier, glaube ich, noch mehr mit“ (BSj Absatz 109).

Vieles kann zum Lernanlass werden: so berichtete ein Befragter davon, dass er den Umgang mit einer neuen Maschine erlernte, weil zwei seiner Auszubildenden sie in der Abschlussprüfung einsetzen möchten (CBj Absatz 330 ff). HBe reflektierte im Interview, wie sich sein eigenes Lernkonzept durch die Arbeit als Ausbilder veränderte:

„Bis dahin war's immer so, dass ganz klar war, was jetzt gerade zu lernen war und es gab jemanden, der es mir beigebracht hat. Hier ist es ein bisschen schwammiger, d.h. erstmal ist nicht so ganz genau klar, was man überhaupt sich aneignen muss, weil man muss das auch für sich ein bisschen selektieren: was ist jetzt grad wichtig für mich und was nicht? Diese Entscheidung muss ich für mich selber treffen und ich muss dann in den meisten Fällen Wege finden, wie ich es mir selbst aneigne. Und kann aber natürlich Unterstützung bekommen, wenn das nicht geht. Aber in erster Linie muss ich mir das selbst aneignen. D.h. ich muss recherchieren, ich muss in Fachabteilungen gehen; wenn's um andere Qualifikationen geht, muss ich gucken, auf welchem Wege ich die bekomme“ (HBe Absatz 191).

Die meisten Befragten berichten von derart individualisierten, in eigener Verantwortung liegenden Lernpfaden. In vielen Interviews wurde zudem betont, dass ältere Kollegen eine wichtige Rolle als Unterstützer einnahmen:

„Also ich war dann der Edelazubi, sag' ich mal so (lacht), der im Grunde genommen in der Ausbildung beschäftigt war, aber gleichzeitig immer noch gefördert wurde und ausgebildet, dass ich dann dementsprechend auf dem neuesten Stand der Technik auch war. [...] Pädagogisch war natürlich auch ein bisschen schwierig, weil ich auch noch bisschen Flausen im Kopf hatte in dem Alter, was völlig normal ist.“ (LOe Absätze 15 ff. und 42, s. auch unten).

Lediglich in zwei der besuchten Betriebe gibt es systematisierte Kurssysteme für Ausbilder. In einem der Fälle sollen auch Führungskräfte diese Module absolvieren; es geht hier um Personalmanagement als betriebsbezogenes Fall-Bearbeitungs-System wie auch als allgemeines

z.B. psychologisches oder pädagogisches Thema. Die Mitarbeiter haben die Möglichkeit, Herausforderungen aus ihrer Praxis in solche Seminare einzubringen (TKe Absätze 125 ff). Viele der befragten Ausbilder tauschen sich regelmäßig fachlich mit Kollegen aus, sei es in innerbetrieblichen Netzwerken – z.B. während der Absprache mit ausbildungsbeauftragten Fachkräften - oder in Prüfungsausschüssen (z.B. GAe Absatz 304, DKe Absätze 186 ff.). In zwei der Betriebe haben Modellversuche mit universitären Partnern stattgefunden, die die Befragten als lehrreich empfunden haben (v.a. DKe Absatz 194).

ANj gibt die Aussicht auf eine abwechslungsreiche Tätigkeit als Motivation zum Wechsel in die Ausbildung an; er machte im Rahmen einer Technikerweiterbildung Bekanntschaft mit der pädagogischen Arbeit:

„Hier komme ich mit Leuten in Kontakt, [...], wir fahren einmal im Jahr nach Y, wir machen Segelfliegen, Austausch mit einer anderen Stadt und und und. [...] Oder Elternsprechtage, Berufsfindungsmessen, Hannovermesse, solche Sachen. [...] So 'ne Abwechslung hat man in keinem Beruf“ (ANj Absatz 6).

In einem ähnlichen Sinne unterstreicht HBe, dass ihm Herausforderungen und die berufliche Autonomie wichtig seien:

„Mir gefällt an meinem Tätigkeitsfeld der hohe Freiheitsgrad, den ich hab. [...] Also ich krieg' interessante Projekte, ich krieg Aufgaben, die herausfordernd sind, und das ist... Das gefällt mir.“ (HBe Absatz 228, auch Absätze 169 ff, GAe Absätze 304 ff).

„Als Meister war ich da jetzt nicht eingestellt, sondern aber als Stellvertreter. Und ich sag' mal so, das ist dann immer schwierig mit älteren Kollegen, die dann mit dem Spruch kommen, wenn man denen jetzt mal z.B. einen Tipp geben will, wie man es anders besser machen könnte: das haben wir schon immer so gemacht. So, und hier kann man den Jungs das denn gleich vermitteln und, und die wollen ja auch, und die nehmen das dann ganz anders an. Das ist ein viel, viel schöneres Arbeiten“ (DKj Absatz 11).

„Wir als Ausbilder [...] machen, was wir wollen, wir kriegen das nicht vorgeschrieben, wie es teilweise in anderen Firmen von Konzernen, was gemacht werden muss, sondern wir sind hier frei in unseren Entscheidungen als Ausbilder, was wir mit den Auszubildenden machen. Es ist nur der Rahmen vorgeben, wir erstellen unsere Ausbildungsunterlagen selber. [...] Ja, bis, bis natürlich auf ein paar Kleinigkeiten die im Rahmen bleiben, es sind natürlich dann auch irgendwo mal Grenzen gesetzt vom finanziellen her, aber im Prinzip läuft das alles ganz gut so wie wir das haben möchten“ (DKe Absätze 52 ff).

Diese Autonomie wird von den meisten Befragten nicht nur als Vorteil der Arbeit als Ausbilder benannt, sondern auch von ihnen zur Umsetzung pädagogischer Ideen genutzt (s. unten). Die Annahme der frühen Ausbilderforschung, dass die Position als Arbeitnehmer in einem Betrieb

von den Ausbildern und Ausbilderinnen als restringierend wahrgenommen werde, findet sich in der Analyse der vorliegenden Interviews nicht wieder. Kontinuität zu Ergebnissen der frühen Ausbilderstudien spiegeln sich hingegen in der Begeisterung und Wertschätzung wider, die die Ausbilder über ihren Beruf äußern (vgl. Kapitel 2.3, Schlösser et al. 1989, Pätzold und Drees 1989, Arnold 1983). Bereits in diesen Zitaten wird deutlich, dass das pädagogische Selbstverständnis der Befragten – also Annahmen über ihre Rolle als Ausbilder, ihre Beziehung zur Facharbeit wie auch ihre epistemologischen Überzeugungen – ihr Weiterbildungsverhalten prägt.

Kooperation zwischen den hauptamtlichen Ausbildern

In Einklang mit der Betonung von Autonomie steht das Konzept von Kollegialität, das die befragten Ausbilder vorstellten: falls Probleme auftreten, werden sie intern in der Ausbildungsabteilung besprochen und nur im Notfall mit Vorgesetzten verhandelt (BSj Absätze 119 ff; ANj Absätze 111 und 119 ff.; TKe Absatz 110, HBj Absätze 150 ff, CBe Absatz 158; Ausnahme: HBe Absätze 156 ff). Vor allem die weniger erfahrenen Ausbilder betonen, dass ein diplomatischer Umgang mit den älteren Kollegen in der Ausbildung wichtig sei – der Sachbezug gilt ihnen als klares Kriterium für die Angemessenheit des Handelns:

„Wenn ich mir diese Situation jetzt einfach mal vorstelle, muss ich einerseits natürlich dafür sorgen, dass, ja, ich, der noch nicht so lange aus dem Fachbereich raus ist, meine älteren Kollegen abhole, was es für Neuigkeiten gibt. Und andererseits sollte man denn trotzdem als junger Kollege auch mal auf die Erfahrung von älteren Kollegen hören. Wenn natürlich ich genau weiß, dass das falsch ist, was er jetzt von mir möchte, dann kümmer' ich mich da drum, das zu widerlegen, das Ganze. Über Dokumente, Vorschriften, da kommen wir ja überall ran“ (HBj Absatz 154).

Die erfahrenen Kollegen wiederum räumen den Jüngeren nachsichtig Zeit zum Lernen ein:

„Wir wissen genau, was wollen wir überhaupt erreichen, unsere Ziele haben wir ganz, ganz klar abgesteckt. Und, hm, ja. Der Kollege natürlich jetzt in der, in einer Phase ist, eh, wo, ja, er auch in der... diese, das alles jetzt auch mit aufnehmen muss über Berufsausbildung, alles das, was da dazu gehört. Hm, das ist nun mal halt so, das ist ein gewisser Lernprozess“ (GAe Absatz 317; auch HBe Absatz 207).

Insgesamt fiel es den Befragten schwer, Konflikte zwischen Ausbilderkollegen zu benennen, was vermutlich mit der klaren Arbeitsteilung zu erklären ist. Lediglich dort, wo eindeutige Abgrenzungen fehlen – z.B. bei der Durchführung neuer Projekte – wurde von der Aushandlung divergierender Interessen berichtet (z.B. TKe und TKj Absätze 106 ff.). GAe und GAj (Absätze 274 ff.) arbeiten eng zusammen, geben aber die Umständlichkeit von Absprachen als Argument

dafür an, ein Duo zu bleiben und keine weiteren hauptamtlichen Ausbilder zu beschäftigen – ihnen sind ausbildungsbeauftragte Fachkräfte unterstellt, die auch in der Ausbildungswerkstatt einzelne Aufgaben übernehmen. Gute Absprachen untereinander sehen die Ausbilder grundsätzlich als wichtig an, um nicht durch Auszubildende ausgetrickst zu werden: „Fragt die Mama, die sagt nein, dann frag' ich den Papa“ (TKe Absatz 94). Interessant ist, dass viele Interviewpartner darauf verweisen, dass es den perfekten Ausbilder nicht gibt, dass aber die Gruppe der Ausbilder ein gutes Ganzes bilde:

„Ein Kollege, der ist total sozial, ja, vielleicht für meine Begriffe auch schon zu sozial. Der nächste ist aber auch mehr so wieder der Peitschenschwinger, und dann ist diese gesunde Mischung, die wir hier haben, die ist eigentlich sehr gut“ (ANj Absatz 143, auch 149; auch GAe Absatz 325, BSj Absatz 117, HBj Absatz 148).

Im Ausbildungszusammenhang können solche Aussagen als Hinweis auf die Verinnerlichung des Team-Gedankens gelesen werden: in einer gut funktionierenden beruflichen Arbeitsgruppe sind die einzelnen Teilnehmer gleichermaßen stark, aber heterogen in ihren Fähigkeiten und Haltungen; Raum für die Eigenheiten der Einzelnen ist wichtig. Gleichzeitig spiegelt sich die fehlende Standardisierung des Ausbilderberufs und der beruflichen Fachdidaktik in solchen Aussagen wieder: es gibt weder ein Idealbild des Ausbilders noch einen als perfekt deklarierten Lehrstil, der eingesetzt werden sollte.

Lave und Wenger (1999) sehen den Wunsch, zu einer Praxisgemeinschaft zu gehören, als Anlass zu beruflicher Kompetenzentwicklung. Dieses Motiv findet sich in den Aussagen der Befragten zu ihrer (Zusammen-)Arbeit in der Ausbildungsabteilung nicht – das Feedback von Kollegen bzw. fehlende Beschwerden über die eigene Arbeit werden allerdings von BSj als Indiz für seine Kompetenzentwicklung gedeutet (Absatz 131). In einem ähnlichen Sinne empfindet es CBe als Erfolgsbestätigung, dass die von ihm ausgebildeten Jugendlichen „mit Kussband“ von anderen Betrieben aufgenommen werden und sich gut in ihre Arbeitsplätze integrieren (CBe Absatz 259; auch GAe Absätze 239 ff). Die Praxisgemeinschaft des ursprünglichen Ausbildungsberufes mit ihren fachlichen wie auch überfachlichen Werten spielt allerdings noch immer eine gewichtige Rolle für die Ausbilder (s.u.). In einigen Fällen finden sich sehr ähnliche Argumentationsstränge bei Ausbildern desselben Betriebes, so die Betonung der gesellschaftlich bedingten fehlenden sozialen Kompetenzen und schulischen Kenntnisse der Auszubildenden bei den Befragten CBe und CBj sowie LOe und LOj oder die Einigung auf eine sehr elaborierte und praxisorientierte Projektarbeit und –methodik bei TKe und TKj. Die Haltungen der Ausbilder in Bezug auf Ausbildungsziele und –maßstäbe (s. unten) wirken insgesamt aber eher individuell als durch die vorgefundenen Kollegen geprägt – wie oben angemerkt lernen die Ausbilder viel voneinander, doch grenzen sie sich auch reflektierend voneinander ab. Dieser Befund stützt die

Charakterisierung pädagogischen Selbstverständnisses als Deutungsmuster und Entwicklungsaufgabe (vgl. Kapitel 2.2 und 3.2).

Kooperation der hauptamtlichen Ausbilder mit anderen Facharbeitern, Vorgesetzten und der Berufsschule

Kooperation mit anderen Bereichen des Betriebes – auch mit den nebenamtlich Auszubildenden – ist für die meisten Befragten im Alltag nebensächlich und dient unmittelbar der Durchführung der Ausbildung. So berichtet HBe, dass er, um auf dem aktuellen Stand der Produktion zu bleiben, sich selbst in den Fachabteilungen informiert (HBe Absatz 191 ff). Den intensivsten Austausch scheint ANj zu haben: er informiert sich über das Handeln der Jugendlichen, hilft aber auch Abteilungen aus, die kurzfristig einen Auszubildenden als Helfer benötigen und tauscht sich mit anderen Meistern aus:

„Und ich hab eigentlich ganz gute Erfahrungen damit gemacht, weil ich auch in der Montage gearbeitet hab’ und dadurch die Leute dort kenne, die Ausbildungsbeauftragte sind. [...] Ich kann nur sagen, ich als Entwicklungsbetreuer für die Leute, die bei mir sind, ich hab ’nen sehr guten Draht zu den Ausbildungsbeauftragten“ (ANj Absatz 72).

„Da z.B. die Ausbildungsbeauftragten vor Ort, die rufen natürlich auch ab und zu mal an: hier, wir haben dringende Tätigkeiten. Heut’ morgen war es z.B. wieder der Fall, CFK-Halle: kann nicht jemand vorbeikommen, wir haben hier Tests, die wir starten müssen, wir brauchen einen Azubi, der uns mithelfen kann. [...]. Die Verbindung nach draußen ist schon groß, und dann nicht aber unbedingt zu den Ausbildungsbeauftragten nur, sondern auch zu den Meistern“ (ANj Absatz 111).

Im Betrieb TK finden große Teile der Ausbildung in Projektform statt, wobei dort nicht nur Ausbilder mit unterschiedlichen Schwerpunkten zusammenarbeiten, sondern auch die Kooperation unterschiedlicher Ausbildungsberufe angestrebt wird (TKj v.a. Absatz 153). Fachkräfte werden in den Unternehmen GA und LO eng in die Gestaltung der Ausbildung eingebunden, um den Aufbau von Grundlagenwissen und Basiskompetenzen anhand authentischer Arbeitsaufträge zu fördern: Absprachen und Austausch über die Auszubildenden finden dementsprechend zwischen den haupt- und nebenamtlichen Ausbildern statt (z.B. GAe Absatz 28 f., LOj Absatz 153). In den Firmen DK und CB werden Aufträge an die Ausbildungsabteilung oder Bitten um personelle Ressourcen berücksichtigt, ohne dass ein systematisches pädagogisches Konzept vorläge. Das Ausmaß persönlicher Kontakte und individuelles Engagement entscheiden in den meisten der untersuchten Betriebe über die Qualität der Zusammenarbeit.

Die Kooperation mit der Berufsschule wird inhaltlich versucht, aber von den meisten Befragten

als Misserfolg eingeschätzt (CBe Absatz 158, RFe Absatz 17 ff.; DKe Absatz 10 ff.) respektive erfolgt lediglich als Absprache zur Verhinderung von Problemen mit den Auszubildenden (TKe und TKj Absätze 118 ff.). Lediglich ANj (Absatz 299) führt eine Vielfalt von Kooperationsformen mit der Berufsschule an (Fach- und Prüfungsausschüsse, Elternsprechtage, Ausbildersprechtage, der Ausbilder unterschreibt bewertete schulische Klausuren, Einsatz der Schulbücher im betrieblichen Unterricht (auch als langfristige Prüfungsvorbereitung). Auf die Schwerfälligkeit der Lernortkooperation wird auch in der wissenschaftlichen Literatur hingewiesen; einen differenzierten Überblick der widersprüchlichen Argumente der Akteure liefern Euler und Berger (1999).

4.2 Pädagogische Einstellungen und Strategien von Ausbildern

Die Entwicklung pädagogischer Konzepte beinhaltet zwei wesentliche Aspekte (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3):

1. ein angemessenes Bild der Auszubildenden und der eigenen Rolle zu entwickeln: Die Herausbildung eines Bewusstseins für pädagogisches Verhalten schließt z.B. den Blick auf Auszubildende als „entwicklungsbedürftige andere“ (Keller-Schneider 2010) ein; die Abwägung der eigenen Position kann zur Reflexion von Spannungsfeldern pädagogischen Handelns führen (vgl. Gruschka 1985 und Helsper 2002);
2. pädagogische Handlungsstrategien zu entfalten: Die Anwendung fachdidaktischer Kenntnisse bedeutet für die Ausbilder z.B., nicht nur auf eigene Lernerfahrungen zurückzugreifen, sondern auch anders geartete Lernschwierigkeiten der Auszubildenden zu verstehen sowie die eigenen epistemologischen Überzeugungen zu reflektieren (Bremer in Vorbereitung, Müller et al. 2008).

Gleichsam die Klammer zwischen diesen beiden Themen bildet die Frage nach dem Arbeitsbündnis in der beruflichen Erstausbildung. Diese schließt ihrer Logik nach eine gesellschaftsbezogene Komponente ein, die Fragen beinhaltet wie: welche Funktion hat Ausbildung (vgl. Kapitel 2.3; Meister 2005, Ilien 2008)? Im Folgenden wird das pädagogische Selbstverständnis der befragten Ausbilder beschrieben und in seiner Entwicklung nachvollzogen.

Verstehen beruflicher Standards als Ausbildungsziel

Nahezu alle Befragten betonen, dass sie nicht nur gewerblich-technische Grundfertigkeiten wie „sägen, feilen, bohren“ lehren möchten, sondern Wert auf das Verstehen der Arbeitsprozesse legen und die Auszubildenden zum Reflektieren ihres Lernens anregen. Die Auszubildenden sollen begreifen, was zum Lösen einer Arbeitsaufgabe entscheidend ist, damit sie flexibel auf Herausforderungen reagieren können und sich selbst in der Verantwortung für ihr berufliches Handeln wiederfinden:

„Denken. Einfach nur mitdenken. Also das selbständige Denken, und über das, was sie tun, auch Bescheid wissen“ (CBe Absatz 81, auch GAe Absatz 249).

