

**Verbundprojekt
„Berufspädagoge@Kompetenzerweiterung“
(BP@KOM)
Phase I**

Synthesebericht



Bremen, Rostock, Schwäbisch Gmünd, Trier,
10. Februar 2011

Autoren:

Simone Wanken, Roland Tutschner, Georg Spöttl, Alrun Schleiff, Tamara Riehle,
Bruno Reibstein, Rita Meyer, Maren Kreutz, Heiko Jersak, Uwe Faßhauer, Friedhelm Eicker,
Thomas Dornblüth, Irene Boubaker

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
1 Einleitung	2
2 Stand der Forschung	6
3 Forschungsdesign.....	9
3.1 Methodische Vorgehensweise	9
3.2 Fragebogenerhebung auf Mikro- und Mesoebene zum Bedarf	12
3.3 Experteninterviews auf Meso- und Makroebene zu Bedarf und Machbarkeit.....	13
3.3.1 Sampling der Experteninterviews.....	14
3.3.2 Die Leitfadenerwicklung	15
3.3.3 Auswertung nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse	16
3.4 Dokumenten- und Programmanalysen	17
4 Ergebnisse der Bedarfsanalyse	19
4.1 Sozialstatistische Beschreibung der Zielgruppe des Projektes	19
4.2 Aufgaben und Tätigkeitsprofil des Aus- und Weiterbildungspersonals.....	28
4.2.1 Aus- und Weiterbildungspersonal: Lernprozessbegleiter, Berater und Coach	28
4.2.2 Leitungspersonal als Bildungsprozessmanager.....	31
4.2.3 Zusammenfassung von Aufgaben und Tätigkeiten zu einem Qualifikationsprofil.....	33
4.3 Kompetenzanalyse	35
4.3.1 Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen	37
4.3.2 Planungs- und Managementprozesse in der beruflichen Bildung und Weiterbildung	42
4.3.3 Zusammenfassung zu einem Kompetenzprofil.....	45
4.4 Zusammenfassung der Bedarfsanalyse	48
5 Machbarkeit des Trialen Modells aus Perspektive der beruflichen Bildung und der Hochschulen	50
5.1 Einschätzungen zum Trialen Modell aus Sicht der Aus- und Weiterbildung.....	50
5.1.1 Chancen des Trialen Modells aus Perspektive der Mesoebene	50
5.1.2 Herausforderungen für das Triale Modell aus der Sicht der Aus- und Weiterbildungsleitungen.....	51
5.1.3 Empfehlungen für die Studienorganisation im Trialen Modell.....	52
5.2 Einschätzungen zum Trialen Modell aus Sicht der Hochschulen	53

5.2.1	Öffnung der Hochschulen für berufliche Qualifizierte.....	53
5.2.2	Studienorganisation berufsbegleitender Studiengänge	56
5.2.3	Bildungs- und verbandspolitische Positionen sowie regionale Hochschulperspektiven	62
5.2.4	Zusammenfassung.....	64
5.3	Zusammenfassung Machbarkeitsanalyse.....	65
6	Schlussfolgerungen aus den Bedarfs- und Machbarkeitsanalysen	67
6.1	Schlussfolgerungen zum Bedarf	67
6.2	Schlussfolgerung zur Machbarkeit des Trialen Modells.....	70
6.3	Ausblick auf die Umsetzungsphase	71
7	Literaturverzeichnis	75
8	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	79
8.1	Abbildungsverzeichnis	79
8.2	Tabellenverzeichnis	79
9	Anhang	81

Abstract

Die Veränderungen, die sich in den letzten Jahren in der beruflichen Praxis des Bildungspersonals abzeichnen, offenbaren dass die Bewältigungen der vielfältigen, beruflichen Aufgaben des Bildungspersonals nicht mit traditionellen Qualifikationsstandards geleistet werden kann. Eine neue Professionalisierung ist erforderlich. Als Reaktion auf die gestiegenen Professionalisierungsbedarf des Bildungspersonals wurden neue Weiterbildungsangebote (z. B. die Fortbildung zum „geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen“ oder „geprüften Berufspädagogen“) entwickelt, die sich explizit an Berufstätige im Bereich der Bildungsdienstleistungen richten.

Der Ansatz des Trialen Modells (BP@KOM), der Gegenstand der vorliegenden Studie ist, hat die Professionalisierung des Bildungspersonals im Fokus. Er geht jedoch über die bisher etablierten Weiterbildungsangebote hinaus, indem er drei Lernorte (Arbeitsplatz, Bildungsträger, Hochschule) integriert und zwei unterschiedliche Abschlüsse (Kammer und Hochschule) ermöglicht. Die vorliegende Studie des Verbundprojektes BP@KOM verfolgt das Ziel zu klären, ob das „Triaie Modell“ dem Professionalisierungsbedarf und den -bedürfnissen der Akteure der Aus- und Weiterbildung entspricht und ob das Konzept unter den gegebenen institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen an den Standorten der Projektpartner machbar und in die Praxis umsetzbar ist.

