

Betriebliches Bildungspersonal auf dem Weg der Professionalisierung?

Abstract:
Im folgenden Beitrag wird – nach einem knappen historischen Rückblick – die Tätigkeit der Ausbilder_innen entlang eines Grundmodells der formalen und funktionalen Professionalisierung dargestellt. Diese reicht von ihrer Verberuflichung auf Basis von bundesweit anerkannten Fortbildungsberufen mit ihrer systematischen pädagogischen Qualifizierung bis hin zur ansatzweisen Professionalisierung im Rahmen erster Studiengänge. Vor dem Hintergrund komplexer betrieblicher Handlungsfelder ergeben sich hohe Kompetenzanforderungen für das Ausbildungshandeln und somit ein Professionalisierungsbedarf für das betriebliche Bildungspersonal.

Mit Blick auf das betriebliche Bildungspersonal, im engeren Sinne auf die Ausbilderinnen und Ausbilder, ist zz. eine recht widersprüchliche Situation zu konstatieren. Zum einen wächst die internationale Aufmerksamkeit für die Erfolge des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung und damit einhergehend die Beachtung derjenigen Akteure, die mit ihrer Tätigkeit in den Unternehmen die Qualität der Berufsausbildung maßgeblich beeinflussen und verantworten. Vielfach wird dabei insbesondere auf die neuen Herausforderungen im Kontext von Digitalisierung der Arbeitswelt und des beruflichen Lernens sowie auf den Umgang mit der sehr hohen Heterogenität in den Zielgruppen beruflicher Ausbildung verwiesen. Zum anderen aber zeigen bspw. die seit Jahren kontinuierlich sinkenden Ausbildungsbetriebsquote und Zahlen der Ausbilder_innen durchaus Problemlagen der betrieblichen Bildung an.

In dieser Entwicklung sind eine ganze Reihe von Faktoren wirksam, nicht zuletzt aber sind die Leistungsfähigkeit und das Engagement der Ausbildungsabteilungen davon tangiert und es stellen sich Fragen an die Entwicklung und weitere Pädagogisierung des betrieblichen Ausbildungshandelns und somit an die Professionalisierung von Ausbilderinnen und Ausbildern.

Von der pädagogischen Ausbildung der Ausbilder bis zur Professionalisierung

Die älteste Institution der Berufsbildung sind die Betriebe. Entsprechend weit zurück reichen auch die Anfänge einer systematischen Qualifizierung des Bildungspersonals. Die pädagogische Qualifizierung setzt mit dem Beginn der Etablierung eines industrietypischen Ausbildungsmodells in den gewerb-

Die Anzahl der an Ausbildung beteiligten Personen ist statistisch nicht einheitlich erfasst und widerspiegelt nur eingeschränkt die betriebliche Realität. Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht stützt sich auf Angaben der Unternehmen bei der jeweils zuständigen Kammer und listet sie unabhängig von Art und Umfang der tatsächlichen ausbildenden Tätigkeit. Die Anzahl der Ausbilder_innen nimmt dabei von 662.143 im Jahr 2013 auf 647.322 weiter ab (BiBB 2017, S. 188ff.). Ein Viertel davon sind Ausbilderinnen, deren Anteil in Ostdeutschland mit insgesamt einem Drittel deutlich höher ausfällt. Zugleich sind die Ausbilderinnen jünger als ihre Kollegen. Die Hälfte der Ausbilder ist 50 Jahre oder älter, bei den Ausbilderinnen sind es ein Drittel. In der Altersgruppe bis 39 Jahre liegt ein Drittel der Ausbilderinnen, aber lediglich ein Fünftel der Ausbilder (Zahlen für 2015, ebd.). Das ausbildende Personal wird also tendenziell weiblicher und jünger.