„Ja, die vernünftige Handhabung und dass [...]sie sich auch Gedanken machen, wie geh' ich an 'ne Aufgabe 'ran. Man muss ja vorher schon sehen, wenn man sich das Werkstück auf 'ner Zeichnung anguckt, sich schon mal Gedanken machen, nicht einfach planlos drauf los arbeiten, dann wird's meistens nichts, sondern erstmal Gedanken machen: wie span' ich's überhaupt? Das ist z.B. wenn ich jetzt 'ne längere Welle hab', da ist es... einmal hier ein Lagersatz drauf und da ein Lagersatz, die sind auf ein Hundertstel genau, da

kommen hinterher Kugellager drauf. Und das sitzt hinterher in irgend' ner Maschine drin. Dann kann ich das nicht z.B. erst einspannen, eine Seite fertig drehen, umdrehen und denn die andere Seite abdrehen, dann würden diese Lagersätze unrund laufen. Also muss man das Ganze in einer Spannung machen. Dann muss ich mir das Material z.B. schon mal länger absägen, damit ich da 'nen Spanansatz hinten dran hab' [...] und dann kann ich beide Seiten in einem Turn bearbeiten. Und somit ist gewährleistet, dass die Lager auch beide hinterher rund laufen. Das sind so kleine Kniffeligkeiten und solche Sachen lernen die denn“ (DKj Absatz 41, auch Absätze 54 ff.).

„Diese Fertigkeiten nicht nur durchführen, sondern auch inhaltlich aufbereiten, d.h. diese planen, diese dann nachhaltig auch noch mal überdenken: sind diese Wege, diese Lösungsvarianten, sind die richtig, wo waren meine Stärken, meine Schwächen. Um sich dann aufgrund dieser, dieser Fragekonstellation, sich zu verbessern. Nur so können sich unsere Leute verbessern, verändern und auch entwickeln“ (GAe Absatz 29; auch z.B. GAe Absatz 33, DKe Absätze 76 ff.).

Dieses verstehende Anwenden wird auch als Ziel zugrunde gelegt, wenn es um die Umsetzung von Qualitätsstandards und um Arbeitseffizienz geht (ANj v.a. Absätze 51, 60 und 70; HBj Absatz 85 ff). Unter „Zeit“ wird dabei das effektive Arbeiten verstanden, das z.B. der Ausbilder ANj bewusst fördert:

„Es ist auch so, dass ich manchmal Zeitarbeiten 'reingebe, das sind sogenannte Zwischenlehrarbeiten, die die mehrmals machen, ein und das gleiche Bauteil. Das wissen die bloß nicht, da kommen die montags an, denken, o.k., jetzt bauen wir an unserem LKW oder was weiß ich weiter, und dann: packt mal eure Sachen weg, hier habt ihr die Zeichnung, den Arbeitsplan dazu, den ihr selber erstellen müsst, ne, also das ist nur ein Vordruck und dann ihre Schritte selber rein schreiben. Das Bauteil haben wir doch aber schon gemacht! Ja, jetzt ist aber ne halbe Stunde weniger Zeit drauf. Und komischerweise wird die Qualität jedes Mal besser, ne, trotz der wenigeren Zeit“ (ANj Absatz 60).

Als Begründung für die Beachtung der Zeit nennt ANj (Absatz 60) den zunehmenden Zeitdruck in der Produktion – andererseits scheint er hier den eigenen Qualitätsanspruch durchzusetzen, denn im Zusammenhang mit Prüfungen kritisiert er, dass bei der Arbeit in den Fachabteilungen geringere Maßstäbe an Qualität und Effizienz angelegt werden als in der Ausbildungsabteilung (siehe unten).

Hinter dem Schlagwort „Qualität“ verbirgt sich die Vorstellung davon, was bei der Herstellung eines Produktes wichtig ist, und auch die Übernahme persönlicher Verantwortung für Arbeitsprozesse und -ergebnisse durch die Auszubildenden. Dabei wird nicht ein Standard um des Standards wegen gelehrt; vielmehr nehmen die Ausbilder Bezug auf das, was sachlich

notwendig und sinnvoll ist:

„Es wird ne Handvoll geben, die diese Einstellung schon hat, und bei den anderen, ja, 50, 60, 70%, muss ich eben meine Arbeit machen und denen erstmal dieses Qualitätsbewusstsein beibringen: wie muss 'ne Oberfläche aussehen von meinem Bauteil? An dem Zusammenhang erklären, wie das ist, dass eben keine Beschädigungen an der Oberfläche herrschen dürfen, weil das sonst eben schwerwiegende Folgen haben kann. Und da muss man eben die jungen Leute hinbringen, dass sie eben dieses Bewusstsein mit sich tragen und jeden Tag eigentlich leben, dieses Bewusstsein“ (HBj Absatz 44, auch DKj Absatz 98).

„Hm, das ist... hat wieder ein bisschen was mit Verantwortungsgefühl und Sicherheit zu tun, hm. Es kann zum Beispiel passieren, dass jemand einen Fehler macht in der Fertigung und dieser Fehler tausende oder hunderttausende von Euro Schaden verursacht. Dann muss der mit erhobenem Finger zu seinem Vorgesetzten gehen und sagen: Ich war's und da ist das Problem“ (HBe Absatz 59).

Damit die Auszubildenden diese Standards verstehen wählen die Ausbilder gezielt Aufgaben für sie aus:

„Da haben die nachher 'ne Vorgabe: o.k., ihr sollt da später in der Theorie 500 Stück von fertigen, und in der Praxis machen wir mal fünf Stück davon. Aber so, dass nicht jeder diese fünf Baugruppen selber baut, sondern jeder baut ein Teil dieser Baugruppe, und fünf sollen da später bei rauskommen. Und da merken die auch, wenn sie jetzt nicht in den Toleranzen arbeiten, dass es nachher gar nicht zusammenpasst“ (ANj Absatz 17).

„Ja, die sollen diese Zeichnung abzeichnen und eben verstehen dabei, worum 's da geht, wie dieses Werkstück hinterher fertig aussieht. Und ich bin jetzt dabei, dass, wenn jetzt mal wenig betriebliche Aufträge da sind und die Jungs dann auch Zeit haben, dass sie diese Stücke von den Zeichnungen einfach mal drehen, mal anfertigen. [...] Das sind meist immer, einmal wo die Außenkontur ist und 'ne Innenkontur, und dann ist da ein Schnitt drinne, dass sie auch verstehen, wie sieht dieser Schnitt überhaupt aus, weil manche, die gucken drauf: ich versteh' die Zeichnung gar nicht. Und dann erklär' ich denen das dann anhand dieses Beispiels. Ist jetzt noch eigentlich jetzt dadurch, dass wir das erste Werkstück schon mal gedreht haben, was sie zeichnen sollen: so sieht das aus! Dann... Also Zeichnungslesen ist schon, ist schon schwierig. [...] Und ich denke mal, wenn man hinterher hier vor Ort in den Anlagen ist und 'ne Zeichnung von 'ner riesen Maschine hat, sollte man das schon lesen können, da kann man ja teilweise schon auf der Zeichnung sehen: da kann der Fehler nur liegen“ (DKj Absatz 43 f.).

Mit dem Erkennen von Qualitätsstandards geht aus Sicht der Ausbilder also die Übernahme von Verantwortung und Verbindlichkeit durch die Auszubildenden einher. In der Theorie von Bremer

(2004) entspricht dies der Entwicklungsaufgabe „Entfaltung eines Konzeptes beruflicher Arbeit“; die mit der Kenntnis der Standards einhergehende Selbstverpflichtung kann als Selbst-Operationalisierung, als grundlegender Schritt kognitiver Entwicklung im Sinne von Piaget aufgefasst werden (vgl. Kapitel 2.2).

Förderung von Selbständigkeit

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum Selbständigkeit sowohl als Schlüssel zum Erreichen der Ausbildungsziele wie auch als Lernziel an sich gilt:

„Ich sag mal, das ist immer 60% der Theorie und den Rest müssen sie innerhalb des Projektes selbst erarbeiten. Und das ist immer so, da muss man das oft rauskitzeln. Also da sind natürlich Leute am Anfang, wo es schwierig ist, die kommen aus der Schule, haben so 'ne Vorturnermentalität: vorne steht der Lehrer, der erzählt mir was, und solange der spricht hör' ich zu - hört er auf zu sprechen, muss ich mich auch nicht mehr bewegen. Das ist so am Anfang, wo wir mit kämpfen“ (TKe Absatz 52; auch HBJ Absatz 117, DKe Absätze 46 und 64, DKj Absatz 25²⁷).

„Dass es wichtig ist, selbständig zu sein und selbständig Probleme zu lösen, und auch selbständig sich Informationen zu beschaffen, dass man nicht ständig alles vorgekaut kriegt wie in der Schule, dass einem immer ständig wiederholt gesagt wird, was zu tun ist, was zu lassen ist. Dass die selbständig sind und selbständig werden. Das ist mir wichtig“ (BSj Absatz 45; auch CBj Absatz 67 f.; GAe Absatz 47, GAj Absatz 317, ANj Absatz 19).

Schule wird hier als negativer Gegenhorizont zum Ausbildungsgeschehen benannt, als Ort, an dem weder Schüler noch Lehrende das Lernen und Lehren ernst nehmen – viele Ausbilder sehen sich in der Pflicht, Versäumnisse der (beruflichen) Schule aufzuarbeiten (BSj Absatz 99, CBj Absätze 41, 71, 75; ANj Absatz 19; CBe Absätze 122 ff., 135, 158, 282; HBe Absätze 236 und 244; TKj Absatz 50; DKj Absätze 23 und 44). Zu Beginn der Ausbildung sind die Ausbilder mit Auszubildenden konfrontiert, die neben den berufsbezogenen Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch ein tragfähiges Lernkonzept entfalten müssen. Dies wird von nahezu allen Befragten thematisiert – allerdings oft auch um den Hinweis ergänzt, dass die jungen Menschen durchaus lernwillig seien, wenn sie dementsprechend angeregt würden. Dass das Fehlen eines tragfähigen Lernkonzeptes nicht trivial ist, zeigt sich nicht nur in geringer Eigeninitiative oder Selbständigkeit der Auszubildenden, sondern auch darin, dass sie vergessen, was ihnen bereits

²⁷ Nur einer der befragten Ausbilder (TKj Absatz 54) sieht die Auszubildenden bereits zu Beginn der Ausbildung als selbständig, sozial kompetent und motiviert an – er arbeitet v.a. mit Auszubildenden in einem dualen Studiengang.

vorgelegt wurde:

„[...] was heute erklärt worden ist bei den Azubis, ist morgen schon wieder vergessen. [...] Sie können dieses Umsetzen nicht. Das heißt, sie haben's aufgebaut, sie haben's ausgerechnet, sie haben's mit konstruiert und das zwei Mal, und jetzt treten Fehler auf. Jetzt sollte man ja eigentlich in der Lage sein zu verarbeiten, was hat man jetzt gesagt bekommen, um was handelt es sich hier für Teile, und was machen diese Teile, und dann die Fehler zu suchen. Das geht überhaupt nicht [...] so, und dann erzähl ich denen noch mal wie 'n Fehler gesucht wird dabei und auf was man achten muss und so weiter und so fort. Das ist immer sehr schwierig“ (CBe Absatz 158).

Von dieser Vergesslichkeit berichten viele der befragten Ausbilder, und sie reagieren darauf einerseits durch eigene Absicherung z.B. mithilfe des Berichtsheftes oder durch Photos, andererseits durch das Bereitstellen von Wissen nach Bedarf und Suche nach adäquaten didaktischen Zugängen:

„ich kann ja hier alles belegen: was für einen Lehrgang er gemacht hat, mit wie viel Prozent er den abgeschlossen hat“ (HBj Absatz 79).

„Wenn Sie da jetzt frustriert wären und jeden Tag da rein gingen und wieder dort das Gleiche erzählen, weil das, was Sie gestern erzählt haben, ist wieder vergessen worden, dann können Sie entweder sagen: wir lassen es, die werden's nie lernen, oder jetzt muss ich mir was anderes überlegen, was machen wir jetzt“ (CBe Absatz 255).

„Aber man kann da auch nicht dann den einen umso mehr immer wieder anpushen und so, das funktioniert nicht. Da muss man wirklich den Weg gehen und warten, bis das fehlt, das Wissen, und ihm das dann wieder nachfüttern“ (CBj Absatz 316).

„Ich hab jetzt schon damit begonnen, ihnen die ersten PAL-Aufgaben zu geben, damit die sich auch an das Optische gewöhnen können. Möchte aber ganz gern nicht nur angekreuzt haben, sondern die sollen zu jeder Aufgabe auch was schreiben, ja. Und so beginnt man, dass die sich um jede Aufgabe auch kümmern müssen, die müssen in Büchern nachschlagen und nicht nur: ja o.k., dann kreuzen wir mal fünf an, fünf war Gott sei Dank jetzt richtig. Oder das längste Ergebnis, die längste Antwort ist richtig, ist ja meistens so ein Spruch, und das kreuz ich ja mal an, dann funktioniert das schon, ne. Sondern die müssen wirklich jede Aufgabe nachschlagen [...]. Und das wird am Montag danach in der Gruppe besprochen. Jeder eine Aufgabe, reihum, aber nicht so, dass immer vorne links angefangen wird, sondern auch mal vorne rechts oder in der Mitte, nicht dass: o.k., jetzt bereite ich mich nur auf die eine Aufgabe vor, weil ich sitze an Platz fünf, ich hab die fünfte Aufgabe“ (ANj Absätze 82 ff.).

Hausaufgaben im Sinne von sinnvollen Wiederholungen des Gelernten verteilt z.B. der Ausbilder

DKj - deutlich wird wie auch im oberen Zitat auch der Versuch, infantilen Lernstrategien der Jugendlichen entgegen zu wirken:

„Die Schulstunden sind ja keine siebeneinhalb oder sieben Stunden, die wir hier haben, sondern es ist ja weniger, und dann haben wir mal ausgerechnet, dass die in der Woche im Prinzip zweieinhalb Stunden zu wenig arbeiten. Und in dem Zuge müssen sie dann eben ihren Ausbildungsnachweis, der ja von der Handelskammer vorgeschrieben ist, noch einen Wochenbericht und 'ne Zeichnung machen. [...] Da haben sie ein Mal das Thema, wo sie drüber schreiben sollen z.B. über Kühlschmierstoffe oder sowas, und das ist auch verbunden mit 'ner Zeichnung. Und die sollen diese Zeichnung eben - da achte ich auch drauf, dass sie nicht nur abgepauscht ist - die ist mit Absicht so ein bisschen schief da drinne, dann sehe ich nämlich gleich auf Anhieb... Ja, die sollen diese Zeichnung abzeichnen und eben verstehen dabei, worum 's da geht, wie dieses Werkstück hinterher fertig aussieht.“ (DKj Absatz 43).

Eine weitere Strategie, um das Vergessene zu diagnostizieren und aufzufrischen, besteht darin, Fehlersuchen aufzugeben – hier wird das Funktionswissen über Bauteile in ihrem Zusammenhang aktiviert; Lücken werden sowohl dem Ausbilder als auch den Auszubildenden schnell deutlich (CBe Absatz 158; auch ANj Absätze 37 und 82 ff). Rückmeldungen zu geben und über die Arbeit zu sprechen ist ebenfalls eine didaktische Strategie:

„Wir sagen immer: ihr müsst sprechend durchs Leben laufen, nur sprechenden Menschen ist zu helfen. Wenn du das draußen im Werk nicht machst, hast du keine Chance“ (TKe Absatz 94; auch TKe Absatz 148, HBj Absatz 16).

Schließlich wird die selbständige Bearbeitung von Aufgaben nicht nur als Lernziel gesehen, sondern von den Ausbildern als lernförderlich erachtet,

„weil da einfach mehr Wissen hängen bleibt bei den Auszubildenden. Wenn ich denen einfach nur alles erkläre, alles was über's Ohr nur wahrgenommen wird, das, ja, sind 20%, was hängen bleibt, aber wenn eben dieses selber Erarbeiten dahintersteckt, selber was nachlesen, selber was ausprobieren, da bleibt einfach viel mehr Wissen hängen“ (HBj Absatz 169; auch DKe Absatz 16).

„Auf dieser Motivationsschiene bin ich eigentlich sehr gut unterwegs, dass die denn so merken: Mensch, das kann ich, ich will jetzt weitermachen“ (HBj Absatz 22, s. auch oben).

„Wenn wir eine Aufgabe bearbeiten, dann sieht man das hinterher teilweise an der Präsentation, wo das her ist und dann kann man das deutlich sagen: das hast du doch da und da weg, das passt doch überhaupt nicht zum Thema. [...] Dann geben sie irgendein Wort ein und 'nen Suchbegriff und dann kriegen die irgendwas im Internet raus, aber das

wollte ich gar nicht wissen und das ist ebend im Fachbuch dann doch anders, weil im Fachbuch steht eben das Fachspezifische drinne und im Internet ist es teilweise nicht so, ne. Aber die Grundlagen die kann man schon im Internet recherchieren“ (DKe Absatz 70).

„In der ersten Woche sind sie schon mit 500 Leuten auf irgendeiner Veranstaltung im Zelt und dann muss die erste Gruppe mit 15 Leuten nach oben laufen und [sie] müssen auf der Bühne was präsentieren. Und die sind zum ersten Mal dabei und sagen: Ich geh niemals nach oben, ich kann oben keinen Ton sagen, das geht überhaupt nicht. [...] Wenn man dann am Donnerstag oder der Abschlussveranstaltung sieht, dass die da oben erzählen, was sie wollen - also in dem Alter hätt' ich das noch nicht geschafft. Aber da fällt zum ersten Mal der große Stein, und [sie] sagen: boah, ich bin nie alleine. Da ist immer einer da, wenn ich da oben anfangen zu stottern, steht der Ausbilder hinter mir und schickt mich nach vorn und sagt: hey, denk nochmal an das oder dies, jenes, und das merken die ja. Und dann, wenn die nachher hier sind, dann ist es genau das gleiche. Die wissen ganz genau: mir kann eigentlich gar nichts passieren. Ich kann alles versuchen, ich muss es nur versuchen. Und das ist eigentlich das A und O in der ganzen Geschichte“ (TKe Absatz 56).

Das Phänomen des Vergessens wird von CBj und CBe nicht als didaktisch vollständig behebbares respektive durch Selektion verdrängbares Phänomen aufgefasst, sondern als psychologisch-pädagogische Realität in der Entwicklung von Jugendlichen:

„Wir regen ja alles nur an. Das wird in irgend 'nen Speicher abgelegt, wo sie aber im Moment noch keinen Zugriff zu haben. Das kommt erst später, wenn die fertig sind. Und dann arbeiten müssen oder mit ihrem Wissen Geld verdienen müssen [...] dann spezialisieren sie sich ja auch für eine bestimmte Arbeit. Und dann sind sie auch bereit, mehr zu tun und mehr zu lernen und mehr aufzunehmen. Im Moment ist dieser Punkt zwischen der Schule, die gewesen ist, dann jetzt der Berufsschule, der Arbeit, ja, und aber auch noch nicht richtig Geld verdienen, aber auch noch nicht wissen, warum soll ich das alles lernen, warum muss ich das überhaupt alles machen. Und das kommt erst nachher, nach der Ausbildung“ (CBe Absatz 162; auch Absatz 261; auch CBj Absätze 41, 43, 67, 107).

In einem Betrieb wurde das Modell der Wanderjahre aufgegriffen, um Auszubildenden, die bei der Abschlussprüfung mäßige Leistungen zeigten und in ihrer Orientierung unentschieden wirken, eine Frist zum Finden des eigenen Schwerpunktes zu geben: Sie haben binnen fünf Jahren Zeit, verschiedene Dependancen des Betriebes und unterschiedliche Positionen darin kennenzulernen (GAe Absätze 235 ff).