Um diese Fragen wissenschaftlich begründet beantworten zu können, wurden in den vier am Projekt beteiligten Regionen umfangreiche, sozialwissenschaftlich fundierte Bedarfs-, Anforderungs- und Machbarkeitstudien durchgeführt. Wichtige Ergebnisse der Studien sind, dass das „Triaie Modell“ im Feld der Beruflichen Bildung auf signifikantes Interesse stößt, dass die Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Weiterbildung, insbesondere vor dem Hintergrund der Schaffung der Durchlässigkeit, als interessante Option angesehen wird. Zudem hat sich gezeigt, dass die rechtlichen und institutionellen Entwicklungen und Veränderungen an den Hochschulen die sich im Untersuchungszeitraum vollzogen haben die Realisierung des „Triaie Modells“ möglich machen.

1 Einleitung

Das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal¹ nimmt eine Schlüsselstellung in Hinblick auf die Gestaltung und den Erfolg beruflicher Ausbildungs- und Lernprozesse ein. In den Veröffentlichungen europäischer Organisationen und Institutionen wird die zentrale Rolle des Ausbildungspersonals für die Aus- und Weiterbildung qualifizierter Arbeitskräfte immer wieder hervorgehoben. So bezeichnete die Europäische Kommission 2001 die Verbesserung der Ausbildung des beruflichen Bildungspersonals als eines von fünf zentralen Zielen für die zukünftige Entwicklung der europäischen Bildungssysteme. In diesem Zusammenhang wurde hervorgehoben, dass die Aktualisierung der Fertigkeiten und Kompetenzen des Bildungspersonals und deren Anpassung an die sich rasant wandelnden Anforderungen an ihre professionelle Rolle im Rahmen des lebenslangen Lernens besondere Aufmerksamkeit erhalten soll (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, S. 6). Im Arbeitsprogramm „Education and Training in Europe: Diverse System, Shared Goals for 2010“ (European Commission 2002, S. 14) werden Lehrer in der Berufsbildung und das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal als die wichtigsten Akteure einer allgemeinen Strategie zur Förderung der Wissensgesellschaft und einer wissensbasierten Wirtschaft bezeichnet. Das Communiqué von Maastricht betonte, dass die Umsetzung des Programms des Lebenslangen Lernens dazu führe, dass berufliche Lernprozesse in immer weiteren und vielfältigeren Kontexten stattfinden werden. Diese Entwicklung bringe unweigerlich neue Tätigkeitsprofile, Rollen und Verantwortlichkeiten von Lehrern und betrieblichem Bildungspersonal mit sich, die mit einer ständigen „Weiterentwicklung der Kompetenzen der Lehrkräfte und Ausbilder in der Berufsbildung unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Lernbedürfnisse und ihrer sich verändernden Rolle“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2004, S. 5) einhergehen müssten.

Vorliegende Studien belegen die gestiegenen Anforderungen und Herausforderungen mit denen sich das berufliche Aus- und Weiterbildungspersonal, sowohl im europäischen als auch im deutschen Kontext konfrontiert sieht (vgl. Kap. 3). Diese belegen, dass sich in Deutschland die Situation und die Aufgaben des Aus- und Weiterbildungspersonals in den Betrieben und den überbetrieblichen Ausbildungsstätten im letzten Jahrzehnt signifikant verändert haben und dass Aus- und Weiterbildner mit einer Reihe neuer Herausforderungen konfrontiert sind. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang zum einen die Herausforderungen, die sich aus den fortschreitenden technischen und organisatorischen Veränderungen der Arbeitswelt ergeben. Zum anderen fordern bildungspolitische Vorgaben auf nationaler und internationaler Ebene (Stichwort: kompetenzorientierte Wende) neue Konzepte in der Aus- und Weiterbildung. Darüber hinaus verändert sich die Klientel: Gründe für neue Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung liegen hier z. B. in der zunehmende Heterogenität der Aus- und Weiterbildungsklientel bezogen auf ihre soziale und kognitive Leistungsfähig-

¹ Aus Gründen der Lesefreundlichkeit wird im folgenden Text lediglich die männliche Schreibweise verwendet. Dort, wo die männliche Form verwendet wird, ist grundsätzlich auch die weibliche Form mit eingeschlossen.

keit und die kulturelle Herkunft. Ausbilder sind in diesem Zusammenhang immer häufiger mit Jugendlichen konfrontiert, die keine ausreichende Ausbildungsreife besitzen. Schließlich stellen die Implementierung von neuen Lernkonzepten (z. B. Lernfeldorientierung oder Arbeitsprozessorientierung) sowie gewachsene administrative und organisatorische Verpflichtungen zusätzliche Herausforderungen an das Bildungspersonal dar (vgl. Tutschner, Kirpal 2011).

Die genannten Veränderungen und Entwicklungen in der beruflichen Praxis des Bildungspersonals implizieren, dass die für die erfolgreiche Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben erforderlichen beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen eine berufliche Professionalität erfordern, die über die bisherigen Standards (z. B. der Ausbildereignungsprüfung nach AEVO) hinausgehen. Eine Reaktion auf diese neuen professionellen Anforderungen an das Bildungspersonal manifestiert sich in der Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote, die sich explizit an Berufstätige im Bereich der Bildungsdienstleistungen richten. So wurden neue Qualifizierungsangebote wie die Fortbildungen zum „geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen“ und zum „geprüften Berufspädagogen“ konzipiert. Erste Kurse werden inzwischen in einigen Regionen Deutschlands angeboten bzw. durchgeführt (siehe Anhang).