So verweist der aktuelle Datenreport zum Berufsbildungsbericht darauf, dass der Anteil ausbildender Unternehmen in nur wenigen Jahren von 24 % (2007) auf nur noch 20 % (2015) gesunken ist, d. h. aktuell vier von fünf Unternehmen in Deutschland nicht mehr ausbilden (BiBB 2017, S. 215) – trotz Beschäftigungsaufbau und Fachkräftemangel.

lich-technischen Berufen ein. Mit seiner grundsätzlichen didaktischen Ausrichtung an Beruf und Beruflichkeit, und der unternehmerischen Freiheit für den betrieblichen Teil der Ausbildung, steht es in der handwerklichen Tradition. In den Novellierungen der Gewerbeordnungen wurden bereits um die Wende zum 20. Jhd. auch Mindestqualifikationen für ausbildende Handwerksmeister einheit-

Uwe Faßhauer

lich festgelegt. Diese mussten mit 24 Jahren ein Mindestalter erreicht haben, eine dreijährige Ausbildung mit der Gesellenprüfung und später einer Meisterprüfung abgeschlossen haben. Diese berufsfachliche, erfahrungsbasierte Qualifikation wurde als ausreichend angesehen. Zusätzliche pädagogische oder didaktische Kenntnisse spielten keine Rolle, da das handwerkliche Modell der produktionsgebundenen Beistell-Lehre diese nicht zu erfordern schien. Das Modell setzte sich zunächst auch als Norm für die industriebetriebliche Ausbildung durch, deren Prüfungswesen zunächst bei den Handwerkskammern verortet blieb (vgl. Pätzold 2017, S. 12).

Mit Beginn der 1920er Jahre, nach den tiefgreifenden politischen und gesellschaftlichen Veränderungen während des „Ersten Weltkrieges“, etablierten sich in Deutschland langsam diejenigen Strukturen, die als Duales System der Berufsausbildung heute noch das Standardmodell für einen gelingenden Übergang aus der allgemein bildenden Schule in eine lebenslange existenzsichernde Erwerbsbiografie darstellen. Während im Handel die betrieblich-kaufmännische Lehre sich zu dieser Zeit einer großen Anzahl an handelsschulischen Angeboten gegenüber sah und als randständig bezeichnet werden kann (vgl. Zabeck 2013, S. 440ff.), entwickelte sich im gewerblich-technischen Bereich nach und nach ein industrietypisches betriebliches Modell der Lehrlingsbildung. Die damaligen Akteure zeigten dabei durchaus ein ambivalentes Interesse am staatlichen Einfluss auf die Berufsbildung, bspw. durch die zu Berufsschulen weiterentwickelten Fortbildungsschulen.

Dieser Übergang zu einem industrietypischen Ausbildungsmodell ist mit zusätzlichen Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal verbunden, die in der klassischen Meisterlehre des Handwerks nicht angelegt waren. Insbesondere in der Metallindustrie wurden nunmehr produktionsunabhängige Lernorte in den Betrieben geschaffen, in denen außerhalb des unmittelbaren Effizienzdrucks den erheblich gestiegenen Anforderungen an das Können und die betriebliche Sozialisation der zukünftigen Arbeitskräfte mit damals innovativen didaktischen Ansätzen entsprochen werden konnte.