Auch in der Forschung ist das vor allem unter älteren Schülern verbreitete, ungenügende

Lernkonzept beschrieben worden – allerdings eher im Sinne einer Diagnose, selten unter Verweisen auf seine Aufhebung (vgl. Drees 1997, Bereiter und Scardamalia 1989). Lediglich Bremer (2004) sowie Bremer und Haasler (2004) legen – wie auch die zitierten Ausbilder - nahe, dass durch das Einlassen auf die Entwicklungsaufgabe „Berufseinstieg“ und die Wahrnehmung, dass mit bisherigen Kompetenzen berufliche Aufgaben nicht bewältigt werden können, ein besseres, auf langfristige Entwicklung gerichtetes Lernkonzept entstehen kann (vgl. Kapitel 2.2). Das „Lernen schmackhaft machen müssen“ (GAe Absatz 47) bezeichnete Ilien (2008) als Gesellschaftsparadoxie der pädagogischen Arbeit (vgl. Kapitel 2.3).

Selbständigkeit und Engagement werden von den Ausbildern auch als wichtig für die Zeit nach der Erstausbildung erachtet, wobei neben der Anpassung an betriebliche Arbeitsabläufe auch die Gestaltung der Arbeit in den Fokus gerückt wird:

„Ein Auszubildender sollte nach der Ausbildung in die Lage versetzt sein, bestimmte Kompetenzen selbständig zu erweitern und immer wieder zu erneuern, die wir ihm geben. Wir geben ihm das Grundgerüst mit auf den Weg, mit dem er in die Arbeitswelt einsteigen kann; das reicht aber nur für wenige Jahre, was er bei uns lernt, weil inzwischen die Technik sich wieder überholt hat und er mit Sicherheit sich dann wieder auf den Stand bringen muss in irgend einer Form und er muss in der Lage sein, das zu einem gewissen Grad selbständig hinzukriegen mit Unterstützung der Personalentwicklung und anderer Qualifizierungsmaßnahmen, aber er muss lebenslang lernen bei uns, das ist erstmal wichtig“ (HBe Absatz 57).

„Und genauso schlimm ist es dann auch im Betrieb, also sei es jetzt an Verbesserungspotentialen, die halt noch ungenutzt sind, die im Prinzip angebracht werden können. Dafür muss man halt irgendwo 'nen Weitblick entwickeln und muss halt einfach mal über den Tellerrand hinausschauen“ (TKj Absatz 50).

Selbständigkeit wird von den Ausbildern auch daraufhin reflektiert, wie die Facharbeit in einem Betrieb organisiert ist. Hier bestehen Brüche, Unsicherheiten und Widersprüche in Bezug auf den betrieblichen Auftrag, die wiederum der Professionstheorie entsprechend als Freiräume für die Ausbilder gedeutet werden können:

„Wir haben in den, sagen wir mal, letzten 10 bis 15 Jahren alles aus der Ausbildung eliminiert [...], was nicht direkt den Zielen der Fachabteilungen dient, also wir sind unter relativ großem Druck, aus der Produktion heraus, die von uns fordert, dass wir denen Auszubildende übergeben, die hochgradig selbständig schon arbeiten können, wenn sie an den Arbeitsplatz rankommen“ (HBe Absatz 93; auch HBe Absätze 154 und 250).

„Wir finden vereinzelt Abteilungen, wo diese Eigendynamik und Eigenverantwortung gar nicht mehr so gefordert ist, sondern wo man fast zu tayloristischen Strukturen wieder

kommt. Also insofern müsste man sich überlegen, wie's jetzt weitergeht“ (HBe Absatz 109 ff).

„Das ist ja eigentlich unser Kerngeschäft, das abzubilden, was draußen wirklich die Realität trifft. Das ist nicht mehr ganz einfach, weil man schon ein bisschen schwerfällig ist, gar keine Frage bei der Größe der ganzen Geschichte“ (TKe Absatz 78).

Wie v.a. in den Reflexionen über praktisches Lernen und über Prüfungen deutlich wird, bilden viele der befragten Ausbilder nicht nur auf dem Niveau aus, das der Betrieb aktuell verwertet, sondern suchen höhere Qualitätsmaßstäbe durchzusetzen (s. unten). Hierbei stoßen sie nicht auf betriebliche, aber auf pädagogische Grenzen: die unterschiedlich ausgeprägte Leistungsfähigkeit der Auszubildenden.

Umgang mit Gruppen und Heterogenität

Eine didaktische Herausforderung, die nahezu alle Befragten benannten, ist der Umgang mit Gruppen. Dabei geht es nicht um die Schwierigkeit, vor Gruppen zu sprechen und sie zu lenken; vielmehr suchen die Ausbilder zu verhindern,

„dass es nicht irgendwo so kleine Grüppchenbildung gibt oder dass es diese Einzelpersonen gibt, weil das können wir hier eigentlich überhaupt nicht gebrauchen, ne?“ (HBj Absatz 16; auch ANj Absatz 51; CBj Absätze 18 und 24; CBe Absatz 61; HBe Absatz 57, GAe Absatz 84, GAj Absatz 86).

„Fachlich gesehen, ja, wenn man jetzt das Ganze sieht, dann sind natürlich auch die besagten Schlüsselqualifikationen sehr, sehr wichtig. Das bringt nichts, wenn der Arbeitssicherheit einhält und sag ich mal, seine Bauteile, die er für sich fertigt, in ner super Qualität und ‘ner super Zeit fertigen kann, wenn er aber mit der Gruppe nicht klarkommt. Weil ich arbeite später nur in Gruppenarbeit, und wenn keiner mit ihm zusammenarbeiten will, dann bringt es nichts, wenn er noch so gut ist“ (ANj Absatz 72; auch HBj Absatz 65, TKe Absatz 49, GAe Absatz 137, GAj v.a. Absatz 220, DKe Absätze 106 ff.).

„Wenn jetzt 'n kaufmännischer Beruf, der Kundenkontakt hat, Kundenverkehr hat, hm, ja, der muss sozial ganz anders geschult sein und muss auch ganz anders auf die Menschen zugehen als unsere Jungs jetzt. Die müssen halt in der Gruppe agieren, die sind halt glücklich, sind fröhlich, die erzählen sich ihre Witzchen und so was, was halt auch bei ‘ner kaufmännischen Tätigkeit jetzt mit Kundenverkehr überhaupt nicht möglich ist“ (TKj Absatz 151).

Die Grüppchen und Einzelgänger erscheinen aus Sicht der Ausbilder als negativer Gegenhorizont zu der Entwicklung eines effektiven Arbeits-Teams: Die Ablösung von der Peer-

Group und Hinwendung zur Praxisgemeinschaft ist die dritte wichtige Entwicklungsaufgabe in der beruflichen Sozialisation (Bremer 2004, s.o.). Die Aufmerksamkeit der Ausbilder in diesem Punkt wirkt wie die Vorbereitung der Jugendlichen auf den Eintritt in die Praxisgemeinschaft im Betrieb, wobei hinreichende Sozialkompetenzen wie auch die Fähigkeit zur Teilhabe an der berufsspezifischen Subkultur kein Selbstzweck, sondern die Eintrittskarte für die weitere berufliche Entwicklung und Integration sind.

Möglichkeiten zur Förderung schüchterner Auszubildender sehen die Ausbilder in selbständiger Gruppen- oder Projektarbeit, in der Präsentation von Ergebnissen in der Ausbildungswerkstatt (z.B. GAj Absatz 90) sowie darin

„[...] dass wir sie irgendwo hinschicken: hier, geh mal hin, frag dich mal durch! Und wenn die Kommunikation oder wenn die Kooperation überhaupt nicht da ist, gerade wenn sie sehr introvertiert sind, dann schick ich sie auch mal auf [...] Praktikanten [los], jemanden, der so ein Mauerblümchen ist: jetzt betreue die mal, mach mal, bereite mal vor, organisier mal!“ (ANj Absatz 19).

Gruppenarbeit wird aber auch als eine Gelegenheit gesehen, leistungsstarke und generative Jugendliche zu fördern und zu erkennen:

„Weil ist ja nicht nur so, dass das nur unser Job ist alles rüberzuholen, sondern die Gruppe steht dabei im Vordergrund, dass einer den anderen einfach mitnimmt und sagt: komm mal mit, bei mir mit. [...] So holen wir uns auch diese Führungskompetenzen bisschen raus, wo wir sagen: ok, der eine, der guckt schon drauf, dass der da hinten nicht mitkommt und geht mal zu ihm hin und sagt: ey, komm mal mit, ich zeig dir das mal an meinem Gestell, oder wie auch immer. Weil die brauchen wir dann wieder für's nächste Jahr, weil die dann auch unsere Gruppen führen wenn wir diese Auftaktwoche machen“ (TKe Absatz 58; auch TKj Absatz 61; auch GAe und GAj Absätze 137 ff. und GAe Absatz 201, DKe Absatz 106, CBj Absatz 20).

Kritisch ist – wie auch im Arbeitsleben selbst – der Umgang mit verschiedenen Leistungsniveaus innerhalb einer solchen Gruppe:

„Das wird natürlich immer ne Handvoll von Auszubildenden geben, die einfach nen Schritt weiter sind. Die will ich auch nicht bremsen, ja, die müssen ja auch gefördert werden, nur die sollen eben auch den Eindruck gewinnen, dass sie gefördert werden“ (HBj Absatz 20; s. auch Abschnitt „Entstehung pädagogischen Selbstverständnisses“).

„Hm, gefasst sein muss man erstmal auf alles. Man macht ja 'ne Vorauswahl, man kann die zu einem Test [einladen], theoretischen Test da, zu einem kleinen praktischen Test, [...] mit Werkzeug sollen die 'nen Draht biegen, da kriegt man so 'nen ersten Eindruck. Dann hat man auch ein Vorstellungsgespräch, wo man denn da auch meint, man kann das

so ein bisschen einschätzen, wie die so drauf sind, und dann fangen die hier ein halbes Jahr später an. Das ist so mitten in deren Entwicklungsphase, ja, 15, 16, 17 Jahre alt. Die kommen also teilweise schon um 70 bis 80 Grad gedreht hier an und drehen sich dann weiter, und sind dann, denkt man: oh mein Gott, was haben wir denn da eingestellt? Kann man dann nichts gegen machen, aber da man sich irgendwann mit abfinden, da kann man nichts, man kann die nicht ausfiltern, so wie man sich das im Nachhinein wünscht, ne, dann muss man dann nehmen, so wie sie kommen, und das ist eben querdurch, das können welche sein, die einen völlig überraschen und sagen: Mensch, das haben wir ja so gar nicht erwartet. Aber auch andersrum: wie konnte das passieren, wieso ist der hier angefangen, wir haben den doch ausgesucht. Also da... Man erwartet alles. Man ist auf alles gefasst“ (CBj Absatz 16).

Dass die Auszubildenden sehr unterschiedlich sind, wird von den befragten Ausbildern als spannende Herausforderung, auch als Anreiz zur Ausübung des Berufes beschrieben (z.B. TKe Absatz 58, TKj Absatz 147, CBj Absatz 439, ANj Absatz 17). Aus Sicht einiger Interviewpartner ist diese Vielfalt auch repräsentativ und angemessen im Arbeitsleben:

„Der Eine, sagt sich lieber: Ich bin ja gar nicht so stark, also jetzt leistungsstark, eh, ich möchte, eh, lieber irgendwo einen Job haben, wo ich nicht so viel nachdenken muss, wo mir einer sagt was ich machen soll, solche Leute gibt's auch! Aber die muss es auch geben, wo der Meister dann sagt: So jetzt geh mal dahin, leg mal die Leitung von A nach B. Es gibt aber auch genug Jobs wo es heißt, ja, die Maschine muss in Betrieb genommen werden, jetzt mal dir mal Gedanken, wie das von sich geht“ (DKe Absatz 112, auch Absätze 118 ff.).

Individuelle Förderung der unterschiedlichen Auszubildenden findet z.B. durch die gezielte Zuordnung von Aufgaben statt:

„Ich sag mal, es gibt viele Projekte, die kommen von draußen, vom Werk, ist natürlich immer ne schöne Aufgabe, wenn die wissen: ich krieg draußen was vom Werk, das wird nachher später wirklich im [Produkt] eingebaut, das darf ich... da hab ich nur einen Versuch für so was, da selektiert man schon: dem kannst du das geben, dem kannst du dies geben. Und wenn dann jemand dabei ist, der halt nicht so schnell ist oder so was, der kriegt dann schon dementsprechend auch andere Aufgaben und sagt dann trotzdem: ich hab alles geschafft. Aber es war halt ein anderes Niveau. Aber nicht so, dass die das bewusst mitkriegen eigentlich“ (TKe Absatz 60; auch GAe Absätze 149 ff.).

„Also es gibt natürlich Situationen oder Aufgaben, wo auch diese Leistungsstärkeren wieder zu mir kommen und sagen: hm, da kommen wir grad nicht weiter. Dann setzen wir uns gemeinsam zusammen und sprechen über die Probleme, aber so, dass ich jetzt mutwillig möchte, dass sie an dieser Aufgabe scheitern, das auf keinen Fall. Aber

natürlich sollen auch die Schwächeren ne Aufgabe kriegen, wo sie sich ein bisschen die Zähne ausbeißen“ (HBj Absatz 26).

Ein möglicher Nachteil dieser Strategie liegt darin, dass schwächere Auszubildende nicht überfordert, aber durch die fehlende Auseinandersetzung mit relevanten Arbeitsaufgaben auch nicht hinreichend gefördert werden. Vor allem die jüngeren Ausbilder berichteten im Zusammenhang mit solchen Situationen von einer Spannung zwischen ihren Erwartungen an sich selbst und dem, was sie als Maßstab für die Jugendlichen glauben definieren zu können (s. Abschnitt zur Entstehung pädagogischen Selbstverständnisses).

Eine weitere Herausforderung bei Gruppenarbeit liegt darin, dass sich manche Auszubildenden durch effektive, aber apädagogische Aufgabenteilung am Lernen hindern:

„A1: Einzige Problematik, die bei solchen Sachen immer halt besteht, dass wenn man so ‘ne unterschiedliche Gruppe zusammenstellt, also wenn man sagt: ok, man kriegt ‘n gleichmäßiges Niveau von vier oder fünf Gruppen, hm, selektieren die auch die Arbeit unter sich. Und sagen: oh, ich bin supergut am PC, ich mach die PC-Sachen. Ich bin supergut an der Drehmaschine, ich mach die Drehsachen. Das ist natürlich dann unser Job, wo wir sagen: du warst letztes Mal schon an der Drehmaschine, du gehst jetzt mal an den PC. Ja, aber der macht das doch immer so schnell! Da muss man natürlich dann immer gegensteuern, aber das macht die Sache...

A2: interessant

A1: spannend“ (TKe und TKj Absätze 62 ff., auch TKe Absatz 66).

Durch Dokumentation der Arbeitsteilung verfolgen die Ausbilder, wer welche Arbeiten schon gemacht hat und wann eine andere Aufteilung der Aufgaben in der Gruppe notwendig ist, so dass nicht lediglich die bereits vorhandenen Fertigkeiten der Einzelnen genutzt, sondern auch Lernprozesse initiiert werden. Deutlich wird in diesem Absatz auch, dass die Ausbilder didaktisch nicht nur vom Fachinhalt bzw. Beruf her denken, sondern auch die Jugendlichen mit ihren typischen Strategien effektiven, pädagogisch aber zuweilen bedenklichen (s.o.) Arbeitens im Blick haben.

Die in diesem Abschnitt geschilderten Herausforderungen und pädagogischen Strategien, die die befragten Ausbilder beschreiben, lassen sich im Sinne von Bremer (2004, s.o.) wiederum als Heranführung an ein adäquates Lernkonzept, Förderung der Integration in die Praxisgemeinschaft sowie Unterstützung bei der Entwicklung von Konzepten beruflicher Arbeit lesen – also als Unterstützung der Auszubildenden bei der Auseinandersetzung mit ihren beruflichen Entwicklungsaufgaben (s. Kapitel 2.2). Die Authentizität der Aufgaben wie auch der Ausbilder wird dabei als didaktisches Mittel eingesetzt (s. auch nächster Abschnitt). Interessant

ist, dass die Ausbilder dabei auf ein Muster zurückgreifen, das z.B. Brown und Palincsar (1989) als „reciprocal teaching“ bezeichneten und als äußerst effektive Unterrichtsstrategie beschrieben. Reciprocal teaching zeichnet sich dadurch aus, dass bestimmte Lernstrategien betont werden: das Zusammenfassen von Inhalten, Klären von Fragen und Widersprüchen, Hinterfragen von Wissen und dem eigenen Wissensstand sowie die Formulierung von wissensbasierten Vorhersagen oder Regeln. Dieser Zugang spiegelt sich z.B. in der Aufgabe, ein elektronisches Gerät zu bauen und Fehler darin zu suchen (s.o.). Die Gruppe als Ganzes ist in diesem Lernprozess aktiv einbezogen. Reciprocal teaching steht im Gegensatz zum klassischen Muster der Lehrerfrage, die eine Antwort provoziert, welche dann mehr oder weniger konstruktiv bewertet wird – ein solches Vorgehen wird regelmäßig enttarnt als Verführung zur verflachten Abhandlung von Inhalten und es wird von vielen Lernenden als Verletzung von Normen sozialen Verhaltens wahrgenommen (Brown und Palincsar 1989, v.a. S. 415; Gruschka 2011, Wernet 2003, Twardella 2008).

Eine letzte hier zu beschreibende Facette in Hinblick auf die individuelle Förderung ist die Unterstützung bei individuellen Problemen. Die befragten Ausbilder sehen sich als Ansprechpartner für private Probleme, und sie schätzen die meisten ihrer Auszubildenden in dieser Hinsicht als offenherzig ein (z.B. TKe und TKj Absätze 121 ff., ANj Absatz 2). Wo Aussprachen nicht genügen, verweisen die Ausbilder auf betriebliche Unterstützungssysteme wie Sozialstellen, Erzieherinnen und Betriebsärzte (z.B. TKe Absätze 135 ff., LOe Absatz 59). Im Zusammenhang mit dieser Fürsorgepflicht sehen sich manche Ausbilder dabei grundsätzlich in einem Spannungsfeld: So gäbe es sowohl erfahrungsbegründete Bauchgefühle wie auch in pädagogischen Seminaren erworbene Kenntnisse, doch sei es schwer abzuschätzen, wie eine Intervention im Einzelfall auf einen Auszubildenden wirke (v.a. TKe und TKj Absätze 143 ff.). Von ihren Weiterbildungsseminaren erhoffen sich die beiden Ausbilder TKe und TKj Erfahrungsberichte und wissenschaftliche Zugänge, um differenzierter mit schwierigen Situationen umgehen zu können. Textstellen wie diese verweisen auf Hespers Differenzierungsantinomie, das Spannungsfeld zwischen Gleichbehandlung der Klasse und Betrachtung des Einzelfalls (vgl. Kapitel 2.3).

Praxis als zentrale pädagogische Handlungsstrategie

Ausbildungsbetriebe sind im System der dualen Ausbildung vor allem für die Vermittlung praktischer Kenntnisse verantwortlich. Dementsprechend hat praktisches Lernen für die Auszubildenden eine große Bedeutung und wird unter mindestens zwei Spannungsfeldern abgewogen: dem pädagogischen Widerstreit zwischen Motivationsförderung und Pragmatismus sowie dem biographischen Zwiespalt von fachlicher Begeisterung und Angst vor Monotonie.

Aus didaktischer Perspektive wertschätzen die Ausbilder die Möglichkeit, die Auszubildenden praktisch und praxisnah arbeiten zu lassen:

„Es muss ja praktisch gearbeitet werden, es sollen ja praktisch Leute ausgebildet werden, und dafür brauche ich Material und Aufgaben. Das ist wichtig“ (BSj Absatz 55).