Diese Weiterbildungsangebote finden in der Regel in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung und den Kammern statt. Hochschulen, die einen wichtigen Beitrag zur Erarbeitung neuer pädagogischer Konzepte leisten könnten, sind an diesen Weiterbildungsangeboten bislang noch nicht beteiligt.

Dieses Defizit greift der Ansatz des Trialen Modells Berufspädagoge@Kompetenzerweiterung (BP@KOM) auf. Es ist ein Konzept, das über die genannten Weiterbildungsangebote hinausgeht und zu einer wissenschaftlich fundierten Qualifizierung und somit zu einer Professionalisierung des Bildungspersonals beitragen soll. Den Kern des Projekts BP@KOM bildet das „Triale Modell der Weiterbildung“² das die konzeptionelle, didaktische, curriculare und lernorganisatorische Integration der drei Lernorte (Betrieb, Weiterbildungseinrichtung und Hochschule) in einem Weiterbildungsengang vorsieht und damit ein „verzahntes Modell“ des beruflichen Kompetenzerwerbs repräsentiert. Darüber hinaus sieht das Triale Modell einen Doppelabschluss, bestehend aus dem Abschluss zum „geprüften Berufspädagogen“ und einen Hochschulabschluss (Bachelor bzw. Master) vor. Mit dem Doppelabschluss wird zugleich ein Beitrag zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung geleistet.

² Das Triale Weiterbildungsmodell (2005): Erstmals entwickelt, beschrieben und vorgestellt im Rahmen des ANKOM-Projektes (BMBF), B. Reibstein, unveröffentlichtes Manuskript. Stralsund.

F. Eicker, B. Reibstein (2007): „Pädagogen für die berufliche Bildung (VET-Pädagogen) – Vorschlag für ein Pilotprojekt zur Konzipierung und Erprobung eines Trialen Studiengangs in Mecklenburg-Vorpommern“. In "Pädagogen/ Pädagoginnen für die berufliche Bildung". In: F. Eicker (Hrsg.), "Perspektive Berufspädagoge !?". Bielefeld.

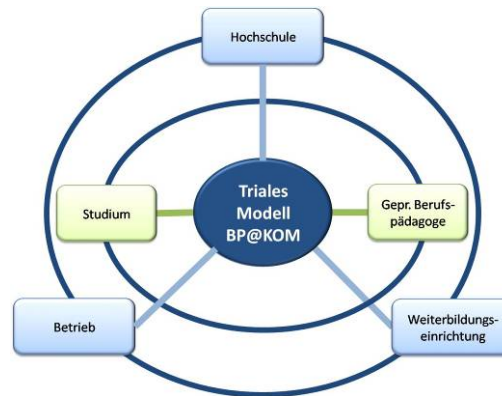


Abbildung 1: Das Triale Modell

Das Projekt BP@KOM gliedert sich in zwei Projektphasen. In der ersten Projektphase (2010), deren Ergebnisse im vorliegenden Bericht dokumentiert werden, wurden Bedarfs-, Anforderungs- und Machbarkeitsanalysen zur Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals, bezogen auf das „Triale Modell“, durchgeführt.

Im Einzelnen hat sich die erste Projektphase auf folgende Untersuchungsziele gerichtet:

- Ermittlung und Beschreibung des Qualifikationsbedarfs des Bildungspersonals in Betrieben und überbetrieblichen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen
- Ermittlung und Beschreibung der benötigten Qualifikationen und Kompetenzen von beruflichen Aus- und Weiterbildner
- Prüfung der Machbarkeit und der Umsetzbarkeit des Trialen Modells

Dazu wurden qualitative und quantitative Befragungen, Dokumentenanalysen und Internetrecherchen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Erhebungen werden im vorliegenden Bericht dargestellt.

Die erhobenen Daten bilden die Grundlage für die Konzeption und Implementierung des Trialen Modells in einer möglichen zweiten Phase des Projekts BP@KOM (ab 2011). Auf Basis der Daten soll ein passgenaues Curriculum für eine wissenschaftlich fundierte Weiterbildung des Bildungspersonals an den drei Lernorten entwickelt werden, welches in einem Durchgang erprobt und evaluiert werden soll. Damit sollen zugleich die organisatorischen Voraussetzungen geschaffen werden um berufsbegleitende, triale Qualifizierungsangebote nachhaltig in den verschiedenen Regionen zu etablieren und so integrierte Übergänge von der Beruflichen Bildung in das Hochschulsystem zu ermöglichen.