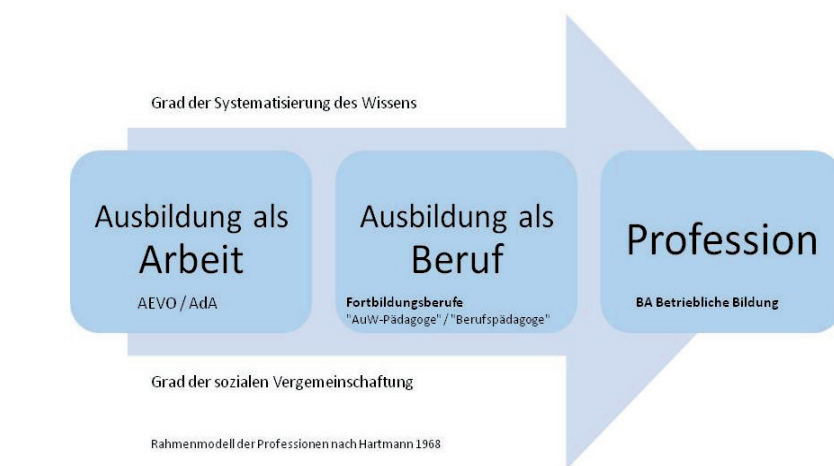


Abbildung 1: Rahmenmodell der formalen Professionalisierung

Die Erarbeitung und Durchsetzung einer systematischen, vereinheitlichten Ausbildung für industrielle Berufe auf Basis von Lehrplänen, Berufsbildern, Ausbildungsordnungen und Lehrmaterialien wurde im ersten Drittel des 20. Jhd. vor allem über den 1908 durch den Verein Deutscher Ingenieure sowie den Verein Deutscher Maschinenbauanstalten gegründeten „Deutschen Ausschuss für technisches Schulwesen (DATSCH)“ befördert. Dieser entwickelte für Unternehmen mit Lehrwerkstätten eine ganze Reihe von fachdidaktisch und methodisch gestuften Lehrgänge für einzelne Metallberufe. Hierin waren die zu erreichenden fachlichen Kenntnisse, manuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten beschrieben sowie Methoden zu ihrer Vermittlung und Kontrolle benannt.

Die große Akzeptanz und Verbreitung in den Unternehmen führte – wie beabsichtigt – auch zu einer Standardisierung und Steigerung der Effizienz in der Ausbildung. Diese Lehrgänge ermöglichten es den Ausbildern durch ein reduziertes methodisches Standardrepertoire auch mit großen Gruppen zu arbeiten. Zugleich wurde ihre Arbeit dadurch selbst besser kontrollierbar, es ergaben sich wenige pädagogische Entscheidungsspielräume und die methodische Monokultur der Unterweisung – eigentlich ein Relikt der handwerklichen Tradition – verfestigte sich (vgl. Zabeck 2013, S. 560ff.). Diese Systematisierung von Ausbildungsgängen, die, im Kontext einer verwissen-

schaftlichen Produktionsweise, über standardisierte Ausbildungsverfahren zum „Facharbeiter“ bis hin zur wissenschaftlich fundierten Personalauswahl reichte, prägte ein grundsätzlich neues Tätigkeitsfeld für das betriebliche Ausbildungspersonal. Diese Form der industriellen Lehrlingsausbildung wurde zunehmend berufsfachlich qualifizierten, verlässlichen Arbeitern, v. a. aber Vorarbeitern oder Werkmeistern überantwortet. „Mit dieser quasi pädagogischen Systematisierung der betrieblichen Ausbildung entwickelte sich dann allmählich die Position des hauptberuflichen Ausbilders.“ (Pätzold 2017, S. 19).

Die zentrale Bedeutung und Verantwortung der Unternehmen für die betriebliche Berufsausbildung zeigt sich dann in den sich über viele Jahre erstreckenden berufsbildungspolitischen Diskussionen zur Notwendigkeit eines Berufsbildungsgesetzes, das 1970 in Kraft getreten ist (Westdeutschland). Zeitgenössisch wurde es aus Perspektive der Unternehmen durchaus als unnötige staatliche Einflussnahme kritisch kommentiert. Längst ist aber das BBiG als Basis der Berufsausbildung etabliert, da es die Interessen unterschiedlichster Akteure am Lernort Betrieb erfolgreich in ein stabiles Verhältnis gebracht hat. Das BBiG wiederum regelt auch die grundsätzlichen Anforderungen an die fachliche und eben auch berufspädagogische Qualifikation des ausbildenden Personals.

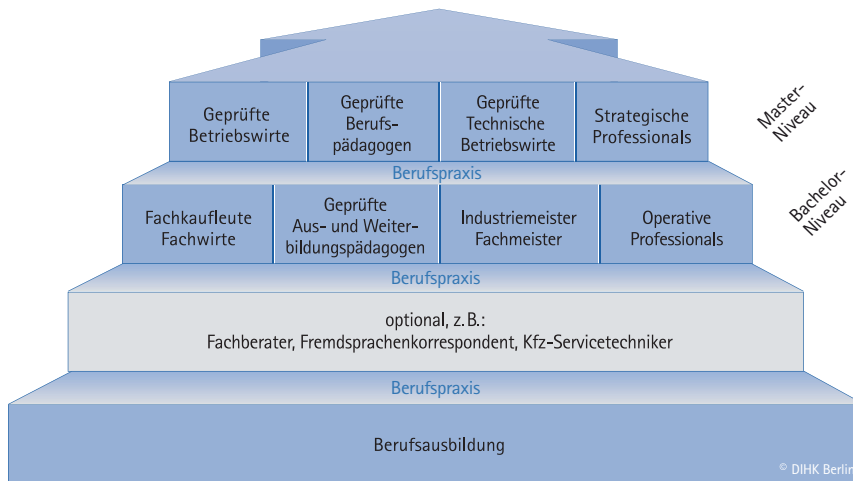


Abbildung 2: Rahmenmodell der anerkannten Fortbildungsberufe (DIHK 2014, S. 6)