„Ja, Theorie und Praxis. Also ich kann gerne einen Berufsschullehrer hier an die Maschine stellen, der kann mir die Maschine in der Theorie erklären, aber wenn ich ne alte Maschine hab, dann hat die Abweichungen, die ich weiß als praktischer Arbeiter, und weil ich jeden Tag damit arbeite, und mit dieser Maschine jeden Tag meine Azubis ausbilde“ (ANj Absatz 292).

Die Ausbildertätigkeit erschöpft sich dabei nicht im praktischen Handeln im Sinne eines Vorzeigens und Nachmachens, sondern zielt auf ein „mit den Händen verstehen“ ab: „Wenn ich das Denken kann, kann ich die Praxis auch“ (CBe Absatz 103, s. auch oben). Die Ausbilder TKe und TKj unterstreichen die Bedeutung der schriftlichen Arbeitsplanung und Dokumentation, aber auch von Feedback und Selbstevaluation sowohl als didaktisches Mittel der Ausbildung wie auch als Vorbereitung auf die in ihrem Betrieb projektförmige Arbeitsorganisation (TKe und TKj v.a. Absätze 73 ff und TKe Absatz 164).

Das praktische Arbeiten wird auch als wichtige Motivation der Jugendlichen eingeschätzt – sei es, weil ein greifbares Ergebnis entsteht, sei es, weil darüber hinaus ein Bezug zur Berufsarbeit im Betrieb vorhanden ist:

„Das finden die dann toll, wenn es nicht nur eine Tätigkeit ist, sondern dann am Ende ein Produkt rauskommt und wenn es etwas Neues für sie ist. Das finden sie spannend“ (BSj Absatz 22; auch HBj z.B. Absatz 36, DKj Absatz 100).

„Wenn die uns jetzt ein Projekt liefern, sagen: diese Maschine könnt ihr für uns bauen, und wir sehen: ah, unsere Sequenzen sind drin, unsere Teile sind drin, die die müssen können, dann nehmen wir natürlich ein Projekt aus dem Werk, gar keine Frage“ (TKe Absatz 90; auch TKe Absatz 60).

„Jetzt haben wir vom zweiten Lehrjahr einen, der kam freudestrahlend wieder, da hat er gesagt: die hatten 'ne Störung und ich konnte die beheben. Ne, da war... Die hatten ne Druckluftstörung und da hat er den Druckschalter neu eingestellt, das können die in der Produktion nicht. [...] Der war da hochmotiviert durch, ne, dass er dann solche Kleinigkeiten dann auch erledigen kann schon, selbsttätig, ohne dass wir dahinter stehen“ (CBj 67 f.; auch DKj Absatz 31).

Die Ausbilder nehmen dabei gern Aufträge aus dem Betrieb entgegen, bewerten aber auch kritisch ihre Eignung für das Lernen in der Ausbildungswerkstatt. Das folgende Zitat verdeutlicht

die Klippen der Vermittlung zwischen Lernen und Arbeiten:

„alles was reingeht oder was rausgeht, muss 100%ig sein, das können wir uns auch nicht nachsagen lassen im Betrieb, wenn wir jetzt irgend welche Teile in den Betrieb rausgeben irgendwie und die sind nicht maßhaltig, dann fällt das auch negativ auf uns wieder zurück hier in der Ausbildungswerkstatt, dann heißt es: ja, die machen da ja eh' nur Mist, da brauch' ich nichts mehr hin zu geben. [...] Und, hm, ja, wenn, wenn die Teile nicht maßhaltig sind, dann muss irgendwo ein Fehler passiert sein, dann versuch' ich das denn mit dem Auszubildenden, der das gemacht hat, zu erörtern: was ist, wo hat's denn dran gehapert. Und dann machen wir's noch mal vernünftig, die Zeit haben wir hier zum Glück, weil jetzt die Aufträge, die ich dann vom Betrieb' krieg, die, also, die brauchen mir jetzt nicht kommen: muss in zwei Wochen fertig sein. Weil in erster Linie bilden wir hier aus und, ich sag mal so, das für die Betriebe, die Teile, das ist nur mal so das Sahnehäubchen oben drauf“ (DKj Absatz 98).

Das praktische Lernen in Fachabteilungen wird als wichtige Chance zur Entwicklung der Jugendlichen gesehen (s.o.), aber auch kritisch bedacht:

„Aber in diesen Zeit haben wir eben [...] unseren Sommerknick, dass eben die Produktionsleute auch in Urlaub gehen wollen oder dann auch krank sind, weil es draußen eben grade warm ist oder wie auch immer, ja, und dann fehlen uns die Leute hier wieder. Aber gut, das wissen wir, und von daher müssen wir die Inhalte so strukturieren, dass wir's trotzdem hinkriegen. Dadurch fällt natürlich hinten irgendwo mal was runter“ (CBe Absatz 120).

Mehr Raum für praktisches Arbeiten und aktuelle Maschinen werden als zentrale Wünsche zur Verbesserung der Ausbildung geäußert, wobei der aktuelle Stand der Ausrüstung der Lehrwerkstatt als sehr hoch angesehen wird (TKj Absätze 83 ff., BSj Absätze 53 ff.):

„Oder auch im Ausbildungssektor haben wir hier letztens eine 5-Achs Fräsmaschine bekommen, von daher nicht nur drei Bahnen, sondern auch, wo sich Kopf-Werkstück bewegt [...]. Unsere Auszubildenden können auch solche Techniken auch schon, nicht nur, ja, mit, mit unseren Facharbeitern dann bewegen, sondern auch teilweise eigenständig und daran kann man auch sehen: Mensch, junge Leute beherrschen viel Technik [...] auch in jungen Jahren, denen darf man auch heutzutage viel, viel zutrauen. Und das ist aus unserer Sicht her ganz, ganz wichtig, dass wir auch unseren Leuten was zutrauen, dass wir die auch eigenständig mal loslassen“ (GAe Absätze 321 ff.).

Aus Sicht der Befragten entscheiden sie selbst – natürlich mit Blick auf die Ausbildungsordnung und Unternehmensinteressen -, welche Inhalte sie thematisieren und in welcher Form sie dies tun:

„I: Und dieses Manual, das haben Sie selber geschrieben sozusagen, was mit den Aufgaben da...

A: Eh, ich hab's mir... Es ist teilweise von, von, eh, die Übungen sind, glaube ich, von PAL, die da drinne sind, und aber so den Theorieunterricht, da hatte mein Vorgänger schon ein bisschen dran geschrieben, ich hab's jetzt noch mal auf den neuesten Stand gebracht und noch ein bisschen erweitert für Sachen, wo ich der Meinung bin, das wär' auch noch mal ganz wichtig das rein zu nehmen“ (DKj Absatz 38 f.; auch z.B. RFe Absatz 129).

Einige Ausbilder unterstreichen in den Interviews, dass Prüfungsvorbereitung auch deshalb notwendig seien, weil die Auszubildenden in der betrieblichen Praxis so viel verlernen und in den von den Ausbildern definierten Ausbildungszielen „Zeit“ und „Qualität“ an Niveau verlieren (z.B. HBj Absatz 95, CBe Absatz 120; s. auch unten).

Das praktische Arbeiten bildet aus biographischer Perspektive einen wichtigen Ankerpunkt für die Ausbilder:

„Und für mich war das wichtig, was Technisches zu machen, ich bin handwerklich eher einer, der selber tätig wird, der selber draußen steht, und manchmal bin ich da auch noch ganz heiß und baue mit und muss mich dann auch zügeln und sagen: oh Mensch, das müssen doch eigentlich die Azubis machen (ANj Absatz 6)“.

„Also ich kann gerne einen Berufsschullehrer hier an die Maschine stellen, der kann mir die Maschine in der Theorie erklären, aber wenn ich 'ne alte Maschine hab, dann hat die Abweichungen, die ich weiß als praktischer Arbeiter, und weil ich jeden Tag damit arbeite, und mit dieser Maschine jeden Tag meine Azubis ausbilde“ (ANj Absatz 292; auch DKe Absatz 6).

Diese Identifikation geht so weit, dass die Ausbilder bewusst zwischen der auszubildenden Norm und pragmatischen Tricks aus der Fertigung unterscheiden müssen:

„Also, kleines Beispiel. Ich hab 'ne Handbohrmaschine und hab 'nen kurzen Bohrer vorne drin. Die Gefahr ist natürlich, wenn ich jetzt irgendwo reinbohre, dass ich nicht durch bin und mit dem Bohrfutter mein Bauteil beschädige, weil ich schnell in dem Bohrfutter drin bin, da das ein kurzer Bohrer ist. Was macht man? Man nimmt ein Ohropax, bohrt durch den Ohropax durch und den nutze ich als Puffer, ne. Aber das ist nicht normgerecht. [...] Die müssen das Bohren lernen, und wenn sie das so vereinfacht lernen und später mal wirklich kein Ohropax haben, dann hauen sie rein. [...] Und das sollen die erst mal richtig lernen, und wenn ich mal der Meinung bin, jetzt können sie's, dann kann man ihnen zeigen, wie kann man das Ganze noch schneller machen und trotzdem bekommt man die Qualität hinterher hin. Aber vorher müssen sie's

normgerecht lernen. Und das wäre, denke ich mal so, die Gefahr, wenn ich jetzt jemanden hätte, der nur jahrelang da draußen gearbeitet hat und kommt dann, sag ich mal, nach 30 Jahren dort draußen hier rein. Dass der vielleicht nicht mehr so ganz unterscheiden kann: o.k., das ist normgerecht“ ANj Absatz 102; auch HBj Absatz 154).

Authentizität wird auch als didaktische Strategie der Sinnorientierung eingesetzt: so erfahren die Auszubildenden im Betrieb TK von Beginn an, in welcher Fachabteilung bei welchen Vorgesetzten sie arbeiten werden und kommen auch mit diesen in Berührung (TKe und TKj Absätze 155 ff). Auf der anderen Seite möchten sich die Ausbilder nicht auf die eigentliche Facharbeit beschränken (lassen):

„Also ich bin, ja, wenn man das so sagt, ich bin auch eher kein Theoretiker, sondern auch eher ein Praktiker, ich muss mal was machen. So, aber ein Leben lang jetzt [am Produkt] zu stehen und da Löcher zu bohren, das war auch nicht das, und dann hab ich eben diesen Spagat gesucht zwischen theoretischer Arbeit und praktischer Arbeit. Und den hab ich hier so als Ausbilder eigentlich immer gesehen“ (HBj Absatz 202 f., auch ANj Absatz 6, BSj Absatz 109; CBj Absatz 344 ff).

Das führt zu der Paradoxie, dass die Ausbilder für einen Beruf ausbilden, den sie selbst aufgrund seiner Monotonie nicht mehr ausüben wollen würden. Diese Distanzierung zur Facharbeit wirkt spontan fragwürdig, andererseits kann sie als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Befragten den Übergang vom Facharbeiter zum Ausbilder tatsächlich vollzogen haben und akzeptieren (s. Abschnitt zur Entstehung pädagogischen Selbstverständnisses). In Bezug gesetzt werden kann eine solche Haltung auch zu dem Bild von Auszubildenden, das in den Interviews gezeichnet wurde. So betonen viele Befragte, dass die Ausbildung der Beginn einer offenen Entwicklung sei:

„[Es gibt] viele, viele Potentiale, die unsere jungen Leute haben, die muss man wachrütteln, die muss man wecken“ (GAe Absatz 78; auch Absatz 78; auch DKj Absatz 31).

Wie u.a. im Abschnitt zur Gruppenarbeit und Heterogenität der Leistungsfähigkeit beschrieben, haben die Ausbilder allerdings keinen idealisierten, sondern einen nüchternen Blick auf die Motivation und Leistungsfähigkeit ihrer Schützlinge. Die Prüfungen in der Ausbildung stellen damit nicht nur eine Herausforderung für die Auszubildenden, sondern auch ein Feld schwerwiegender Entscheidungen für die Ausbilder dar.

Prüfungsvorbereitungen

Zwischen- und Abschlussprüfungen bzw. ihre Äquivalente, die Teilprüfung Eins und Zwei, sind prägnante Meilensteine in der beruflichen Ausbildung – nicht nur die Jugendlichen, auch die

Ausbilder werden an Prüfungsergebnissen gemessen (s.u.). In einigen Betrieben werden die Auszubildenden je nach Prüfungsnote übernommen, nicht oder nur befristet eingestellt. Die Prüfungen in Metall- und Elektroberufen erfolgen seit der Neuordnung 2003 als Variantenmodell, d.h. die Betriebe können selbst entscheiden, ob sie die praktische Abschlussprüfung als Diskussion eines prozessorientierten betrieblichen Auftrags oder als praktische Aufgabe, die bundeseinheitlich vorgegeben ist, durchführen.

Auch wenn gilt „Jeder Tag ist Prüfungsvorbereitung“ (GAe Absatz 249, auch TKe Absatz 21), bereiten fast alle verantwortlichen Befragten die Auszubildenden gezielt vor allem auf die praktische und theoretische Abschlussprüfung vor:

„Sechs Tage, das sind vier Prüfungen, vier vorhandene Prüfungen durchgearbeitet hier. Und das reicht dann meist auch, die Prüfungsfragen wiederholen sich, da ist vielleicht eine andere Zahl drinne, aber das System ist immer dasselbe. Weil wir wollen eigentlich als Firma, dass wir, eh, gute Prüfungsergebnisse haben, wir manipulieren die nicht, aber wir wollen gute Prüfungsergebnisse, deswegen gehen wir bei und machen Prüfungsvorbereitung, was andere, kleinere Firmen nicht machen können. Aber wir erlauben uns das“ (DKe Absatz 168).

Die Notwendigkeit der theoretischen Prüfungsvorbereitung sehen die Ausbilder zum Einen in der un-alltäglichen Form und Formulierung der Prüfungen verankert (z.B. CBj 142 ff, ANj Absatz 82), zum anderen darin, dass die Berufsschule nicht diese Aufgabe übernimmt (DKe Absatz 168). Die Herausforderung bei der praktischen Prüfung liegt im Unterschied zwischen der Prüfungssituation und der Ausbildung jenseits der Lehrwerkstatt, in den Fachabteilungen:

„[...] man muss erstmal dieses Hallenleben aus den Auszubildenden wieder rausbekommen, weil das ist schon ein Unterschied, ob man hier in der Werkstatt arbeitet und da die Meister mit Argusaugen auf einen draufschauen, oder ob man so ein bisschen losgelassen in der Halle sich frei bewegen kann, wo dann auch mal ein Mitarbeiter an den Bauplätzen mal sagt: nun mach mal zwei Minuten ruhiger oder trink mal nen Kaffee. [...] Für die Prüfungsvorbereitungen muss das raus, weil wir haben ja die Prüfungsstücke, die sind zeitlich begrenzt, ja, und wenn die natürlich kein Zeitmanagement mehr haben, keine Organisation mehr, dann wird das nichts mit der Prüfung. [...] Und da tun sich natürlich schon gewaltige Lücken denn auf, ne. Man weiß nicht mehr, wie ein Teil kantgebogen wird, man kann kaum noch ne Berechnung machen, die Zeit ist auch verloren gegangen, man arbeitet einfach nicht mehr so schnell wie es mal gewesen ist“ (HBj Absatz 85 ff; auch ANj Absatz 76, DKj Absatz 54).

In den Interviews wurde durch das Thema „Prüfungen“ in vielen Fällen ein Diskurs über Gerechtigkeit in der Ausbildung initiiert. Dabei steht der Gedanke, gleiche (Aus)-

Bildungsbedingungen für alle umzusetzen (z.B. ANj Absätze 270 ff., GAe Absätze 239 ff.) im Spannungsfeld zu dem Wunsch, als Ausbilder im Betrieb positiv bewertet zu werden:

„Ich würd’ sogar es gut finden, wenn jemand, der hier insgesamt nicht so tolle Leistungen zeigt, das auch widergespiegelt bekommt in der Kammerprüfung, aber wir unterliegen ja dem Fokus aller möglichen Stellen, die hier auf uns schauen. Und da ist uns das Hemd näher als die Hose, also wir werden gemessen an den Leistungen, die wir bringen, wir werden gemessen an den Leistungen der Auszubildenden. Ist Quatsch, aber ist leider so“ (HBe Absatz 80).

GAe und GAj hingegen sehen die Abschlussprüfung als ersten Meilenstein, an dem sich die Auszubildenden allein bewähren müssen, und verzichten daher auf Prüfungsvorbereitungen (GAe Absätze 33 und 98, GAj Absatz 252).

CBj und CBe geben zu bedenken, dass Abschlussprüfungen an Werkstücken, die auf individuelle Auszubildende zugeschnitten werden, die Einzelnen in ein gutes Licht rücken, was ihrer Abschlussnote und damit der Chance auf Beschäftigung entgegenkommt (der Ausbildungsbetrieb CB übernimmt derzeit keine Auszubildenden in dem von CBj und CBe ausgebildeten Beruf):

„Ich kann einfach sagen: ok, derjenige ist also wesentlich besser im metalltechnischen Bereich, mit ein bisschen Elektroanteil, und der andere ist besser im Elektrobereich mit klein wenig metalltechnischen Fähigkeiten. So, und dann kann ich die entsprechenden Arbeiten auch so verteilen, dass sie nachher, für ihre Abschlussprüfung, auch so etwas bekommen, wo sie auch die entsprechenden Noten für ihre Abschlussprüfung bekommen, was sie auch dann geeerne machen, in Anführungsstrichen“ (CBe Absatz 67).

DKe (Absätze 76 ff.) sieht den Vorteil des betrieblichen Auftrags als Prüfungsform darin, dass die Anforderung, verstehend anzuwenden, in ihm widergespiegelt werde. Uneins sind sich die Ausbilder in der Einschätzung der Vergleichbarkeit betrieblicher Aufträge (z.B. DKe Absätze 76 ff., CBj Absatz 160). Allgemein schätzen die Ausbilder die Prüfungsvorbereitung als erschwerend für den Vergleich von Auszubildenden und damit für eine gerechte Einschätzung ihrer Leistungen an. So kritisieren viele Ausbilder sowohl mit Bezugnahme auf die PAL-Prüfungsvariante wie auch in Hinblick auf den betrieblichen Auftrag als Abschlussprüfung:

„Die Prüfungsform find ich nicht gut, weil sie es natürlich nicht real widerspiegelt, was er eigentlich in seiner Ausbildung können - oder nach seiner Ausbildung können sollte. Sondern das spiegelt eigentlich nur das wieder, was er in der... wie gut er seine Vorbereitung gemacht hat für sein Prüfungsprojekt, mehr nicht“ (CBe Absatz 227; auch CBj Absätze 158, 164, 379, 389; auch HBe Absätze 89 ff; ANj Absätze 277 ff; HBj Absatz 95).

Eine Chance, die Leistungsfähigkeit von Auszubildenden fairer zu beurteilen, sehen die Ausbilder in der Zwischenprüfung bzw. Teilprüfung Eins, weil durch sie der Leistungsstand nicht nur am

Ende, sondern auch in der Halbzeit der Ausbildung widergespiegelt wird (z.B. BSj Absatz 79, ANj Absatz 257, DKe Absätze 76 ff.). CBJ (Absatz 221) hingegen gibt zu bedenken, dass durch die Zwischenprüfung viele Auszubildende auf „Jugendsünden“ festgenagelt werden. HBe hingegen vertraut vor allem der ausbildungsinternen Beobachtung der Auszubildenden: „Also unsere Dokumentation über die Jahre wäre eigentlich die beste Basis für eine Beurteilung“ (HBe Absatz 89). Kontinuierliche Aufzeichnungen über die Leistungen der Lernenden werden auch in den Ausbildungsbetrieben DK, AN, TK, LO und GA geführt, und in einigen Fällen sind sie auch mitentscheidend für die Übernahme nach der Ausbildung.