Im ersten Teil der vorliegenden Studie (Kap. 2) wird ein knapper Überblick über den Stand der Forschung zum betrieblichen und überbetrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonal gegeben. Im zweiten Teil (Kap. 3) wird das Forschungsdesign der BP@KOM-Studie dargestellt, die in den vier Regionen Trier/Rheinland-Pfalz, Schwäbisch-Gmünd/Ostwürttemberg, Bremen/Niedersachsen und Rostock/Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt wurde. Das heißt, es werden die einzelnen Forschungsmethoden der Bedarfs- und Machbarkeitsstudie sowie die einzelnen Untersuchungsschritte näher erläutert und begründet. Im dritten Teil (Kap. 4) werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie zum Bedarf entlang der drei Untersuchungsebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) vorgestellt. In diesem Abschnitt findet sich

auch die Darstellung des Kompetenz- und Anforderungsprofils über das ein professioneller Aus- und Weiterbildner nach Auffassung der befragten Experten verfügen soll. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie zur Machbarkeit werden im Kapitel 5 zusammenfassend dargestellt und in Bezug auf die zwei zentralen Untersuchungsfragen reflektiert: die Frage nach dem Bedarf der Praxis an einem Trialen Modell und die Frage nach der Machbarkeit und Umsetzbarkeit des Trialen Modells in die Praxis.

2 Stand der Forschung

Nicht nur aus europäischer, sondern auch aus deutscher Perspektive wird die Bedeutung des beruflichen Bildungspersonals für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen sowie für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems erkannt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 29). Auch die wissenschaftliche Forschung hat sich im letzten Jahrzehnt zunehmend der Zielgruppe des beruflichen Bildungspersonals zugewandt; dies spiegelt sich in der gewachsenen Zahl vorliegender Studien (vgl. Bahl et al. 2010; Blötz, Hermann 2010; Brater, Wagner 2008; Ebbinghaus, Ulmer 2010; Kirpal, Tutschner 2008; Kraft et al. 2009) wider. Trotz dieser Entwicklung bleibt festzuhalten, dass bislang keine umfassenden oder repräsentativen Studien zur beruflichen Situation, dem Qualifikationsniveau, zur beruflichen Rolle und zum Qualifikationsbedarf des Aus- und Weiterbildungspersonals vorliegen. Die im Kontext des betrieblichen Ausbildungspersonals bisher bearbeiteten Forschungsfragen sind vornehmlich punktuell, qualitativ und regional ausgerichtet (vgl. Kirpal, Tutschner 2008, S. 3; Wittwer 2006, S. 403). Nicht zu übersehen ist, dass die Studien, die den Fokus auf das Aus- und Weiterbildungspersonal richten, mit der Schwierigkeit konfrontiert sind, die Gruppe des Personals der in der beruflichen, betrieblichen und auch überbetrieblichen Aus- und Weiterbildung Tätigen präzise zu bestimmen. Die empirische Erfassung dieser Akteursgruppe/n wird vor allem dadurch erschwert, dass es keine präzise Abgrenzung zwischen hauptamtlichen und nebenamtlichen Ausbildern in Unternehmen, zwischen betrieblichem und überbetrieblichem Ausbildungspersonal und zwischen beruflichem Aus- und Weiterbildungspersonal gibt und dass insbesondere die Akteure in der beruflichen Weiterbildung empirisch nur schwer zu erfassen sind. In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass die zahlenmäßig größte Akteursgruppe im Feld beruflicher Ausbildung, die ausbildenden Fachkräfte, nicht hauptberuflich und damit nicht mit voller Arbeitszeit mit Bildungsaufgaben betraut ist (vgl. Brater, Wagner 2008, S. 6). Die Ausbildertätigkeit wird von der Mehrheit der damit betrauten Beschäftigten neben ihren beruflichen Kernaufgaben ausgeführt (vgl. Bahl et al. 2009, S. 2). Bei den Akteuren der beruflichen Bildung handelt es sich, trotz der bundeseinheitlichen Mindestqualifizierung durch die AEVO (Ausbilder-Eignungsverordnung) nicht um eine spezifische Berufsgruppe, deren Tätigkeit durch Standards geregelt und damit bestimmbar ist, sondern um eine soziale Gruppe mit gleichen oder ähnlichen beruflichen Funktionen.

Auf Grund der Schwierigkeit die Gruppe des beruflichen Bildungspersonals präzise zu erfassen, überrascht es nicht, dass Studien, die die Beschäftigtenzahl in diesem Berufsfeld benennen, zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen: Sie reichen von Analysen, die über 500.000 hauptberuflich tätige Berufsbildungspraktiker ermittelt haben (vgl. Berufspädagogen.net 2007, S. 14; Rebmann et al. 2002, S. 215) bis zu Studien, die von ca. 650.000 Beschäftigten im Bereich der Weiterbildung ausgehen (vgl. Fuchs et al. 2009, S. 31).