„Ausbilder“ erscheint im BBiG erstmals als juristischer Begriff, jedoch ohne exakte Definition. Er (oder sie) trägt die Verantwortung für die sachgerechte Durchführung der Ausbildung im Unternehmen. In der aktuellen Fassung des BBiG aus dem Jahr 2005 werden in § 28ff. Personengruppen beschrieben, die an der betrieblichen Ausbildung beteiligt sind. Neben den Auszubildenden sind das die Ausbildenden. Diese dürfen nur bei persönlicher Eignung auch Auszubildende einstellen. Die Ausbildung selbst darf nur übernehmen, wer persönlich und fachlich geeignet ist – die Ausbilder_innen. Diese haben die Ausbildungsinhalte in der Ausbildungsstätte „unmittelbar, verantwortlich und in wesentlichem Umfang“ (a.a.O.) zu vermitteln. Unter verantwortlicher Leitung des Ausbilders / der Ausbilderin können weitere fachlich und persönlich geeignete Personen mitwirken. Dieser Personenkreis, häufig als „ausbildende Fachkräfte“ oder „Ausbildungsbeauftragte“ bezeichnet, übernehmen i. d. R. Aufgaben in der Ausbildung, wenn Auszubildende für eine bestimmte Zeit in der jeweiligen Abteilung des Unternehmens eingesetzt werden. Zum betrieblichen „Ausbildungspersonal“ zählen letztlich alle Personen, die – wie auch immer – an der Ausbildung beteiligt sind. Das sind Ausbildungsleiter_innen, haupt- und nebenamtliche Ausbilder_innen sowie ausbildende Fachkräfte.

Für das betriebliche Bildungspersonal fehlen mit der akademischen Ausbildung, dem Sozialprestige und der Autonomie des beruflichen Handelns gleich einige ‚äußere‘ Merkmale von Professionen. Richtet man jedoch den Blick auf strukturelle Merkmale professionellen Handelns, die auf Interaktion unter Handlungszwang zwischen Personen abzielen, ist die betriebliche Ausbildungstätigkeit genauso professionalisierungsbedürftig, wie dies für die Lehrenden an beruflichen Schulen reklamiert wird.

Formale Professionalisierung: Ausbildung als Arbeit, Beruf und Profession

In diesem Zusammenhang wird häufig – auch im Titel dieses Beitrags – auf die, je nach Perspektive wünschenswerte oder auch notwendige „Professionalisierung“ des Bildungspersonals verwiesen. Dieser Begriff bezeichnet jedoch zwei unterschiedliche, aber miteinander gekoppelte Prozesse. Zum einen ist damit ein gesellschaftlicher Prozess der Herausbildung hochspezialisierter, akademisch qualifizierter und auf die personenbezogene Arbeit im Kontext gesellschaftlicher Zentralwerte (Recht, Gesundheit, Bildung) fokussierter Berufe gemeint, den Professionen. Zum anderen wird mit „Professionalisierung“ der individuelle Prozess des Erwerbs spezifischer Kompetenzen und Einstellungen für das Handeln in diesen

Professionen beschrieben. Der erstgenannte Prozess, der in einer Kontinuität (und Reversibilität!) von Verberuflichung der Arbeitstätigkeiten hin zur Professionalisierung bestimmter Berufe steht, wird als formale Professionalisierung bezeichnet und der individuelle Prozess davon als funktionale Professionalisierung unterschieden (vgl. Lempert 2010).