Insgesamt zeigt sich eine pragmatische Haltung den Prüfungen gegenüber, die ebenso sehr einer Schutzhaltung den Auszubildenden gegenüber wie der Wahrung der eigenen Stellung geschuldet ist. Welche Ansprüche die Ausbilder an die berufliche Bildung der Auszubildenden stellen ist eine wichtige Facette ihres pädagogischen Selbstverständnisses, und es zeichnet sich ab, dass verschiedene Ausprägungen dieses Deutungsmusters vorliegen (s.u.; zu Einstellungen gegenüber Selektion bei Lehrenden siehe Streckeisen u.a. 2007).

4.3 Ausprägungen pädagogischen Selbstverständnisses von Ausbildern

Die Entstehung pädagogischen Selbstverständnisses

Die meisten interviewten Ausbilder sind engagiert und sehen den Übergang in die Ausbildung als beruflichen Aufstieg. Diese engagierten Mitarbeiter treffen im Ausbildungsalltag auf Auszubildende, die in den meisten Fällen mäßig motiviert sind:

„Das ist ja so jedes Mal wieder, wenn wir die einstellen und in den Kennenlernwochen, wenn wir fragen: was war euer Hauptbeweggrund, euch bei uns zu bewerben? Dann kommt: die finanzielle Entschädigung oder die Vergütung, die wir bekommen“ ANj Absatz 37, auch Absätze 29 ff.; TKj Absätze 42 und 50; im Gegensatz: DKe Absatz 48).

„Ich sage mal, sowas wie wir hier haben, die ganzen Kästen, alle auch stehen, wo alle Bauteile drin sind, sowas hätt's in meiner Ausbildung nicht gegeben. [...] Das wär alles weggekommen, das hätte man alles zu Hause einbauen können. Alles! Oder man hätte mit rumgebastelt oder was weiß ich. Hier? Da kannst du alles liegen lassen, alles! Nimmt keiner was mit“ (CBe 188 und ff.).

Das Wissen und die Fertigkeiten der Auszubildenden aus der allgemeinbildenden Schule erlauben keine unmittelbare Anknüpfung an die berufliche Bildung:

„Und Schwächen, ja, und Schwächen werden immer mehr. Denn früher haben wir noch Potential von der Schule bekommen, mit dem wir auch was anfangen konnten oder aufbauen konnten, heute brauchen wir nicht aufbauen, heute fangen wir neu an. Das geht los beim Umstellen von Formeln, Bruchrechnen, Elektrotechnik meistens noch nie was von gehört in [...] der normalen Schule, der eine oder andere hat vielleicht mal im Technikunterricht 'ne Lampe angeschlossen, das war's dann“ (CBe Absatz 20; auch CBj Absatz 88, 90, 98; ANj Absatz 19).

Und schließlich fehlen aus Sicht der Ausbilder die überfachlichen Schlüsselkompetenzen, die für die Ausbildung und das Berufsleben ebenfalls bedeutsam sind:

„[Wir] können uns nicht mehr die Sahnestücke da raussuchen, und das ist aber nicht so schlimm, weil das ist ja unsere Aufgabe, wir sollen die ja ausbilden, und das ist auch so ein bisschen erziehen, sag ich mal so, alle. Es gibt genug, vorsichtig gesagt, die bekommen sehr viel von zu Hause mit. D.h. also, wenn ich denen einen Besen in die Hand geb', dann muss ich denen zeigen, wie man fegt, ja? [...] Für uns ist wichtig, nicht nur diese fachlichen Geschichten oder die Noten - klar, die Noten, die sollten stimmen, wenn wir sie einstellen -, sondern auch die Schlüsselqualifikationen“ (Absatz 19 ANj; auch HBj Absatz 63, TKe Absätze 43 ff., LOe und LOj Absätze 90 ff.).

Die Diskrepanz zwischen der eigenen Motivation und dem Desinteresse sowie der Inkompetenz der Auszubildenden ist für die Ausbilder unübersehbar; die Auseinandersetzung damit und Stellungnahme dazu unumgänglich. Eben dieses Moment scheint aber auch einen Startpunkt zur Entwicklung pädagogischer Selbstreflexion und fachdidaktischer Konzepte zu bilden; er spiegelt sich als Suche nach dem angemessenen Maßstab vor allem in den Interviews mit den jüngeren Ausbildern wieder:

„Ich hab die Ausbildung erst mit 19 angefangen und man ist mit 19 natürlich ein bisschen anders drauf. Und dann war es auch noch so dass ich ne sehr gute Vorbildung hatte, also ich hab’ Abitur gemacht und hab’ die Ausbildung gemacht. Und ich kann mich eher dann in die Lage reinversetzen von denjenigen, die auch schon ein bisschen älter und reifer sind. Aber man hat natürlich auch viel mit Auszubildenden zu tun, die dann erst 16, 17 sind und eine ganz andere Schulbildung haben und für die das alles ein bisschen schwerer fällt. Und dann muss ich mich manchmal bemühen mich da reinzuversetzen, weil ich eher den umgekehrten Fall von mir selber kenne. Dass mir das eigentlich alles nicht so schwer gefallen ist in der Ausbildung. Dass ich denn aufpassen muss, dass ich selber nicht an die Auszubildenden zu hohe Ansprüche stelle, weil ich selber das eigentlich alles kann und alles weiß und schnell auch alles lernen konnte“ (BSj Absatz 135).

„Manchmal denke ich von mir selber, dass ich da schon zu streng bin, vielleicht auch zu viel erwarte. Aber ich denke mal, lieber mehr erwarten und ein bisschen weniger bekommen als zu wenig erwarten und noch weniger bekommen“ (ANj Absatz 37).

Die Suche nach dem richtigen Maßstab ist dabei bei dem jüngsten Ausbilder noch offen, während diejenigen, die über mehr Arbeitserfahrung verfügen, darauf bereits Antworten gefunden und korrespondierende Routinen entwickelt haben. Eine Antwort auf die Frage nach dem richtigen Anspruchsniveau ist Differenzierung: für jeden Auszubildenden kann aus Sicht einiger Befragter das richtige Schwierigkeitsniveau gefunden werden:

„I1: Und wie sehen dann die Aufgaben aus, mit denen Sie sie betrauen, die unterschiedlichen Gruppen?“

A: Das kommt darauf an, ob derjenige, die Gruppe oder die Person sich besser mit Elektrotechnik auskennt, dann kriegen sie elektrotechnische Aufgaben nachher mehr, oder eher mehr ins Handwerkliche gehen, sprich ins Metalltechnische, dann kriegen sie metalltechnische Aufgaben“ (CBe Absatz 65; auch CBj Absatz 170).

Andere Ausbilder hingegen betonen, dass alle Auszubildenden ein hohes Niveau erreichen sollen (z.B. ANj Absatz 37) und entwickeln entsprechend fordernde didaktische Strategien (s.o.)

Die befragten jungen Ausbilder hadern damit, dass sie kaum älter sind als viele der Auszubildenden. Der Versuch, hinreichend Abstand zu finden, schlägt sich z.B. in einer

distanzierten Wortwahl wieder: so wird das Pronomen „die“ statt „sie“ verwendet (wobei auch einige der älteren Ausbilder das so formulieren) oder die Gruppe der Auszubildenden wird versachlicht:

„Also im Moment hab ich 25 Auszubildende in Betreuung, und das ist natürlich auch kreuz und quer gefächert, das Ganze“ (HBj Absatz 18).

Andererseits wird anscheinend eine für das pädagogische Handeln angemessen distanzierte Haltung durch die altersbezogene Nähe gefördert:

„Wenn's zu sozial ist - grade wenn ich jetzt zu sozial wär, denen jetzt allen das Du anbieten würde oder so, in meinem Alter, dann ist das so, dass dieses Kumpelhafte, ne: ach, war die Qualität heute nicht so gut, ich geb dir heute Abend ein Bierchen aus, genau [...]. Ne, das darf nicht passieren. Sondern man muss da schon auch eine gewisse Distanz haben. Ich will auch gar nicht Freund mit denen werden, ne, die können ruhig sonst was zu mir sagen, wenn sie Feierabend haben, das ist mir ganz egal. Die sollen hier ja was lernen“ (ANj Absatz 147; auch HBj Absatz 198; BSj Absatz 26, LOe Absatz 13).

Auch Lehrende an Schulen zeigen solche Distanzierungsbemühungen – hier werden sie sogar als „Praxisschock“ bezeichnet. Wie oben bereits zitiert, fasst Mayring (2008) diesen folgendermaßen zusammen:

„Dies [der Praxisschock — JB] geht einher mit einem Einstellungswandel in Richtung einer eher kontrollierenden, disziplinierenden und autoritären Haltung gegenüber Schülern, einem Begabungsbegriff mit Betonung der erblich begrenzten Förderbarkeit von Schülern, einer erhöhten Straf- und Druckorientierung gegenüber den Schülern und einem verringerten beruflichen Engagement“ (Mayring 2008, S. 52).

Bei den befragten Ausbildern findet sich eine solche Haltung nicht – sie scheinen den Übergang in die Ausbildertätigkeit nicht als belastend, sondern nur in einem erwartbaren Ausmaß als Herausforderung zu empfinden. Mindestens drei Erklärungen sind dafür denkbar:

- ❖ Die Ausbildung wird als Fortsetzung der bereits zur Routine gewordenen Erwerbsarbeit wahrgenommen – als Veränderung, aber nicht als Bruch mit der bisherigen Lebensführung und sogar als formaler Aufstieg, Entlastung von physisch fordernder Arbeit und Erweiterung von Handlungsspielräumen (s.o.);
- ❖ Ausbilder lehren keine ihnen nur theoretisch bekannten Inhalte, sondern sind selbst Facharbeiter gewesen – sie verfügen also über ein tief verankertes berufliches Wissen und machten selbst die Erfahrung, dass (und wie) die Inhalte, die sie unterrichten, gelernt und gelehrt werden können;

- ❖ wie oben beschrieben arbeiten Ausbilder weder objektiv noch subjektiv allein sondern teilen die Verantwortung mit Kollegen aus der Ausbildungsabteilung und mit den ausbildungsbeauftragten Fachkräften. Die befragte Gruppe ist überaus zufrieden mit ihren Kollegen und Vorgesetzten, Arbeitsbedingungen und Ressourcen (z.B. GAe und GAj Absätze 268 ff.).

Bremer (in Vorbereitung) formulierte drei Entwicklungsaufgaben für Lehrende (s. Kapitel 2.3): 1) Das zu Lehrende selbst zu lernen, 2) autodidaktisch diesen Lernprozess zu reflektieren, v.a. die auftretenden Schwierigkeiten und Herausforderungen; 3) fachdidaktische Konzepte zu rezipieren, um andere beim Erlernen desselben Stoffes zu unterstützen und dabei auch solche Lernprobleme diagnostizieren zu können, die die Lehrperson selbst nicht hatte. Die dritte Entwicklungsaufgabe kann in Anlehnung an die obigen Ausführungen erweitert und als Entwicklung eines pädagogischen Selbstverständnisses definiert werden, was die Entfaltung didaktischer Konzepte beinhaltet, aber auch die Reflexion der eigenen Rolle, die Nutzung institutioneller Handlungsspielräume, die Reflexion epistemologischer Konzepte und des Arbeitsbündnisses umfasst.

Im Fall von Schullehrern fallen die drei Entwicklungsaufgaben im Studium zusammen: neben der Vermittlung der Fachinhalte und der Anregung zu ihrer Reflexion werden dort auch fachdidaktische Kenntnisse vermittelt. Ausbilder hingegen erwerben fundiertes Wissen durch die eigene Ausbildung, Berufserfahrung und ggf. Weiterbildung; sie reflektieren diesen Prozess in mehr oder weniger elaborierter Weise, doch besteht für sie bislang kein Bildungsangebot zur Unterstützung der dritten Entwicklungsaufgabe. Auch das Curriculum der Ausbildereignungsverordnung sowie die neuen Bildungsmodule bieten eher allgemeine Informationen und helfen nicht dabei, Lernschwierigkeiten für einzelne Berufe erkennbar zu machen oder zu typisieren.

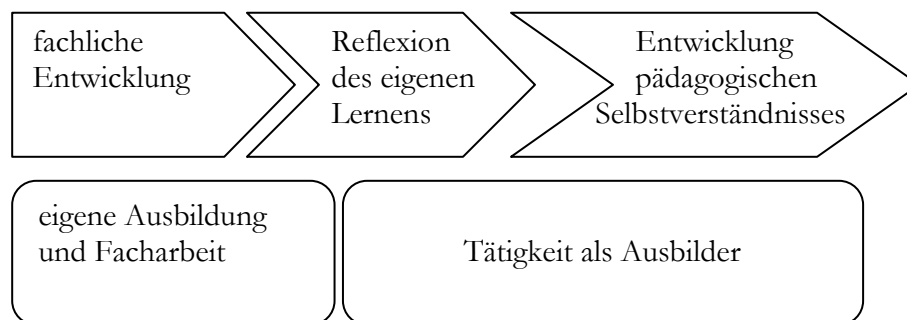


Abbildung 5: Entwicklungsaufgaben von Ausbildenden als Phasenmodell

Die Haltung zum Beruf, die Reflexion des eigenen Lernens und die pädagogischen Konzepte der Ausbilder können als prägend für ihr pädagogisches Selbstverständnis angenommen werden. Im Sinne der Entwicklungsaufgaben wie der Professionstheorie kommt zudem den in der konkreten Ausbildungssituation gesehenen Möglichkeiten eine wichtige Rolle zu. Unterschiedliche Typen pädagogischen Selbstverständnisses sind also denkbar und werden im Folgenden auf Basis des oben vorgestellten empirischen Materials nachvollzogen.

Muster und Typen pädagogischen Selbstverständnisses

Die Beschreibung von Typen pädagogischen Selbstverständnisses begann mit objektiv-hermeneutischen Analysen der Interviews. In diesen Auswertungen wurden verschiedene persönliche und arbeitsbezogene Positionierungen der Ausbilder deutlich, z.B. unterschiedlich breit gefasste Definitionen der Rolle als Ausbilder. Allerdings fehlten zu einer sicheren Verankerung der Fallstrukturhypothesen (s. Kapitel 3.3) Erkenntnisse oder gar Theorien in Bezug auf das Ausbilderhandeln: Es war damit schwer festzulegen, welche Facetten der gefundenen Unterschiede eigentlich wissenschaftliche Relevanz beanspruchen können. Erst die Analyse der Interviews mit dem Verfahren der Grounded Theory verdeutlichte die Bedeutsamkeit der Entwicklungsaufgaben von Auszubildenden für das pädagogische Handeln und zeigte zugleich, dass im Ausbildungsalltag sowohl Entscheidungsmöglichkeiten als auch pädagogische Handlungsspielräume vorliegen. Für die Formulierung der Typologie wurden die in der objektiv-hermeneutischen Analyse gefundenen grundlegenden Einsichten in die Selbstverankerung der Ausbilder mit den durch das Verfahren der Grounded Theory gewonnenen breiteren Erkenntnissen über die Wahrnehmung der Ausbilder auf ihren Arbeitsbereich integriert.

Als erste Annäherung sind verschiedene Muster der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben der Ausbilder skizzierbar. So greifen alle Interviewpartner zur Reflexion und Gestaltung der Ausbildung auf ihre Erfahrung als Fachkräfte zurück. Es gibt jedoch verschiedene Intensitäten der aktuellen Identifikation mit der Facharbeit:

- ❖ starkes fachliches Engagement zeigen Ausbilder, die sich technisches Wissen nicht nur als Grundlage ihrer Arbeit als Ausbilder aneignen, sondern selbst imstande sind und bleiben wollen, berufliche Aufgaben professionell auszuführen:

„Wie ich mich entwickeln werde? Vor allen Dingen werde ich, glaube ich, noch vielseitiger. [...] hier kriegt man noch sehr viel mehr mit, was [...] es noch an Fertigungsmöglichkeiten gibt [...]. Fachlich, ja, und menschlich entwickelt man sich natürlich auch“ (BSj Absatz 109; auch CBJ Absatz 344 ff; ANj Absatz 6; s. auch Abschnitt „Sich als Ausbilder qualifizieren“).

Dieser assoziierte Fachbezug, den z.B. ANj und CBe zeigen, geht in der untersuchten Gruppe nicht nur mit einem eher beruflichem Commitment einher (vgl. Cohen 2007), sondern auch mit größerer Skepsis der betrieblichen Ausbildungspraxis gegenüber: apädagogisch inspirierter Einsatz der Auszubildenden im Betrieb wird ebenso kritisiert wie die Abflachung von Arbeitsstandards durch die Arbeit in der Fachabteilung (s.o.). Die pädagogische Stärke einer solchen Haltung liegt also in einer anspruchsvollen, auf den Beruf gerichteten Definition von Zielen der Ausbildung. Der enge Bezugspunkt zur Facharbeit kann aber auch dazu verleiten, die pädagogische Dimension in Bezug auf die Entwicklungsbedürftigkeit der Auszubildenden zu vernachlässigen, Auszubildende also verfrüht als Kollegen anzusehen und vor allem die Entwicklung ihres Lernkonzeptes außer Acht zu lassen.

- ❖ Ein eher distanzierteres Verhältnis zur Facharbeit haben die Befragten, die sich für neue technische Entwicklungen aus der Perspektive der Berufsausbildung interessieren („dissoziierter Fachbezug“; z.B. LOj und HBe). In der untersuchten Gruppe der Ausbilder fand sich hier ein tendenziell stärker auf den Betrieb als auf den Beruf gerichtetes Commitment (vgl. Cohen 2007), was sich z.B. darin äußerte, dass betriebsbezogene Ausbildungsziele fokussiert wurden:

„Ja generell, Ziel der Ausbildung ist es ja, hm, die Menschen oder die jungen Leute für ihren späteren Einsatz hier in der Fabrik, hm, perfekt vorzubereiten. Und, ja, da sind... gehören sehr sehr viele Dinge zu wie Teamarbeit, hm, soziale Entwicklung und [...] Fachwissen. Und, ja auch, hm, über unser Unternehmen bescheid zu wissen, wie unser Unternehmen tickt. [...] Wir haben eindeutige Ziele, es gibt Ziele, ehm, die [Betrieb] verfolgt, und da muss jeder Mitarbeiter mitmachen, um diese Ziele zu erreichen. Und dafür ist es natürlich auch wichtig, dass die Auszubildenden dann wissen, was das für Ziele sind“ (GAj Absätze 281 ff.; auch DKe Absatz 30).

Diese Haltung kann zum pädagogischen Risiko werden, wenn es Auszubildenden durch eine zu betriebsorientierte Ausbildung schwerer gemacht wird, in einen anderen Betrieb zu wechseln. Positiv gewendet bedeutet diese Haltung die Förderung von Identifikation, Integration in eine konkrete betriebliche Praxisgemeinschaft sowie Vorbereitung auf die zukünftige Mit-Gestaltung eines bestimmten Unternehmens.