Der wissenschaftliche Diskurs um die Akteure in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sieht sich mit dem Problem konfrontiert, dass es sich nicht nur auf die Funktionen in der be-

rufflichen Bildung, sondern auch in Bezug auf die beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen um eine ausgesprochen heterogene Gruppe handelt (vgl. Bahl et al. 2009, S. 2). Richtet sich der Blick auf die pädagogischen Qualifikationen, so ist festzustellen, dass für diejenigen, die in Deutschland hauptamtlich in der Berufsbildung tätig sind, die Ausbildereignungsprüfung (gem. § 3 AEVO) verbindlicher Standard ist. Viele Akteure haben jedoch darüber hinaus über Fort- und Weiterbildungsangebote, zum Teil auch über ein Studium Qualifikationen, die ihnen für ihre Arbeit im Feld der beruflichen Ausbildung wichtig sind, erworben. Seit 2009 existiert über die AEVO hinaus das Angebot einer geregelten Aus- bzw. Fortbildung für die Akteure der beruflichen Bildung. Mit den Verordnungen zum „geprüften Berufspädagogen“ und dem „geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen“ gem. § 53 BBiG sind bundeseinheitliche Aufstiegsfortbildungen geschaffen und gesetzlich verankert worden (siehe Anhang). Im Gegensatz zum Ausbildungspersonal gibt es für das Personal der beruflichen Weiterbildung keinen vorgeschriebenen Ausbildungsstandard; diese Akteure rekrutieren sich über unterschiedliche Qualifikationswege (vgl. Hippel, Tippelt 2009, S. 49). Im Unterschied zu den rechtlich fixierten Mindestanforderungen, die erfüllt sein müssen um ein Ausbilderfunktion übernehmen zu können, unterliegen die Qualifikationsanforderungen für das berufliche und betriebliche Weiterbildungspersonal keiner staatlichen Reglementierung, das heißt es liegen keine verbindlichen Qualifizierungswege oder Regelungen über Mindestanforderungen vor (vgl. Kraft et al. 2009, S. 19).

Für die vorliegende Studie ist eine Expertise, die durch die GAB München im Jahr 2008 im Auftrag des BIBB erstellt wurde, von großer Relevanz. In ihr hat der Autor die strukturellen Differenzierungen des Bildungspersonals und die veränderten Qualifikationsanforderungen untersucht. Zentrales Ziel war es herauszufinden, „ob und welcher berufspädagogischer Qualifikationsbedarf bei welcher Gruppe besteht und mit welchen Qualifizierungswünschen er verbunden ist“ (Brater, Wagner 2008, S. 5). Die Untersuchung richtete sich vor allem auf das betriebliche Ausbildungspersonal, das berufliche Weiterbildungspersonal war nicht Gegenstand der Untersuchung. Als Ergebnis seiner Befragung der drei Akteursgruppen in der beruflichen Bildung (Ausbildungsleiter, hauptamtliche Ausbilder und die zahlenmäßig größte Gruppe der ausbildenden Fachkräfte) identifiziert er neben dem für die Ausbildungstätigkeit grundlegenden fachlichen Wissen und Können einen signifikanten Qualifikationsbedarf in vier Bereichen: im berufspädagogischen, jugendpädagogischen/psychologischen, Beratungs- und im Managementbereich (Brater, Wagner 2008, S. 8). Ein weiteres Ergebnis ist, dass die verschiedenen Akteursgruppen ein Weiterbildungsangebot, das dem ermittelten Qualifikationsbedarf des Ausbildungspersonals entspricht, unterschiedlich bewerten. Brater und Wagner ziehen folgendes Fazit:

„Eine geregelte Zusammenfassung der verstreuten berufspädagogischen Weiterbildungsangebote zu kompakten ‚berufsförmigen‘ Bildungsangeboten – wie etwa der Berufspädagoge/die Berufspädagogin (IHK) – wird von den Ausbildungsleitungen allenfalls im Hinblick auf den Ausbildernachwuchs für sinnvoll gehalten, allerdings mit deutlichen Zweifeln vor allem an der Finanzierbarkeit und mit der Sorge, eine solche Ausbildung könnte einmal obligatorisch werden“ (Brater, Wagner 2008, S. 9).

Ein interessantes Ergebnis der Studie ist, dass die Gruppe der Ausbilder kompakte Fortbildungsangebote deutlich positiver bewertet:

„Für viele von ihnen hat eine geregelte kompakte Fortbildung mit einem anerkannten ‚Berufsabschluss‘ durchaus einen Reiz und kann sich in ihren Augen auch günstig auf die Qualität der Ausbildung und das Selbstbewusstsein und die Verantwortlichkeit der (hauptamtlichen) Ausbilder auswirken. Ein solcher Ansatz wird also durchaus als Beitrag zur Professionalisierung des Berufsausbildungspersonals gesehen. Besonders wünschenswert ist es in den Augen vieler Ausbilder, solche Qualifizierungen mit einem Zugang zu einem Bachelor-Studium zu verbinden“ (Brater, Wagner 2008, S. 9).