Das Grundmodell der formalen Professionalisierung ist für die Lehrer_innen an beruflichen Schulen gut untersucht und kontinuierlich im Diskurs; für die betriebliche Bildung, auch im dualen System, ist sie trotz einer z. Z. wieder ansteigenden Zahl an Studien wissenschaftlich nur wenig betrachtet.

Ausbildung als Arbeit – die AEVO

Eine Mindestqualifikation für die betriebliche Bildung ist durch die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) als Standard zur stärkeren Pädagogisierung des betrieblichen Ausbildungshandelns gegeben. Die AEVO spielt rein quantitativ gesehen mit ca. 86.000 bestandenen Prüfungen pro Jahr z. Z. eine nicht unerhebliche Rolle (BiBB 2017, S. 188). Hinzu kommen ca. 37.000 bestandene Meisterprüfungen pro Jahr, die hinsichtlich der Qualifikation für Ausbildung äquivalent zu sehen sind (ebd.).

Die inhaltliche Ausrichtung der AEVO, die Ausbilden als spezifische Arbeitstätigkeit beschreibt, hat sich seit ihrer Verankerung im Jahr 1972 sowie nach ihrer temporären Außerkraftsetzung von 2003-2009 mehrfach verändert. Zugleich ist die AEVO in ihrer Wirksamkeit für die Praxis und Qualität betrieblicher Bildung durchaus kritisch zu sehen (vgl. Bahl & Brüner 2013).

Die Handlungsfelder der aktuellen AEVO (2009) beschreiben Tätigkeiten entlang des Ausbildungsprozesses: Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen; Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Azubi mitwirken; Ausbildung durchführen; Ausbildung abschließen sowie weitere Aufgaben. Zugleich ist damit das für die berufliche Bildung grundlegende Prinzip der Handlungsorientierung auch auf die Ausbildung der Ausbilder_innen bezogen. Deren Handlungsfähigkeit in den unterschiedlichen Situationen einer auf

„Berufspädagogen beraten, unterstützen und realisieren unter Berücksichtigung wirtschaftlicher Gesichtspunkte die Einführung neuer Aus- und Weiterbildungsmethoden in den jeweiligen Unternehmen und Institutionen. Sie ermitteln auch notwendige und zukunftsweisende Qualifikationen und integrieren diese in die jeweiligen Lern- und Arbeitsprozesse. Dabei unterstützen und qualifizieren sie haupt- sowie nebenberufliches Bildungspersonal und leiten dieses an.

Für die Entwicklung von Marketingstrategien für die jeweiligen Aus- und Weiterbildungen führen sie Marktbeobachtungen und -analysen durch. Aspekte des Bildungscontrollings sowie des Qualitätsmanagements in die jeweiligen Aus- und Weiterbildungssysteme werden dabei berücksichtigt.

Sie übernehmen selbst Führungs- und Leitungsaufgaben in den jeweiligen Aus- und Weiterbildungsabteilungen. Sie besitzen umfassende Kompetenzen im Bereich der Personalentwicklung, um entsprechende Organisationsentwicklungsmaßnahmen sowie Maßnahmen zur Kompetenzförderung einzuleiten und umzusetzen. Die Aufgaben der Berufspädagogen erfordern nicht nur gute und ausgeprägte pädagogische Kompetenzen, sondern auch koordinatisches Geschick sowie Beratungs-, Führungs- und Sozialkompetenz.“

(www.dihk.de/themenfelder/)

Arbeits- und Geschäftsprozesse ausgerichteten Ausbildung ist das Leitziel der „Ausbildereignung“. Sie folgt damit aber, und das ist ein Hauptpunkt in der Kritik, dem Leitbild einer hauptamtlich ausbildenden Person. Diese Gruppe stellt jedoch nur den kleinsten Teil der ca. 650.000 bei den Kammern gemeldeten Mitarbeiter_innen, die Aufgaben vor allem auf der Mikroebene der Ausbildung wahrnehmen. Die anspruchsvolle Aufgabe, Ausbildung insgesamt sowie betriebliche Lehr-Lernprozesse zu entwickeln, zu planen, durchzuführen und zu evaluieren fällt in ihrer ganzen Komplexität und Vielfältigkeit hier nicht an.