In unterschiedlichem Ausmaß entwickelten die Befragten auch Konzepte pädagogischer Arbeit. Diese didaktischen Haltungen und Fähigkeiten sind - kausal oder assoziativ - eng verbunden mit Vorstellungen über die eigene Rolle, das Arbeitsbündnis zwischen Ausbildern und Auszubildenden und die Position der dualen Ausbildung im Lebensverlauf:

- ❖ Ein *elaboriertes pädagogisches Konzept* der Ausbildung zu haben bedeutet im Licht der in dieser Dissertation genutzten Theorien, nicht nur Herausforderungen der Ausbildung z.B. im Sinne

der Entwicklungsaufgaben von Auszubildenden zu diagnostizieren, also infantile Lernkonzepte, fehlende Konzepte beruflicher Arbeit und mögliche Probleme bei der Integration in die Praxisgemeinschaft zu erkennen, sondern diese Herausforderungen auch didaktisch zu bearbeiten. Dies gelingt z.B. den Ausbildern CBe, TKe, TKj, LOj und ANj (Beispiele s.o.).

- ❖ Dem stehen potentiell *fragile didaktische Konzepte* gegenüber: hier wird der Entwicklungsbedarf der Jugendlichen als gering eingeschätzt oder als standardisierbares Problem behandelt. Suboptimal sind solche pädagogischen Haltungen, weil sie v.a. lernschwächeren Jugendlichen nicht die Entwicklung erlauben, die in einer Ausbildung möglich wäre. Das seltene Auftreten solcher Muster in der untersuchten Gruppe kann u.a. darauf zurückgeführt werden, dass durch die Selektion vor der Einstellung der Auszubildenden komplizierte Jugendliche weitgehend ausgeschlossen werden. Würden sie zugelassen, entstünde für die Ausbilder die Herausforderung (und Chance) zu lernen und ihre didaktischen Konzepte weiterzuentwickeln.

Ausgehend von dem oben Formulierten ergibt sich die folgende Matrix:

Tabelle 1: Eine Typologie pädagogischen Selbstverständnisses

	elaboriertes didaktisches Konzept	fragiles didaktisches Konzept
assoziierter Fachbezug	berufspädagogisches Selbstverständnis	rudimentäres pädagogisches Selbstverständnis
dissoziierter Fachbezug	betriebspädagogisches Selbstverständnis	distanziertes pädagogisches Selbstverständnis

Als zweiter Schritt der Beschreibung unterschiedlicher Ausprägungen pädagogischen Selbstverständnisses kann eine Typologie formuliert werden, um die vorgefundenen Unterschiede prägnanter festzuhalten (vgl. Kelle u.a. 1993). Die beiden grundlegenden Achsen dieser Typologie – der Fachbezug der Ausbilder und der Elaborierungsgrad ihrer didaktischen Konzepte – wurden oben bereits beschrieben. Da aber die einzelnen Typen konkrete empirische Ausprägungen widerspiegeln sind sie im Sinne von Kurt Lewin „mehr“ als die Summe ihrer Teile. Das berufspädagogische Selbstverständnis zeigt sich in der befragten Gruppe einerseits bei Ausbildern mit sehr hohem Anspruch an die Auszubildenden (z.B. ANj), andererseits bei

solchen, die nüchtern die Potentiale der Jugendlichen einzuschätzen gelernt haben und dementsprechend die Ausbildungsziele formulieren (z.B. CBe). Gemeinsam sind beiden Gruppen die starke fachliche Identifikation und die Tendenz, sich sowohl als Pädagoge wie auch als Fachkraft weiterzuentwickeln. Das Ausbildungsziel ist in beiden Fällen, dass ein Jugendlicher nach der Abschlussprüfung als kompetenter Anfänger in dem gelernten Beruf arbeiten kann - wenn auch mit unterschiedlicher Bandbreite an Kompetenzen, s. Kapitel 4.2. Ausbilder mit einem betriebspädagogischen Selbstverständnis betonen demgegenüber das Ausbildungsziel, dass die Jugendlichen nach der Ausbildung sehr gut in dem ausbildenden Betrieb mitarbeiten und ihn auch mitgestalten können (z.B. LOj, GAe). Diese Zielsetzung trat in der untersuchten Gruppe bei solchen Ausbildern auf, deren Fachbezug eher dissoziiert ist: wichtiger als die Identifikation mit dem Beruf ist ihnen die Zugehörigkeit zum Betrieb mit dem ihm eigenen Arbeitsprozessen, Schwerpunkten etc. Diese Haltung ist vor dem Hintergrund ausdifferenzierter betrieblicher Prozesse verständlich, wenn auch in Hinblick auf das Ziel der Vergleichbarkeit beruflicher Bildung angreifbar. In weiteren Untersuchungen sollte falsifiziert werden, ob die Zuschreibung von betrieblichem Commitment für dieses Muster sich so dominant bestätigt oder ob allgemeiner von „Meistern der Methode“ (Tutschner und Haasler 2012) als Muster pädagogischen Selbstverständnisses mit distanzierterem eigenen Fachbezug auszugehen wäre, von denen dann ein Sub-Muster das betriebspädagogische Selbstverständnis ausmacht. Insgesamt wirken die meisten befragten Ausbilder gut vorbereitet auf die Rolle als Vermittler komplexer Kompetenzen, die sich nicht im Ausführen erschöpfen, sondern die Verstehen voraussetzen (s.o.; vgl. Haasler und Tutschner 2011).

Deutungsmuster, die auf ein fragiles didaktisches Konzept hinweisen, fanden in der untersuchten Gruppe zwei Ausprägungsformen. Der eine Typus kann als unvollständiger Übergang von der Facharbeit in die Ausbildung verstanden werden: Solche Ausbilder sehen sich tendenziell als Kollegen oder Vorgesetzte der Auszubildenden und unterschätzen ihren Entwicklungsbedarf. Die Vermittlung von fachlichen und Schlüsselkompetenzen sehen sie als einzigen Handlungsbedarf und laufen damit Gefahr, gemäß der Kritik der frühen Ausbilderforschung ihren pädagogischen Auftrag zu oberflächlich wahrzunehmen (rudimentäres pädagogisches Selbstverständnis). Ein distanzierteres pädagogisches Selbstverständnis ist ebenfalls durch Simplifizierung pädagogischer Herausforderungen gekennzeichnet, z.B. wird Helsepers (2002) Differenzierungsantinomie zugunsten der Gleichbehandlung aller entschieden und unangemessenes Vertrauen in Verfahren gelegt - Verfahren zur Selektion von Auszubildenden, zur Hilfe bei Drogenproblemen, zur Förderung der guten und Nachhilfe der schlechten Auszubildenden. Anders als beim rudimentären pädagogischen Selbstverständnis fehlt hier die Orientierung an der Berufsarbeit, eher wird der eigene Betrieb fokussiert, wobei bei den befragten Ausbildern dieses Typs ein

tendenziell zynischer Blick auf die eigene Arbeit entstand.

Ältere und jüngere Ausbilder in der befragten Gruppe unterscheiden sich nicht in ihrem Fachbezug oder der Elaborierung didaktischer Konzepte. Unterschiede zwischen den Erfahrenen und den Jüngeren finden sich allerdings, wenn die Interviewaussagen in Hinblick auf Eriksons (1973) Krisen im Lebensverlauf gedeutet werden. So wägen jüngere Ausbilder Intimität und Isolation in ihrem Verhältnis zu den Auszubildenden, zur Facharbeit und auch zu anderen Ausbildern ab und versuchen, eine eigenständige, aber angemessene Haltung zu finden (s. Abschnitt Entstehung pädagogischen Selbstverständnisses). Die Interviews mit den erfahreneren Ausbildern verweisen hingegen eher auf die Abwägung zwischen Generativität und Selbstabsorption. Als Generativität kann ein Lebensgefühl verstanden werden, in dem regelmäßig „so etwas wie ein ‚vibrierender Draht‘ zwischen uns und der Welt“ entsteht (Rosa 2013, S. 213), „eine Position und Haltung psychischer und sozialer Wirkmächtigkeit, Fürsorgefähigkeit und Produktivität“ (King 2002, S. 38). Generativität kann in einer väterlichen Haltung von Ausbildern resultieren:

„Ich bin von allen der Papa. Sie dürfen mich nur nicht so nennen“ (LOe Absatz 213; auch CBe Absatz 317 ff).

In den Interviews spiegelte sich diese Haltung nicht nur in der oben zitierten expliziten Aussage, sondern vor allem in Passagen wieder, in denen die Selbstbeschreibung der Ausbilder nicht auf eine rollenförmige, sondern auf eine diffuse Beziehung zu Auszubildenden verweist, wo z.B. in keiner Weise betriebliche Interessen sondern persönliche Fürsorge als Unterstützung der Jugendlichen bei der Teilhabe in der Gesellschaft deutlich wird (vgl. Oevermann 2008 b). Die Bezugnahme auf Beziehungsmuster aus der Primärsozialisation wurde in der allgemeinen Erziehungswissenschaft wie auch in der Ausbilderforschung kritisiert, weil angenommen wurde, dass sie in wenig tragfähigen didaktischen Konzepten münde oder als Trick zur Bändigung und Entmündigung der Jugendlichen missbraucht werden könne (vgl. Helsper 2002, Arnold 1983, Pätzold und Drees 1989). Mit Blick auf Iliens (2008) Beziehungsparadoxie (vgl. Kapitel 2.3) wird der Bezug auf die Familienkonstellation aber auch als positive Absicht verständlich: die väterlichen Ausbilder greifen ein Beziehungsmuster aus der Primärsozialisation auf, das mit zentralen Facetten der Ausbilderrolle kongruent ist: sie empfinden sich als aktiv Gebende, auf das Erwachsenenleben (und nicht nur auf einen Beruf) Vorbereitende und als mit Personen statt mit Rollen konfrontiert. Bezogen auf die Typologie oben findet sich dieses Muster in den Gruppen „berufspädagogisches“, „betriebspädagogisches“ und „rudimentäres“ Selbstverständnis, und zwar in solchen betrieblichen Rahmenbedingungen, die keine Selektion nach der Ausbildung vorsehen, weil entweder jeder oder niemand übernommen wird. In zwei

Fällen (LOe und CBe) ist die väterliche Rolle explizit positiv konnotiert – hier fühlen sich die Ausbilder in ihrer generativen Rolle willkommen. In einem anderen Fall hingegen wird von dem Befragten hinterfragt, ob das, was er zu geben hat, von den Auszubildenden überhaupt gewollt wird:

„Ich mach das zwar gerne, aber [...]ich weiß nicht, ob man Auszubildenden, jungen Menschen, einen älteren Menschen als, sag' ich mal, Ausbilder vorsetzen muss. [...] Vielleicht sieht man das an seinen eigenen Kindern, dass die irgendwann an die 20, 22 sind, so Ratschläge gar nicht mehr so annehmen wollen oder können, dann denk' ich immer, die jungen Leute wollen im Prinzip von mir nur das Fachliche lernen, aber nicht meine Lebenserfahrung. [...] Aber wollen die die Lebenserfahrung eines älteren Menschen, wollen die davon was wissen, das ist die Frage, ne?“ (DKe Absätze 232 ff.).

Eine andere Facette des Abwägens zwischen Generativität und Selbstabsorption ist Leistungsorientierung:

„Ohne Nachhaltigkeit würden wir uns auf [...] Erfolgen ausruhen. Dann haben wir alle zusammen verloren, das geht so nicht. [...] Man muss sich neu erfinden, man muss sich neu überdenken: wo will man hin, was will man erreichen.“ (GAe Absätze 187 ff.; auch GAe und GAj Absätze 237 ff., CBe z.B. Absatz 255).

Der Gegenpol zu dieser Haltung ist das allmähliche Aufgeben des Engagements auf dem Weg in den Ruhestand (vgl. Terhart 1994).

Diese Muster, die auf Eriksons Krisen im Lebensverlauf bezogen sind, können zur Beschreibung des pädagogischen Selbstverständnisses von Ausbildern hinzugezogen werden. Allerdings geben sie weniger Auskunft über pädagogisch relevante Einstellungen als die oben zuerst explizierte, auf Entwicklungsaufgaben der Ausbilder bezogene Typologie. Der auf allgemeine psychosoziale Entwicklung bezogene Interpretationsansatz wurde hier als Veranschaulichung dafür eingefügt, dass verschiedene Lesarten der Interviews vorgenommen worden sind. Letztendlich expliziert wurden in dieser Arbeit aber diejenigen Interpretationen, die sich als tragfähigste Erklärungen des Handelns von Ausbildern in Hinblick auf die gewählte Forschungsperspektive erweisen haben. Dies entspricht der Logik hypothetischen Schlussfolgerns (s. Kapitel 3.3) - präziser formuliert, wurden die Schlüsse dieser Arbeit weitgehend durch qualitative Induktion gewonnen:

„Die qualitative Induktion schließt von der Existenz bestimmter qualitativer Merkmale einer Stichprobe auf das Vorhandensein anderer Merkmale (z.B. ich höre Hufgeklapper. Pferde klappern beim Laufen mit den Hufen. Schluss: Das Hufgeklapper stammt von Pferden). Die qualitative Induktion schließt also, und das ist entscheidend, von zwei bekannten Größen, nämlich dem Resultat und der bereits bekannten Regel auf den Fall. Der beobachtete Fall (token) ist ein Exemplar einer bekannten Ordnung (type)“

(Reichertz 2013, S. 18).

So wurden im vorliegenden Fall von den berichteten didaktischen Strategien der Ausbilder Rückbezüge zu der Theorie der Entwicklungsaufgaben gemacht, wobei zum Einen Schlussfolgerungen zur biographischen Dimension als Neupositionierung der Ausbilder zur Facharbeit und Entwicklung didaktischer Strategien gezogen wurden. Zum anderen zeichnete sich die Bedeutung der Entwicklungsaufgaben der Auszubildenden ab: sie sind ein handlungsleitendes Motiv vieler befragter Ausbilder. Somit sind die Entwicklungsaufgaben der Auszubildenden nicht nur zur allgemeinen Evaluation der Ausbildung und zur Erforschung der Auszubildenden interessant, sondern sie können auch als Indiz zur Bewertung pädagogischen Handelns von Ausbilderinnen und Ausbildern eingesetzt werden. Aus diesem Befund resultiert ein sinnvoller theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Handelns von Ausbildern und Ausbilderinnen. Dieser theoretische Rahmen ist neu für den Kontext der Ausbilderforschung, aber nicht neu im Sinne einer grundlegenden Innovation, da die Bedeutung von Entwicklungsaufgaben der Auszubildenden bereits belegt worden ist (vgl. Bremer 2004, Burchert und Schulte 2013, Reichertz 2013).

Aus der Betrachtung von Aufgaben, pädagogischen Strategien und Entwicklungsaufgaben in der Ausbildung erschließt sich mehr als nur die Beschreibung einer Gruppe von Interviewpersonen. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse in den Forschungsdiskurs eingebettet und Empfehlungen für die weitere Ausbildungsforschung formuliert.

5. Einordnung der Ergebnisse und Ausblick

„Man weiß danach, dass es vor allem auf den Lehrer und seine Kompetenzen ankommt. Der soll fachlich, sozial und didaktisch kompetent sein. Wer hätte das (nicht) gedacht?“
(Gruschka 2011, S. 16 f.).

Abschließend erfolgt neben einer Einordnung der Ergebnisse in die Berufsbildungslandschaft die Formulierung von Empfehlungen für die weitere Forschung, wobei, wie im einleitenden Zitat von Gruschka (2011) angemahnt, der Versuch unternommen wird, Trivialität zu vermeiden.

In dieser Dissertation wurde aufbauend auf Befunden der pädagogischen Professionstheorie und der Sozialisationstheorie der Entwicklungsaufgaben eine qualitative Untersuchung pädagogischen Selbstverständnisses von hauptamtlichen Ausbildern durchgeführt. Die Analyse der empirischen Arbeit basiert auf einer Kombination zweier rekonstruierender Verfahren, der Objektiven Hermeneutik und der Grounded Theory. Die Objektive Hermeneutik schärfte vor allem die Typologisierung pädagogischen Selbstverständnisses und der Entwicklungsaufgaben der Ausbilderinnen und Ausbilder; die Grounded Theory unterstützte das Verstehen des Ausbildungsalltags als Ganzes und half durch die Rekonstruktion der Entwicklungsaufgaben von Auszubildenden, einen Maßstab für das Handeln der Ausbilder zu definieren. Das pädagogische Selbstverständnis wurde forschungslogisch als Deutungsmuster gefasst, das vor allem latent wirkt und nicht immer der Versprachlichung zugänglich ist (vgl. Kapitel 3.2). Diese Einschätzung bestätigte sich in den Interviews: viele Ausbilder empfanden es als schwierig, handlungsleitende Kriterien ihrer Arbeit zu explizieren. Daher war es für die Analyse angemessen, nicht vordergründig die Antworten zu den Leitfragen abzuarbeiten, sondern verstehend und deutend vorzugehen. Es wurden zunächst Deutungsmuster der Ausbilder in Bezug auf zentrale Facetten ihrer Arbeit vorgestellt und – auch unter Bezugnahme auf bestehende Theorien und Forschungsergebnisse - interpretiert, anschließend wurden Muster und Typen pädagogischen Selbstverständnisses formuliert. Durch den hermeneutischen Zugang wurde die latente Ebene des Gesprochenen reflektiert, was verfälschende Einflüsse wie soziale Erwünschtheit - aus Sicht der Befragten – sowie Alltagsbewusstsein im Sinne von Volmerg u.a. (1982) - als vorschnelle Deutungen derjenigen, die interpretieren - mildert (vgl. Kapitel 3.3).

Die Untersuchung der Reproduktion respektive Transformation von Deutungsmustern ist ein typischer Anwendungsfall Objektiver Hermeneutik. Dies geschieht durch die Rekonstruktion der generativen Prinzipien dieser Strukturen – also die Erhellung der Frage, für welche vorliegenden Möglichkeiten oder Handlungsmuster sich die untersuchten Personen entscheiden. Struktur wird als Gesetzmäßigkeit der Auswahl von Handlungsoptionen definiert. Diese Entscheidungen können dann daraufhin reflektiert werden, welche Konsequenzen, Potentiale oder

Einschränkungen sie haben und welche Ausprägungen an Deutungsmustern im Sinne einer Typologie vorliegen. In der Interpretation der Interviews zeigen sich zwei Momente oder Brüche, die durch den Aufstieg von der Facharbeit in die Ausbildung in den Deutungsmustern der Ausbilder entstanden. Zum Einen veränderte sich der Bezug zur Facharbeit, zum anderen veränderte sich der Bezug zu den Auszubildenden im Sinne eines Perspektivenwechsels von Kollegen zu entwicklungsbedürftigen Anderen. Die Befragten entfalteten durch die Reflexion eigener Lernerfahrungen sowie durch den Ausbildungsalltag ein pädagogisches Selbstverständnis, das eine Deutung der eigenen Rolle, ein Bild von Auszubildenden und pädagogische Konzepte umfasst. Es wurde deutlich, dass die pädagogischen Haltungen der Ausbilder in ihren Erfahrungen aus der Facharbeit verankert sind, wobei die aktuelle fachliche Identifikation variiert und in unterschiedlich starkem Ausmaß tragfähige didaktische Konzepte entwickelt worden sind. Diese Veränderung fand in unterschiedlich intensiver Weise statt; die oben vorgestellte Typologie pädagogischen Selbstverständnisses fasst diese Unterschiede und ihre jeweiligen Implikationen zusammen.