Die Ergebnisse der Studie von Brater zum Qualifikations- und Kompetenzbedarf des beruflichen Ausbildungspersonals decken sich mit den deutschen Teilergebnissen der vergleichenden europäischen Studie mit dem Titel „Changing Roles of VET Teachers and Trainers“ (vgl. Tutschner, Kirpal 2011), die durch das ITB Bremen im Auftrag des Cedefop durchgeführt wurde. Ein Ergebnis dieser Studie war, dass neue berufspädagogische Konzepte (wie Lernfeld- und Arbeitsprozessorientierung), Veränderungen in der Auszubildendenklientel (z. B. Relativierung sozialer Normen und Werte, kulturelle und leistungsmäßige Heterogenität), immer kürzere technologische Entwicklungszyklen sowie die Zunahme der administrativen Aufgaben wie Qualitätssicherung und Dokumentation dazu beigetragen haben, dass pädagogische, sozialpädagogische, didaktische Funktionen sowie Managementaufgaben an Bedeutung gewonnen haben. Damit hat sich auch das berufliche Selbstverständnis vom Fachexperten und Anleiter hin zum Lernbegleiter, Moderator, Coach oder persönlichen Mentor entwickelt.³ Aus diesen neuen Anforderungen, mit denen das berufliche Ausbildungspersonal konfrontiert ist, lässt sich ein signifikanter Bedarf an einer Professionalisierung des Bildungspersonals und damit auch an kompakten berufsförmigen Fortbildungsangeboten ableiten.

Für die vorliegende Machbarkeitsstudie markieren der referierte Forschungsstand und die aufgezeigten Desiderata zentrale Ansatzpunkte zur Bestimmung des Bedarfs und der Inhalte von Fortbildungsangeboten zur Professionalisierung des beruflichen Ausbildungspersonals. Die vorliegenden Studien machen zugleich deutlich, dass die Untersuchungen zum Weiterbildungsbedarf des Bildungspersonals einer breiteren empirischen Fundierung bedürfen. Insbesondere die Spezifizierung des Fortbildungsbedarfs in Bezug auf wissenschaftliche, hochschulische Anteile, wie sie das Triale Modell vorsieht, bedarf einer überregional ausgerichteten empirischen Absicherung. Eine zentrale Funktion der vorliegenden Machbarkeitsstudie ist es, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten.

³ Die Ergebnisse der Studie werden 2011 in der AG BFN Publikation: Herausforderungen an das Bildungspersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erscheinen.

3 Forschungsdesign

Die vorliegende Studie wurde in vier Phasen durchgeführt. In der Vorbereitungsphase wurde die Zielsetzung des Vorhabens präzisiert und das Forschungsdesign erarbeitet. Der aktuelle Forschungsstand war zu beschreiben sowie die relevanten bildungspolitische Akteure und deren Positionspapiere zu identifizieren. Der zeitliche Ablauf der Studien folgte dem in Tabelle 1 dargestellten Zeitplan.

Vorbereitungsphase		Durchführungsphase		Auswertungsphase		Ergebnisphase	
Jan. 2010	April 2010		Aug. 2010		Okt. 2010		Jan. 2011
<ul style="list-style-type: none"> • Zielsetzung • Analytische Trennung der Ebenen • Entwicklung des Forschungsdesigns auf allen Ebenen • Literaturrecherche • Dokumentensammlung 		<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung • Fragebogenerhebung (Mikro und Meso) • Experteninterviews (Meso und Makro) • Dokumentenanalyse • Programm- und Angebotsanalyse • Internetrecherche 		<ul style="list-style-type: none"> • Ermittlung der Ergebnisse • Erstellung von regionalen und überregionalen Synopsen 		<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung des Kompetenzprofils • Erstellung des Syntheseberichts 	

Tabelle 1: Zeitlicher Ablauf Studie BP@KOM

3.1 Methodische Vorgehensweise

Analytische Trennung der Befragungsebenen

Für die Untersuchung von Bedarf und Machbarkeit wurden drei verschiedene Befragungsebenen definiert. Dadurch konnten die Fragestellungen und die Erhebungsinstrumente adäquat ausgewählt und gezielt eingesetzt werden (vgl. Abbildung 2). Die operative Befragungsebene umfasst all diejenigen, die in direkter Weise aus- und weiterbilden, das operative, ausführende Personal (Mikroebene). Hierunter fallen bspw. Ausbilder, Ausbildungsleiter, Weiterbilder, Lehrende an beruflichen Schulen, Prüfer der Kammern, Dozenten, Freiberufliche und Selbständige im Bereich der Aus- und Weiterbildung. Die Differenzierung der Beschäftigtenstruktur in dieser Gruppe lässt sich entlang ihrer formalen Qualifikation in folgende Gruppen unterteilen:

- diejenigen, die im Bildungsbereich (betrieblich und überbetrieblich) tätig sind und eine formale Qualifikation im pädagogischen Bereich verfügen (z. B. AEVO, Studium)
- diejenigen Berufstätigen welche im Bildungsbereich tätig sind, jedoch keine ausgewiesene pädagogische Qualifikation vorweisen können

- Personal, das nicht notwendigerweise über eine pädagogische Qualifikation verfügt (bspw. freiberufliche Dozenten, Trainer etc.).