Ausbildung als Beruf – die berufspädagogischen Fortbildungsberufe

Die hierfür notwendige anspruchsvolle Qualifikation ist in den 2009 erlassenen bundeseinheitlichen Fortbildungsberufen umgesetzt. Diese adressieren Personen, die mit mindestens der Hälfte ihrer Arbeitszeit mit Aufgaben in der betrieblichen Bildung befasst sowie in mittelständischen und großen Unternehmen oder bei Bildungsträgern beschäftigt sind.

Die beiden Fortbildungsberufe auf der 2. und 3. Stufe, Aus- und Weiterbildungspädagog_innen sowie Berufspädagog_innen, weisen eine deutlich stärkere Prozess- und Projektorientierung und Ausrichtung an handlungsorientierten Lehr-Lern-Prinzipien aus als die AEVO. Ihre Handlungsfelder sind auf die Kernpro-

zesse der Beruflichen Bildung, die Lernprozesse und Lernbegleitung sowie auf Planungs- und Managementprozesse hin ausgerichtet. Das berufspädagogische Handeln wird auf die Bereiche Berufsausbildung, Weiterbildung sowie Personalentwicklung und -beratung erweitert.

In der Fokussierung auch auf planende, entscheidende und entwickelnde Aufgaben im Bereich der betrieblichen Bildung zeigt sich die Verberuflichungstendenz für bestimmte Funktions- und Statusgruppen: Ausbildungsleiter_innen und hauptberufliche Ausbilder_innen. Erwartungsgemäß ist dabei kein einheitliches Leitbild für den oder die hauptamtliche_n Ausbilder_in definierbar. Je nach Branche und Betriebsgröße, nach Ausbildungsstruktur des Unternehmens und Funktion in der Ausbildung ist eine starke Ausdifferenzierung zu sehen.

Rein quantitativ betrachtet, spielen diese Fortbildungsberufe allerdings (noch?) eine marginale Rolle. Bis 2015 hatten bundesweit lediglich 294 Personen erfolgreich eine Fortbildungsprüfung als Berufspädagoge_in abgelegt. In einer Absolventenbefragung durch den DIHK (2014) erkennen jedoch ca. 60 % der Befragten positive Auswirkungen dieser Weiterbildung auf die berufliche Entwicklung. Der berufliche Aufstieg sowie die mögliche Verbesserung des Einkommens sind die mit Abstand am häufigsten genannten Motive für die Beteiligung an dieser berufspädagogischen Fortbildungsprüfung.

Ausbildung als Profession? – Studium und akademische Abschlüsse

Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte, ebenfalls im Jahr 2009, eröffnet zumindest grundsätzlich den Entwicklungspfad, über eine Ausbildungstätigkeit auf Basis eigener Facharbeit und AEVO-Prüfung mit dem berufspädagogischen Fortbildungsberuf die Zugangsberechtigung für ein einschlägiges Studium zu erwerben. Damit ist eine Akademisierung für das betriebliche Bildungspersonal auch für Personen erreichbar, die bisher kein Studium absolvieren konnten. Zwar gibt es bisher nur sehr wenige spezifische Studienangebote. Die Bedingungen für die Möglichkeit einer formalen Professionalisierung der betrieblichen Bildungsarbeit sind aber somit erreicht. Dass diese Professionalisierbarkeit auf steigende, individuelle Professionalisierungsbedarfe trifft, zeigt sich in aktuellen Analysen von Aufgabentypen und Kompetenzanforderungen für die betriebliche Bildung (vgl. Brüner 2014).

Funktionale Professionalisierung: Aufgabentypen und Kompetenzanforderungen

In verschiedenen Studien werden Kompetenzanforderungen nicht zuletzt auch in den Bereichen Ausbildungsmethodik, Begleitung und Beurteilung von Auszubildenden gesehen. Dies gilt bspw. auch für Studien im Kontext von „Industrie 4.0“, die zeigen, dass Beschäftigte einen schnellen digitalen und vielseitigen technischen Wandel erleben, aber die für Qualifizierung Verantwortlichen dagegen deutlich weniger davon betroffen sind.