Das provokante Adjektiv „objektiv“ in der Objektiven Hermeneutik ist zum Einen auf die Latenz und Relevanz von Deutungsmustern bezogen: Menschen handeln nach ihnen ungeachtet dessen, wie sie ihr Handeln erklären²⁸. Das „Objektive“ wird aber auch als Bezug zu dem Handlungsproblem verstanden, dem das Deutungsmuster zugrunde liegt. In Verlauf der Interpretation erwies sich, dass die bisherigen Befunde pädagogischer Professionstheorie nur sehr allgemeine Bewertungen der vorgefundenen Ausprägungen pädagogischen Selbstverständnisses erlauben. Erst die Analyse des Interviewmaterials mit dem Vorgehen der Grounded Theory trug dazu bei, einen berufspädagogischen Maßstab für das Handeln der Ausbilder zu rekonstruieren: Es wurde deutlich, dass die Entwicklungsaufgaben der Auszubildenden nicht nur für diese selbst, sondern auch für die Ausbilder relevant sind - wobei den Auszubildenden die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben, also das Lernen, durch die Ausbilder nicht abgenommen werden kann. Durch angemessene didaktische Interventionen können die Ausbilder und Ausbilderinnen jedoch die Jugendlichen bei der Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen unterstützen: So fördern sie bewusst den Aufbau eines tragfähigen Lernkonzeptes; sie verdeutlichen den Jugendlichen die zu ihrem Berufsfeld zugehörigen Aufgaben, Problemlöseverfahren und Fähigkeiten und tragen dazu bei, dass die Auszubildenden in der beruflichen Praxisgemeinschaft aufgenommen werden, indem sie ihnen die hierfür relevanten Einstellungen verdeutlichen und vorleben (vgl. Kapitel 4.2). Als didaktisches Konzept äußert sich beispielsweise die Diagnose eines unangemessenen Lernkonzeptes in der Beobachtung, dass Auszubildende neu Gelerntes

²⁸ Eine forschungslogische Konsequenz daraus ist, dass die Bestätigung der Ergebnisse objektiv-hermeneutischer Analyse durch die Befragten im Sinne einer kommunikativen Validierung selten Sinn macht.

schnell vergessen. Die selbständige Bearbeitung von Projekten oder Fehlersuchen sind didaktische Maßnahmen, mit denen die befragten Ausbilder solche problematischen Haltungen aufzufangen suchen. Dabei wird „lernen“ nicht auf den Erwerb von Wissen und Kenntnissen reduziert, sondern als sukzessive Teilnahme an einer sozialen Praxis im Sinne von Lave und Wenger (1999) sowie Bremer (2004) akzentuiert, was sich in dem Vorleben und der Vermittlung einer fachbezogenen Sprache und Haltung widerspiegelt (vgl. Kapitel 4.2). Viele der befragten Ausbilder haben didaktisch tragfähige Strategien im Umgang mit den ihnen anvertrauten Auszubildenden entwickelt. Die Unterstützung der Auszubildenden bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben ist damit nicht nur theoretisch plausibel und angemessen (Bremer 2004, Burchert und Schulte 2013), sondern konnte auch empirisch als didaktische Strategie rekonstruiert werden. Die Frage, was ein tragfähiges, elaboriertes pädagogisches Selbstverständnis von Ausbildern und Ausbilderinnen ausmacht, lässt sich nun nicht mehr nur allgemeinpädagogisch (vgl. Kapitel 2.3), sondern auch aus Perspektive der Berufspädagogik beantworten. Die Relevanz dieses Befundes wird dadurch gestützt, dass die hauptamtlichen Ausbilder aus kleinen wie auch aus großen Betrieben, aus elektro- wie auch aus metalltechnischen Berufen auf die Unterstützung der Entwicklungsaufgaben von Auszubildenden als ihre Aufgabe verweisen (s. Kapitel 4.2).

Die pädagogischen Strategien der befragten Ausbilder werden von individuellen Dispositionen wie auch davon geprägt, in welche Struktur die Ausbildung eingebettet ist: So erweist sich die Ausbildung zum Mechatroniker im Betrieb CB als herausfordernd, weil sie den Auszubildenden wenig Gelegenheit gibt, reale Arbeitsaufgaben auszuüben und in einer Praxisgemeinschaft von Facharbeitern lernend zu kooperieren. Die beiden befragten Ausbilder versuchen das durch ihre eigene Authentizität als ehemalige Facharbeiter, die Vermittlung breiten Grundwissens und die Förderung der individuellen Stärken der Auszubildenden (eher Mechanik oder eher Elektronik) zu kompensieren. Dieser Situation als Idealfall gegenübergestellt ist der Betrieb GA, wo es einen gleitenden Übergang zwischen dem Einsatz in der Ausbildungswerkstatt und dem in den Fachabteilungen gibt, wobei explizit lernförderliche Arbeitsaufgaben eine zentrale Rolle spielen und Facharbeiter als Co-Ausbilder bereits in der Ausbildungswerkstatt tätig werden. Die Ausbilder nehmen hier die Rolle der Vermittler von Grundwissen und Koordinatoren ein. Zwischen diesen beiden Polen bewegt sich strukturell das Gros der befragten Ausbilder.

Nahezu allen befragten Ausbildern gemein ist die Interpretation ihrer Arbeit als Tätigkeit mit vielen Handlungsspielräumen – Befunde der frühen Ausbilderforschung, der zufolge Ausbilder in ein Loyalitätsdilemma zwischen betrieblichen Forderungen und pädagogischen Ansprüchen geraten (vgl. Kapitel 2.3.2) wurden nicht evident. Das Fehlen dieses Loyalitätsdilemmas kann als

Indiz für die Anerkennung der Ausbildertätigkeit in den Betrieben interpretiert werden. Die Orientierung an beruflichen versus an betrieblichen Schwerpunkten stellte sich zwar als eine Unterscheidungsmöglichkeit zwischen Typen pädagogischen Selbstverständnisses heraus, doch bieten beide Orientierungsmöglichkeiten Potential für die angemessene Förderung der Auszubildenden, und sie haben ihre Berechtigung durch die aktuellen Ausbildungsordnungen der gewerblich-technischen Berufe wie auch durch die diesen zugrunde liegende differenzierte Struktur der Facharbeit.

Die Förderung der individuellen Stärken der Auszubildenden zeigte sich auch im Umgang mit unterschiedlich leistungsfähigen Jugendlichen. In der untersuchten Stichprobe von Ausbildern bestätigte sich weitgehend die Einschätzung von Bremer (2012):

„Notfalls verstehen sich die Ausbildungsabteilungen auch darauf, mit solchen Bewerbern klarzukommen, die sie in Zeiten der Überfrage nach Ausbildungsplätzen haben bequem abweisen können“ (Bremer 2012, S. 473).

Allerdings gab es in den meisten der befragten Betriebe starke Selektionsmechanismen die sicherstellten, dass leistungsfähigere Jugendliche in die Ausbildung kommen – inwiefern hauptamtliche Ausbilder und ausbildungsbeauftragte Fachkräfte mit lernschwachen und schwierigen Jugendlichen zurechtkommen bedarf weiterer Untersuchung. Bahl u.a. (2012 b, S. 10 f.) unterscheiden fünf grundlegend unterschiedliche Felder beruflicher (Ausbildungs-)Arbeit: 1) Industriebetriebe im Produktionsbereich, 2) dienstleistende Unternehmen mit Filialstruktur, 3) Kleinbetriebe, 4) Bildungsdienstleister, die betriebspraktisch qualifizieren sowie 5) Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung. Empirisch wurde in dieser Arbeit der erste Bereich mit Schwerpunkt auf das Geschehen in der Ausbildungswerkstatt bearbeitet; die anderen harren der (Neu-)Betrachtung. Wichtig sind dabei vertiefende Analysen des Ausbildungsalltags, wobei neben Ausbildern in überbetrieblichen Ausbildungsstätten (das wachsende Cluster 4) v.a. nebenamtlich Ausbildende aus den unterschiedlichen Domänen einbezogen werden sollten. Untersuchung der ausbildungsbeauftragten Fachkräfte können dabei höhere zahlenmäßige Repräsentativität für sich beanspruchen, stoßen aber an eine besondere forschungslogische Herausforderung:

„Die im Gesetz beschriebenen Handlungsfelder und Kompetenzen sind [...]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“ (Bahl et al. 2012b, S. 6).

Unterschiede bei der Wahrnehmung der Entwicklungsaufgaben durch die Ausbilder und Ausbilderinnen sind zu erwarten, wenn weniger pädagogische Freiheiten und Ressourcen, wie sie mit der Ausbildungswerkstatt verknüpft scheinen, für die pädagogische Begleitung der Jugendlichen zur Verfügung stehen. Solche Unterschiede könnten also deutlich werden, wenn ausbildungsbeauftragte Fachkräfte befragt werden. Als Hypothese kann formuliert werden, dass für sie eher pragmatische Facetten der Entwicklungsaufgaben von Auszubildenden vor allem in Bezug auf die Entwicklung beruflicher Konzepte und die Integration in die Praxisgemeinschaft relevant sind; die Aufarbeitung unangemessener Lernkonzepte der Jugendlichen wird seltener zielgerichtet aufgegriffen. Wenn diese Annahme zuträfe, verwies sie auf ein strukturelles Problem in der beruflichen Ausbildung: gerade diejenigen Jugendlichen, deren Lernkonzept besonders ungünstig ist, werden von den Betrieben mit arbeitsteiliger Ausbildungsorganisation eher nicht eingestellt. Tendenziell arbeiten die kompetenten hauptberuflichen Ausbilder also mit denjenigen Auszubildenden, die sie am wenigsten brauchen; dort, wo in größerem Ausmaß Lernschwächen aufgefangen werden müssten, ist diese Hilfe nicht institutionalisiert. Bei der Untersuchung von Ausbildern und Ausbilderinnen, die mit eher lernschwachen Auszubildenden konfrontiert sind, könnten darüber hinaus weitere Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen deutlich werden.

In der Schulforschung werden sowohl die konfliktbehaftete Einbettung der Schule in der Gesellschaft reflektiert (Helsper 1997, Ilien 2008), als auch unangemessene Deutungsmuster von Lehrenden kritisiert (Twardella 2008, Meister 2005). Auch die Ausbildungsforschung fokussierte auf strukturelle Faktoren in den Unternehmen und auf betriebliche Hierarchien. Der Determinismus der früheren Untersuchungen wird in dieser Arbeit nicht geteilt - die befragten Ausbilder geben an, ein hohes Maß an Autonomie in ihrer Arbeit zu haben. Doch zeigt sich in den Interviews, dass das Ausbilderhandeln in der Lehrwerkstatt bei der Ausbildungsorganisation (z.B. Praxiseinsatz der Auszubildenden) oft an seine Grenzen stößt. Im Sinne der Entwicklungsaufgaben von Auszubildenden sind vor allem der Bezug zu Arbeits- und Geschäftsprozessen und der gut vorbereitete, strukturierte Zugang zur Praxisgemeinschaft bedeutsam für den Ausbildungserfolg (vgl. Bremer 2004, Lave & Wenger 1999, Rauner & Bremer 2004).

Bahl und Diettrich (2008, S. 8 f.) diagnostizieren ein Verschwinden der hauptamtlichen Ausbilder: zunehmend würden Fachkräfte nur vorübergehend in die Ausbildungsabteilung wechseln, um aktuelle Wissensbestände und Fähigkeiten zu vermitteln, und dann in die Produktion zurückkehren. Falls ehemalige Ausbilder an ihren neuen Arbeitsplätzen den entsprechenden Einfluss zur Verbesserung der Ausbildung erhalten, könnten solche betrieblichen

Strategien die Ausbildungsorganisation verbessern. Allerdings geht damit auch das Know-How erfahrenen Bildungspersonals bzw. die Gelegenheit, Erfahrungen in der Ausbildung überhaupt erst zu sammeln und tragfähige pädagogische Konzepte zu entwickeln, verloren. Wie v.a. die Forschung über Lehrende zeigt, garantiert das Studium von fachlichem und von pädagogischem Wissen kein gutes Lehrpersonal: die fruchtbare Umsetzung dieses Wissens beruht auf einer Haltung, einem pädagogischen Selbstverständnis, das die Nutzung dieses Wissens erst wahrscheinlich macht. Einen Ausweg aus dem Dilemma, gute, erfahrene Ausbilder wie auch aktuelle Wissensvermittlung zu erhalten, bietet ein Modell der Ausbildung durch hauptamtliche und nebenamtliche Ausbilder mit sinnvoller Arbeitsteilung in der Ausbildungswerkstatt und vitaler Kommunikation, wie es in den Betrieben GA und LO praktiziert wird.

Häufig steht am Schluss von Arbeiten über die duale Ausbildung der Aufruf, die Ausbildung der Ausbilder zu akademisieren. Diese Empfehlung erschließt sich vor dem Hintergrund des in dieser Arbeit entfalteten Theorierahmens nicht unmittelbar: Das Konzept der Entwicklungsaufgaben legt nahe, dass sich berufliche Handlungsfähigkeit durch Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben ausbildet (Havighurst 1972, Gruschka 1985, Bremer 2004, Rauner & Bremer 2004). Als Deutungsmuster sind die so entstehenden handlungsleitenden Annahmen veränderbar – insofern Einsicht darüber entsteht, dass eine Modifikation der eigenen Haltung notwendig ist. Die Weiterbildungsbereitschaft der befragten Ausbilder ist, wie ihre bisherige Bildungsbiographie zeigt, hoch, wobei durch Betrachtung einschlägiger Statistiken zu klären wäre, inwiefern sich dieses Ergebnis verallgemeinern lässt (vgl. Kapitel 4.1). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben impliziert nicht, dass durch die Arbeit als Ausbilder per se ein optimales oder auch nur tragfähiges pädagogisches Selbstverständnis und didaktisches Handlungsrepertoire entwickelt wird – wohl aber kann angenommen werden, dass durch die Konfrontation mit diesem Arbeitsumfeld erst eine Situationskenntnis entsteht, die für das weitere Lernen zum Verbessern der eigenen Leistung notwendig ist (vgl. Neuweg 1999, Crawford 2011). Akademisierung wird damit nur als Weiterbildung, nicht als der Ausbildungstätigkeit vorgeschaltete Bildungsform plausibel. Angebote im Rahmen der Weiterbildung können hilfreich sein, um die Jugendlichen im Sinne der drei allgemeinen Entwicklungsaufgaben als entwicklungsbedürftige Andere zu konturieren und um bewährte didaktische Zugänge zu diesen Entwicklungsaufgaben aufzuzeigen. Bestehende (Weiter-)Bildungsangebote wie die Schulung gemäß der AEVO können unter Bezugnahme auf die Entwicklungsaufgaben in der Ausbildung evaluiert werden. So wäre z.B. zu fragen: Lernen die (angehenden) Ausbilder und Ausbilderinnen in diesem Kurs, mit dem defizitären Lernkonzept vieler Auszubildenden umzugehen? Die duale Ausbildung als Lernprozess junger Menschen sollte so erforscht werden, dass ein domänenspezifisches, fachdidaktisches Curriculum zur Unterstützung der Ausbildung formuliert werden kann.

Typische Schwierigkeiten beim Erlernen einzelner Berufe aufzuzeigen ist damit eine Herausforderung für die Berufsbildungsdidaktik. Überhaupt ist es (zumal aufgrund der Etikettierung dualer Ausbildung als zukünftiges Exportprodukt) an der Zeit, die Arbeit von Ausbildern und Ausbilderinnen, die Tragfähigkeit der Modelle beruflicher Lehre in ihrem Spannungsfeld zwischen strukturierter Vermittlung von Grundlagen und Situiertheit in der Praxisgemeinschaft wieder intensiver zu untersuchen. Der in dieser Arbeit entfaltete theoretische Rahmen und die ersten hierin gedeuteten empirischen Ergebnisse bieten einen nützlichen Hintergrund für die weitere Forschung. Als Methoden der weiteren Ausbildungsforschung sollten neben Befragungen auch Dokumentanalysen und Aufnahmen des Alltags (z.B. nach dem Vorgehen von Gruschka 2005) eingesetzt werden, um Einsichten in die Interaktion zwischen Auszubildenden und Ausbildern zu gewinnen, aber auch um, wie oben expliziert, berufsspezifisch zu untersuchen, welche typischen Lernschwierigkeiten auftreten. Solche Studien würden eine wichtige Ergänzung zu dem Ansatz der Arbeitsprozessanalysen (z.B. Becker, Fischer & Spöttl 2010) darstellen.

Die Befunde zum Ausbilderhandeln, die in dieser Arbeit gewonnen wurden, können abschließend auch zur Debatte um Ausbildungsreife in Bezug gesetzt werden (vgl. Schulte in Vorbereitung). So wird deutlich, dass zentrale Facetten des Konstruktes „Ausbildungsreife“ – wie Selbständigkeit, angemessene Umgangsformen, die Fähigkeit zu lernen – von den befragten Ausbildern und Ausbilderinnen nicht vorausgesetzt, sondern als pädagogische Herausforderung in der Ausbildung erst aufgegriffen werden. Soll „Ausbildungsreife“ mehr sein als ein politisches Argument bedarf es seiner Fundierung auch aus der Sicht von pädagogisch fähigem Bildungspersonal.

Die Arbeit betrieblichen Bildungspersonals ist spannend - zum Einen, weil sich die befragten Ausbilder und Ausbilderinnen mit viel Engagement und Sachverstand für die Jugendlichen einsetzen; zum anderen, weil die Entstehung beruflicher Expertise und pädagogischen Selbstverständnisses viele Forschungsfragen eröffnet. Ausbildung ist mehr als Reproduktion von Kenntnissen und Erfüllung pädagogischer Ordnungsmittel; sie steht für einen bedeutenden Übergang in der Biographie eines Menschen. Die Begleitung dieses Überganges als Entwicklungsaufgabe zu modulieren war das Ziel dieser Dissertation.

6. Literatur

- Arnold, R. (1983). *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit: explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Arnold, R. (1990). *Betriebspädagogik*. Berlin: Erich-Schmidt-Verlag.
- Bahl, A. und Diettrich, A. (2008). *Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate*. In: Bwp@ Spezial 4, <http://bwpat.de>, Zugriff am 27.04.2011.
- Bahl, A., Blötz, U., Lachmann, B., Niethen, G. und Schwerin, C. (2010). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SLAP). 1. Zwischenbericht*. Bonn: BIBB. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_22301.pdf, Zugriff am 27.04.2011.
- Bahl, A. (2012 a). *Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung*. In: Ulmer, P., Weiß, R. und Zöllner, A. (Hrsg.): *Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung*, S. 21- 43. Bonn: BIBB.
- Bahl, A., Blötz, U., Brandes, D., Lachmann, C., Schwerin, C. und Witz, E.-M. (2012 b). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SLAP). Abschlussbericht*. URL: www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22301.pdf, Zugriff am 16.12.2013
- Bähr, H. (2006). *Das Konzept ‚Lebenslanges berufliches Lernen‘ als Handlungsfeld der Ausbilder und Ausbilderinnen*. In: Der deutsche Berufsausbilder. Zeitschrift des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder e.V., 125 (32).
- Bauer, K.-O., Kopka, A. und Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehreraarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim und München: Juventa.
- Bauer, W. (2006). *Einstellungsmuster und Handlungsprinzipien von Berufsschullehrern. Eine empirische Studie zur Lehreraarbeit im Berufsfeld Elektrotechnik*. Bielefeld: wbv.
- Becker, M., Fischer, M. und Spöttl, G. (Hrsg.). (2010). *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

- Bereiter, C. und Scardamalia, M. (1989). *Intentional learning as a goal of instruction*. In: Resnick, L.B. (Ed.). *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*, S. 361-391. Hillsdale u.a.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blankertz, H. (Hrsg.). (1986). *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Teil 1 und 2*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Blumer, H. (1973). *Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). *Alltagswissen, Interaktion und Soziale Wirklichkeit*, S. 80-146. Reinbeck: Rowohlt.
- Bourdieu, P. (1992). *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brater, M.(2005). *Der neue Beruf 'Berufspädagoge für die Aus-und Weiterbildung (IHK)': Neue Herausforderungen für das Lehr-und Ausbildungspersonal in der beruflichen Bildung*. URL www.trainingvillage.gr/etv/upload/etvnews/news/986-att2-1-agera_michael_brater.pdf, Zugriff am 30.11.08.
- Bremer, R. und Jagla, H.-H. (2000). *Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen*. Bremen: Donat.
- Bremer, R. (2004). *Erfassung beruflicher Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Milieu großindustrieller Berufsausbildung*. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, S. 252-262.
- Bremer, R. und Haasler, B. (2004). *Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung*. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2), 162-181.
- Bremer, R. (2012). *Lernwerkstätten – über Illusionen zu praktischem Denken*. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (3), S. 469 – 486.
- Brown, A.L. und Palincsar, A.S. (1989). *Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition*. In: Resnick, L.B. (Ed.). *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*, S. 393-451. Hillsdale u.a.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. (2009). *Employees supporting the learning of others*. In: *The Training of Trainers. First International Online Conference held on 5-6 November 2006. Conference Proceedings*, S. 11-16. Bremen: Perspektiven-Offset-Druck.
- Brunila, K. (2011). *Projectisation, marketization and therapisation of education*. In: *European Education Research Journal* (10), 3, S. 421-432.
- Burchert, J. (2012). *Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder*. In: Ulmer, P., Weiß, R. und Zöllner, A.