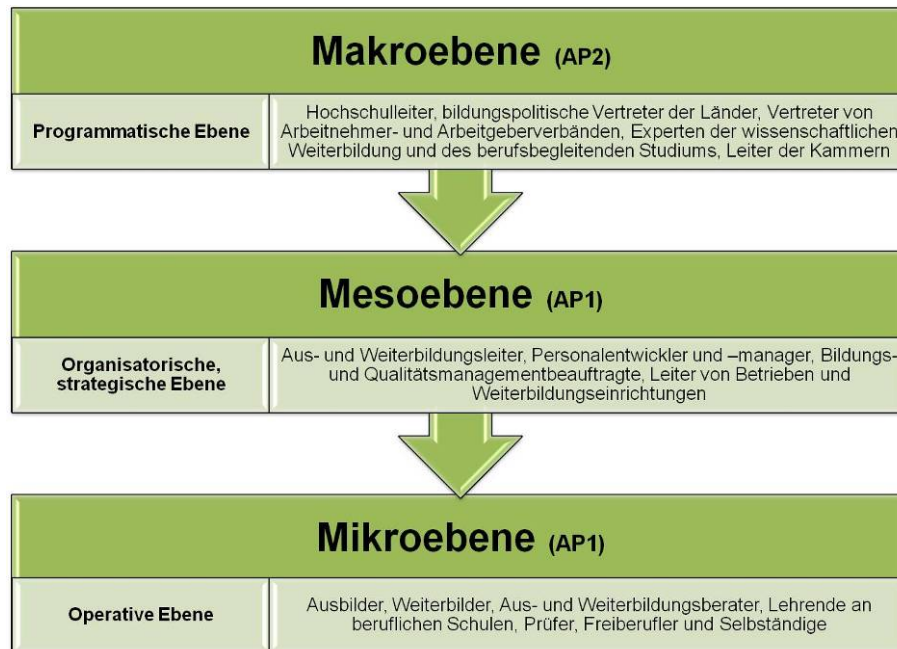


Abbildung 2: Die Befragungsebenen (AP steht für Arbeitspaket)

Darüber hinaus sind die Bedarfe der Personalentwickler und -manager, Aus- und Weiterbildungsleiter, Betriebs- und Bildungseinrichtungsleiter und der Qualitätsmanagementbeauftragten zu erfragen. Dies entspricht der hier dargestellten *organisationalen, strategischen Ebene (Mesoebene)*. Durch die systematische Unterteilung in Mikro- und Mesoebene ist es möglich, die ausführende Ebene (Ausbilder etc.) von der Planungsebene (Ausbildungsleiter etc.) analytisch zu trennen und somit die unterschiedlichen Zielsetzungen erfassen zu können.

Des Weiteren wurden auf der *Makroebene* politische Akteure erfasst. Dazu gehören Vertreter von Hochschulen, Ministerien und Verbänden. Da das Ziel des Projekts die *nachhaltige* Implementierung eines trialen Studienmodells ist, sind die Empfehlungen und Stellungnahmen der maßgeblichen bildungspolitischen Akteure von hoher Bedeutung. Dies gilt nicht zuletzt, weil es sich mit dem Vorhaben der Koppelung allgemeiner und beruflicher Bildung unter Beteiligung verschiedener Bildungsinstitutionen um ein innovatives Bildungsangebot handelt, das auch politisch zunächst Akzeptanz erfahren muss. Gerade im Hochschulbereich sind unter Umständen auch Widerstände zu erwarten, die hier ggf. dokumentiert werden sollen.

Forschungslogik und -chronologie

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts BP@KOM kamen unterschiedliche Forschungsinstrumente zum Einsatz und wurden miteinander verbunden (vgl. Abbildung 3).