Weiterhin zeigen sich steigende Anforderungen in der prozessorientierten Ausbildungsgestaltung und der Fähigkeit zur Konfliktbewältigung. Die Integration heterogener werdender Zielgruppen in betriebliche Aus- und Weiterbildungsprozesse und die Gestaltung betrieblicher Lernkulturen in der Organisation des lebensbegleitenden Lernens zur Bindung von Fachkräften sind zwei weitere Stichworte in der Beschreibung aktueller Problemlagen in ausbildenden Unternehmen.

Inzwischen zählen über die berufliche Erstausbildung hinaus auch Fortbildung und Umschulung, die Berufsausbildungsvorbereitung inkl. einer Vielzahl an Praktika für Schüler_innen und Studierende sowie entsprechende Aufgaben im Rahmen von dualen Studiengängen ebenfalls zu den Aufgabengebieten von Ausbilder_innen.

Die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals ist somit durchaus auch eine Konsequenz der Akademisierungstendenz in der beruflichen Bildung insgesamt. Zum einen bringt die in wenigen Jahren deutlich ausgebaute Beteiligung von Unternehmen an Berufsakademien / Dualen Hochschulen eine neue Zielgruppe in die Ausbildungsabteilungen, die mit dem Bachelor selbst einen akademischen und damit im Vergleich zum ausbildenden Personal häufig höherwertigen Abschluss anstreben. Zum anderen stellen wissensintensive Berufe besondere Anforderungen hinsichtlich Selbststeuerungsfähigkeiten, Erwerb und Umgang mit spezifischen Wissensformen etc., die noch vor ein, zwei Jahrzehnten möglicherweise als besondere Anteile von Studierfähigkeit beschrieben worden wären. Sie gelten nunmehr als Teil der beruflichen Handlungskompetenz in diesen Bereichen, auf die das aus- und weiterbildende Personal häufig (noch) nicht zurückgreifen kann. In diesem Zusammenhang ist die Eingruppierung des Fortbildungsberufes „Berufspädagoge/-pädagogin“ im DQR

auf Stufe 7, also gleichwertig zu einem Masterstudium, durchaus kritisch zu hinterfragen.

Fazit

Im Vordergrund der betrieblichen Bildungsarbeit steht – auch im Kontext einer „Berufsbildung 4.0“ – nicht nur das domänenspezifische Fachwissen, sondern eine pädagogische Prozesskompetenz. Diese vereint idealerweise konzeptionelles, bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, didaktisches Konzeptions- und Planungswissen mit der Fähigkeit zur Strukturierung von Lerngelegenheiten sowie das Diagnostizieren, Prüfen und Bewerten. Einen zentralen Stellenwert nimmt die Kategorie der Reflexion ein, d. h. das theoriegeleitete Nachdenken und Begründen des eigenen Handelns in pädagogischen Situationen unter der Bedingung der Entlastung von unmittelbarem Handlungs- und Entscheidungsdruck. Vor allem hierin liegt die Notwendigkeit der Beteiligung von Hochschulen an der Kompetenzentwicklung des betrieblichen Bildungspersonals. Dieses befindet sich somit auf dem Weg der Professionalisierung – formal und funktional.

Literatur:

Bahl, A. & Brünner, K. (2013). 40 Jahre AEVO – eine Bestandsaufnahme. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109. Bd., H. 4, S. 513-537.

Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl-Verlag.

BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2017). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017*. Download unter <https://www.bibb.de/datenreport/de/aktuell.php> (12.11.17)

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2014). *Aufstieg mit Weiterbildung. 8. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen*.

Hartmann, H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. In *Soziale Welt*, 19. Jg., S. 197-212

Lempert, W. (2010). Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität. In Nickolaus, Pätzold, Reinisch, Tramm (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.

Pätzold, G. (2017). *Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl-Verlag.

Prof. Dr. Uwe Faßhauer

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Institut für Bildung, Beruf und Technik / Berufspädagogik

<http://www.ph-gmuend.de/einrichtungen/lehrende/f/fasshauer-uwe/>

uwe.fasshauer@ph-gmuend.de

Termine von Studien- und Ausbildungsmessen finden Interessierte unter:

<https://www.einstieg.com/messen>
<https://www.messeninfo.de/Bildungsmessen-Y54-S1.html>
<http://www.master-and-more.de>