(Hrsg.). *Berufliches Bildungspersonal -- Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, S. 135-147. Bielefeld: Bertelsmann.

Burchert, J. & Schulte, S. (2013). *Die Einbindung des Internets in das Lernen von Auszubildenden*. In: Stock, M., Dietzen, A., Lassnigg, L., Markowitsch, J. & Moser, D. (Hrsg.). *Neue Lernwelten als Chance für alle. Beiträge zur Berufsbildungsforschung*, S. 292-306. Innsbruck: StudienVerlag.

Butsch, W., Gairing F., Peterßen, W. H. und Riedl, A. (1991). *Ausbildung im Wandel: Konsequenzen für Selbstverständnis und Aufgabe des Ausbilders. Leitfaden für ein Kompakt-Seminar zur pädagogisch-didaktischen Fortbildung von betrieblichen Ausbildern*. Neue Formen des Lernens im Betrieb: Vol. 4. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.). (1998). *Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder: Neue Empfehlungen und Rechtsgrundlagen. Mit Rahmenstoffplan, Ausbildereignungsverordnung, Musterprüfungsordnung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2005). *Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005*. Nicht-amtliche Veröffentlichung. URL http://www.bmbf.de/pub/bbig_20050323.pdf, Zugriff am 13.11.08.

Chang, S.-J., van Witteloostuijn, A. und . Eden, L. (2010). *From the Editors: Common method variance in international business research*. In: Journal of International Business Studies, 41, S. 178–184.

Cohen, A. (2007). *Dynamics between Occupational and Organizational Commitment in the Context of Flexible Labor Markets: A Review of the Literature and Suggestions for a Future Research Agenda*. Bremen: ITB-Forschungsbericht Nr. 27. URL: <http://www.itb.uni-bremen.de/itb-forschungsberichte.html>, Zugriff am 15.01.2014

Combe, A. und Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Combe, A. (2004). *Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen*. In: Trautmann, M. (Hrsg.). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*, S. 48-63. Studien zur Bildungsgangforschung Band 5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Crawford, M.B. (2011). *Ich schraube, also bin ich. Vom Glück, etwas mit den eigenen Händen zu schaffen*. Berlin: List.

Dewe, B. und Wagner, H.-J. (2006). *Professionalität und Identität in der Pädagogik*. In: Rapold, M. (Hrsg.). *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*, S. 51-76. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Dörr, M. und Müller, B. (Hrsg.). (2006). *Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim und München: Juventa.
- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Drees, G. und Ilse, F. (Hrsg.). (1997). *Arbeit und Lernen 2000: berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Band 1 Herausforderung an die Didaktik. Bielefeld: Bertelsmann.
- Drees, G. (1997). *Bewährte Täuschungen. Das Lernhandeln als blinder Fleck in der Berufsbildungstheorie und -praxis*. In: Drees, G. und Ilse, F. (Hrsg.). *Arbeit und Lernen 2000: berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Band 1 Herausforderung an die Didaktik, S. 231-262. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ebner, H.G. (1997). *Die Ausbildung als Spiegel organisationaler Entwicklungskultur: Empirische Analysen und Zukunftsbilder*. In: Drees, G. und Ilse, F. (Hrsg.). *Arbeit und Lernen 2000: berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Band 1 Herausforderung an die Didaktik, S. 217-230. Bielefeld: Bertelsmann.
- Enggruber, R., Fehst, A., Hahn, A. und Vieregge, C. (1992). *Entwicklungsgeschichten von Ausbildungsabbrüchen : sozialpädagogische und didaktische Konsequenzen für die handwerksbetriebliche Berufsausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluss*. In: Reiser, R. (Hrsg.): *Berufsbildung im Handwerk*. Laasphe i. Westf.: Kommissionsverlag Adalbert Carl.
- Erikson, E. (1973). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Euler, D. & Berger, K. (1999). *Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen*. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 73, URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft73.pdf>, Zugriff am 10.01.2014
- Eurotrainer Konsortium. (2008). *Betriebliches Bildungspersonal. Schlüsselakteure für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in Europa*. Bremen.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit der Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Fleck, L. (1935/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaser, B. und Strauss, A.L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.

- Graf, M. & Walter, H. (2000). *Objektive Hermeneutik in der Vaterforschung*. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 9; URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1078/2349>, Zugriff am 19.01.2014
- Gruschka, A. (1985). *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NRW*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2005). *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einbeit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie*. Frankfurt: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Haasler, S.R. & Tutschner, R. (2011). *Evaluating the Situation and Qualification of Trainers in Enterprises: a European Perspective*. Bremen: Evaluate Europe Handbook Series Volume 5.
- Havighurst, R.J. (1972). *Development tasks and education*. New York und London: Longman.
- Helsper, W. (1997). *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Antinomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Combe, A. und Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, S. 521-569. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W., Krüger, H.-H. und Rabe-Kleberg, U. (2000). *Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung*. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1, URL: <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202>, Zugriff am 27.12.2010.
- Helsper, W. (2002). *Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur*. In: Kraul, M., Marotzki, W. und Schweppe, C. (Hrsg.). *Biographie und Profession*, S. 64-102. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hericks, U. (2004). *Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Trautmann, M. (Hrsg.). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*, S. 117-135. Studien zur Bildungsgangsforschung Band 5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoff, E.-H. (1985). *Datenerhebung als Kommunikation: Intensivbefragungen mit zwei Interviewern*. In: Jüttemann, G. (Hrsg.). *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, S. 161-186. Weinheim und Basel: Beltz.

- Hoff, E.-H. (1990). *Identität und Arbeit. Zum Verständnis der Bezüge in Wissenschaft und Alltag*. In: psychosozial (13), Heft 3, S. 7-24.
- Hoff, E., Lappe, L. und Lempert, W. (1983). *Methoden zur Untersuchung der Sozialisation junger Facharbeiter. Teil 1*. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 24. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Honer, A. (1994). *Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung*. In: Schröer, N. (Hrsg.). *Interpretative Sozialforschung: Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*, S. 85-106. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hurrelmann, K. (2011). *Sozialisations- und Entwicklungsprobleme von Kindern und Jugendlichen*. In: Albisser, S. und Bieri Buschor, C. (Hrsg.). *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender*, S. 167-183. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession: Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Illich, I. (1995). *Entschulung der Gesellschaft: Eine Streitschrift*. München: Beck.
- Institut für Pädagogik und Gesellschaft. (o.J.). *Das Dilemma als Schulungsmittel*. Impulse für Schulungen in der VRO.
- Kade, J. und Lüders, C. (1997). *Lokale Vermittlung*. In: Combe, A. und Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, S. 887-923. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kelle, U., Kluge, S. und Prein, G. (1993). *Strategien zur Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung. Zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma*. Bremen.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang von Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Keupp, H. (1998). *Identität als riskanter Balanceakt zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen*. In: Keupp, H. (Hrsg.). *Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert*, S. 273-275. München und Zürich: Piper.
- King, V. (2002). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Opladen: Leske und Budrich.
- Klus-Stanska, D. (2007). *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. In: Problemy wczesnej edukacji (1-2), S. 92-106.

- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (2007). *Die Psychologie der Lebensspanne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krapp, A. und Weidenmann, B. (Hrsg.). (2001). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Kurtz, T. (2009). *Eine soziologische Reflexion zur These vom Ende des Berufs*. In: Lisop, I. und Schlüter, A. (Hrsg.). *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 207-222. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lave, J. und Wenger, E. (1999). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge.
- Leischner, D. (2008). *Berufs- und Arbeitspädagogik. Fachwissen und Prüfungsvorbereitung zur AEVO für Ausbilder*. München: VLB.
- Leithäuser, T. und Volmerg, B. (1988). *Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Leithäuser, T. (1988). *Distanz und Beteiligung. Die Rolle des Forschenden im Untersuchungsfeld*. In: Leithäuser, T. und Volmerg, B. *Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung*, S. 209-233. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lempert, W. (2010). *Gestaltung von Arbeit und Technik als Ziel beruflicher Ausbildung und Erziehung. Realutopie oder Selbstbetrug? Dilemmata und Paradoxien - Gedanken, Bedenken und Fragen eines 'nachhaltigen' Sympathisanten bezüglich einer vielversprechenden Konzeption*. In: Becker, M., Fischer, M. und Spöttl, G. (Hrsg.). *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung*, S. 230-245. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Lisop, I. und Schlüter, A. (Hrsg.). (2009). *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Lisop, I. (2009). *Objektfeld und Kategoriale Basierung – ketzersiche Fragen an die Zukunftsfähigkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. In: Lisop, I. und Schlüter, A. (Hrsg.). *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 65-96. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Lisop, I. und Schlüter, A. (2009). *Bildung im Medium des Berufs? Zur Einführung in diesen Band*. In: Lisop, I. und Schlüter, A. (Hrsg.). *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und*

Wirtschaftspädagogik, S. 9-12. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

Lloyd, G. E. R. (1993). *Demystifying mentalities*. Cambridge: University press.

Lübcke, E. (2011). *It's too funny to be science: Die Anwendung von Goffmans Rahmenanalyse für die Untersuchung interkultureller Kommunikation in Videokonferenzen*. Konstanz: UVK-Verlag

Lüders, Ch. (1994). *Rahmen-Analyse und der Umgang mit Wissen. Ein Versuch, das Konzept der Rahmenanalyse E. Goffmans für die sozialwissenschaftliche Textanalyse nutzbar zu machen*. In: Schröer, N. (Hrsg.). *Interpretative Sozialforschung: Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*, S. 107-127. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.

Meister, G. (2005). *Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 21. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Meuser, M. und Sackmann, R. (1991). *Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie*. In: Meuser, M. und Sackmann, R. (Hrsg.). *Analyse sozialer Deutungsmuster: Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*, S. 9-38. Pfaffenweiler: Centaurus.

Müller, K.R., Mechler, M. und Lipowsky, B. (1997). *Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag*. München: Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien, Frauen und Gesundheit.

Müller, S., Paechter, M. und Rebmann, K. (2008). *Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb*. In: BWP@ (14), http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.shtml, Zugriff am 15.08.2012

Neuweg, G.H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster.

Oevermann, U. (2001). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionstheorie*. Frankfurt am Main: Humanities online.

Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der klinischen Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. URL <http://www.objektivehermeneutik.de>, Zugriff am 13.2.2009.

Oevermann, U. (2008). *'Krise und Routine' als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung)*. URL <http://www.objektivehermeneutik.de>, Zugriff am 16.1.2010.

- Oevermann, U. (2008 b). *Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule*: In: Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. und Kramer, R.-T. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalisierung in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, S. 55-77. Wiesbaden: VS.
- Ophardt, D. (2006). *Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess*. Dissertation an der FU Berlin. URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002338?lang=en, Zugriff am 02.05.2013
- Pätzold, G. und Drees G. (1989). *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich*. Sozialwissenschaftliches Forum, 24. Köln: Böhlau.
- Paul-Kohlhoff, A. (1977). *Betriebliche Position und berufliche Identität des Ausbilders. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation im Betrieb*. Essen, Technische Universität Hannover: Dissertation .
- Pekrun, R. (2002). *Psychologische Bildungsforschung*. In: Tippelt, R. (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung*, S. 61-79. Opladen: Leske und Budrich.
- Pongratz, L.A. (2010). *Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis*. In: *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft* (41), S. 63-74.
- Rauner, F. (2002). *Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse*. IT+B-Forschungsberichte 03/02.
- Rauner, F. und Bremer, R. (2004). *Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (50), 2, S. 149-161.
- Rauner, F. und Haasler, B. (2008). *Lernen im Betrieb – eine Handreichung für Ausbilder und Personalentwickler*. Arbeitspapiere Innovative Berufsbildung 2010.
- Reichertz, J. und Schröer, N. (1994). *Erheben, Auswerten, Darstellen: Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie*. In: Schröer, N. (Hrsg.). *Interpretative Sozialforschung: Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*, S. 56-84. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reichertz, J. (2009). *Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?* . Wiesbaden: VS.
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Reinhold, M. (2013). *Der fachliche Konzeptaufbau als Indikator für die Kompetenzentwicklung und die Identitätsbildung von Auszubildenden im Elektrowerkzeugbau*. In: Becker, M.; Grimm, A.; Petersen, A. W. und Schlausch, R. (Hrsg.). *Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Berufsbildungsbiografien, Fachkräftemangel, Lehrerbildung*. Berlin: Lit-Verlag, S. 137-162.
- Reuss, S. und Becker, G. (1996). *Evaluation des Ansatzes von Lawrence Kohlberg zur Entwicklung und Messung des moralischen Urteils. Immanente Kritik und Weiterentwicklung*. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 55. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Rolf, B. (o.J.). *Philosophieren mit Dilemmata*. URL http://www.learn-line.nrw.de/angebote/praktphil/didaktik/dilemma_rolf.html, Zugriff am 13.11.08.
- Rost, D.H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schenk, B. (2004). *Der Bildungsgang*. In: Trautmann, M. (Hrsg.). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*, S. 41-47. Studien zur Bildungsgangsforschung Band 5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schetsche, M. (1991). *Sexuelle Selbstgefährdung des Kindes durch Onanie. Ein Modell zur Binnenstruktur von Deutungsmustern*. In: Meuser, M. und Sackmann, R. (Hrsg.). *Analyse sozialer Deutungsmuster: Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*, S. 49-70. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schiek, D. (2010). *Aktivistinnen der Normalbiographie. Zur biographischen Dimension prekärer Arbeit*. Wiesbaden: VS.
- Schlösser, M., Drewes, C. und Osthus, E.-W. (1989). *Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit*. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Schmidt, A. (1997). *Betriebspädagogik in ausgewählten historischen Phasen*. In: Drees, G. und Ilse, F. (Hrsg.). *Arbeit und Lernen 2000: berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Band 1 Herausforderung an die Didaktik. S. 59-72. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmidt-Hackenberg, R., Neubert, R., Neumann, K.-H. und Steinborn, H.-C. (1999). *Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter*. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 224. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze, Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martnus Nijhoff.

- Schütze, F. (1992). *Sozialarbeit als 'bescheidene' Profession*. In: Dewe, B. (Hrsg.). *Erziehung als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, S. 132 - 170. Opladen: Leske und Budrich.
- Schütze, F. (1996). *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns*. In: Combe, A. und Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, S. 183-275. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Senghaas-Knobloch, E. (1986). *Erlebnisperspektiven der Facharbeiter*. In: Volmerg, B., Senghaas-Knobloch, E. und Leithäuser, T. *Betriebliche Lebenswelt. Eine Sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse*, S. 69-91. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Senghaas-Knobloch, E. (1986). *Humanisierungsbarrieren und Humanisierungsbedürfnisse der Facharbeiter*. In: Volmerg, B., Senghaas-Knobloch, E. und Leithäuser, T. *Betriebliche Lebenswelt. Eine Sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse*, S. 93-101. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sennett, R. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berliner Verlag.
- Seyd, W., Schaper, R.-H. und Schreiber, R. (2005). *Der Berufsausbilder. Die berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen des Ausbilders nach der AEVO*. Hamburg: Feldhaus.
- Seydl, W. (1997). *Handlungsorientierung: Modernistische Maxime oder fundamentales Lehr-Lern-Konzept?*. In: Drees, G. und Ilse, F. (Hrsg.). *Arbeit und Lernen 2000: berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Band 1 Herausforderung an die Didaktik*, S. 143-168. Bielefeld: Bertelsmann.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. und Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS.
- Terhart, E. (1995). *Lehrerbiographien*. In: König, E. und Zedler, P. (Hrsg.). *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tiefel, S. (2005). *Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens*. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6 (1), S. 65-84.
- Trautmann, M. (2004). *Einleitung. Die Entstehung und Entwicklung der Bildungsgangstheorie*. In: Trautmann, M. (Hrsg.). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*, S. 7-15. Studien zur Bildungsgangsforschung Band 5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. (2004). *Entwicklungsaufgaben bei Havighurst*. In: Trautmann, M. (Hrsg.). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*, S. 19-40. Studien zur Bildungsgangsforschung Band 5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Türcke, C. (1986). *Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mucken didaktisierter Wissenschaft*. Lüneburg: Dietrich zu Klampen.
- Tutschner, R. & Haasler, S. (2012). *Meister der Methode - Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung*. In: Ulmer, P., Weiß, R. & Zöllner, A. (Hrsg.). *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, S. 97-116. Bielefeld: Bertelsmann.
- Twardella, J. (2008). *Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen*. Frankfurt a.M.: Humanities Online.
- Ulmer, P. und Jablonka, P. (2008). *Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ulmer, P., Weiß, R. und Zöllner, A. (Hrsg.). (2012). *Berufliches Bildungspersonal -- Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bertelsmann
- Volmerg, B., Leithäuser, T. und Volmerg, U. (1982). *Politisches Bewußtsein als Untersuchungsfeld interpretativer Sozialforschung*. Bremer Beiträge zur Psychologie Nr. 7.
- Volmerg, B., Senghaas-Knobloch, E. und Leithäuser, T. (1985). *Erlebnisperspektiven und Humanisierungsbarrieren im Industriebetrieb. Empfehlungen und Anleitungen für die Praxis*. Schriftenreihe Humanisierung des Arbeitslebens, Band 63. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Volmerg, B., Senghaas-Knobloch, E. und Leithäuser, T. (1986). *Betriebliche Lebenswelt. Eine Sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Volmerg, B. (1988). *Methoden der Auswertung*. In: Leithäuser, T. und Volmerg, B. *Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung*, S. 234-261. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weber, K. (2012). *Learning, Work and Language Games*. In: Forum Qualitative Social Research (13), 3, URL: <http://www.qualitative-research.net>, Zugriff am 3.10.2013.
- Weiss, R. (2007). *Quality is the best recipe!*. In: BWP special: vocational training in research and practice, Heft 20155, S. 12-13.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a.M. und New York: Campus Verlag.

Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass die Arbeit ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt worden ist, dass keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden und dass die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet sind.

Die Dissertation darf mit adäquater Software auf Plagiatsvorwürfe untersucht werden.

Bremen, den 31.03.2014

Joanna Burchert