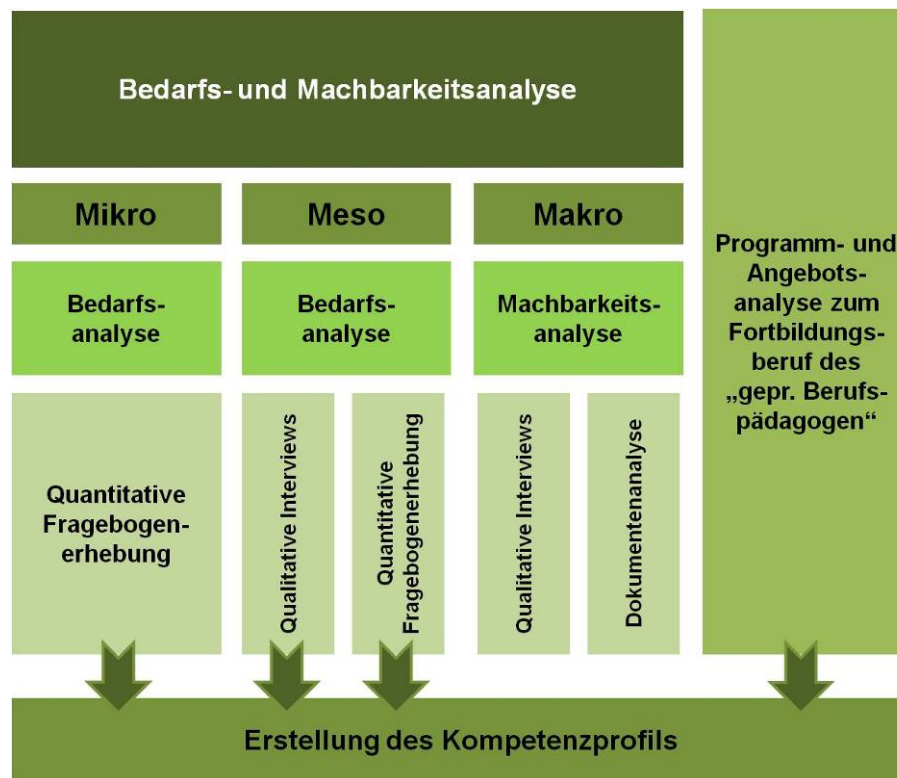


Abbildung 3: Übersicht zum Forschungsdesign

Im Zentrum der Studie stehen sowohl die quantitativ, als auch die qualitativ durchgeführten Bedarfs- und Machbarkeitsanalysen. Diese hatten zum Ziel, den Bedarf an einem weiterbildenden, trialen Qualifizierungsprogramm zu erheben und gleichzeitig seine Machbarkeit an den Hochschulen, im Rahmen der sich zum Teil stark unterscheidenden bildungspolitischen Vorgaben der Bundesländer, zu analysieren. In der Durchführungsphase wurden fünf Erhebungen in kurzen zeitlichen Abständen durchgeführt:

1. Quantitative Bedarfsanalyse (per Fragebogenerhebung auf Mikro- und Mesoebene)
2. Qualitative Bedarfsanalyse (per qualitativer Interviews auf der Mesoebene)
3. Qualitative Machbarkeitsanalyse (per qualitativer Interviews auf der Makroebene)
4. Dokumentenanalyse der Positionspapiere ausgewählter bildungspolitischer Akteure und der Ländergesetze
5. Angebots- und Programmanalyse zum Fortbildungsabschluss „geprüfter Berufspädagoge“

Darüber hinaus wurde aus den Ergebnissen der Teilerhebungen ein Kompetenzprofil für das Aus- und Weiterbildungspersonal zur trialen Qualifizierung erstellt (vgl. Abbildung 3).

3.2 Fragebogenerhebung auf Mikro- und Mesoebene zum Bedarf

Um den Bedarf an einem berufs begleitenden, trialen Studienangebot zu ermitteln, wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Diese richtete sich zum einen auf Mikroebene an das in der Aus- und Weiterbildung tätige Personal. Zum anderen wurden Ausbildungsleiter, Abteilungs-, Personal- und Weiterbildungsleiter auf Mesoebene befragt (vgl. Abbildung 2). Dabei sollten sowohl das betriebliche und überbetriebliche Bildungspersonal, als auch freiberufliche Weiterbildner und Trainer erreicht werden. Die Befragung wurde in Bremen/Niedersachsen, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz/Saarland durchgeführt.

Die Erhebung wurde mittels quantitativer Fragebögen realisiert, die sowohl als „Paper-Pencil-Befragung“ als auch als Online-Fragebogen zur Verfügung standen. Der Fragebogen für die *Mikroebene* gliedert sich in drei Teile und erfasst zum einen den Arbeitskontext zum anderen den Weiterbildungsbedarf und insbesondere den Bedarf an einem trialen Angebot. Abschließend wurden die demografischen Daten der Befragten erhoben. Der Fragebogen für die *Leitungsebene* (Meso) ermittelte Betriebsdaten sowie Unterstützungsmöglichkeiten für Mitarbeiter beim Besuch berufsbegleitender Studienangebote. (Standardisierte Fragebogen, Mikro- und Mesoebene, siehe Anhang). Anhand des betrieblichen Kontextes (Funktionen und Tätigkeiten) und der demografischen Daten wurde die Zielgruppe für ein hochschulisches berufspädagogisches Weiterbildungsangebot näher bestimmt und eingegrenzt.

Als forschungslogische Herausforderung erwies sich das *Sampling* für diese Erhebung. Das Aus- und Weiterbildungspersonal gilt, wie bereits erwähnt, als eine schwer bestimmbare und nicht einheitlich definierte Gruppe. So ist zum einen unklar, welcher Personenkreis im Bereich der Aus- und Weiterbildung pädagogisch tätig ist und damit als Zielgruppe für einen berufspädagogischen Weiterbildungsstudiengang gilt. Zum anderen ist die Untersuchungseinheit nicht unmittelbar zugänglich, da es bspw. kein Verzeichnis aller Aus- und Weiterbildner in den jeweiligen Regionen gibt. Zusätzlich mangelt es sowohl an grundlegenden statistischen, als auch an Erhebungen zur Verdeutlichung der Personalstruktur und eindeutigen Erfassung dieses Beschäftigungsfeldes. Insofern ist die Bedarfserhebung als eine Studie mit explorativem Charakter zu verstehen. Durch die vielfältigen Zugangsbarrieren lassen sich Hypothesen über Interessen, Zugangsmöglichkeiten, Hindernisse und Problemfelder der untersuchten Zielgruppe für ein zukünftiges berufs begleitendes, trialles Bildungsangebot erst durch die Befragungen selbst generieren. Für die Aussagekraft der hier vorgelegten explorativen Studie ist dies aber unerheblich (vgl. Bortz, Döhring 2003, S. 74).

Die Konstruktion des quantitativen Untersuchungsdesigns (Mikro- und Mesoebene) ist im Wesentlichen theoriebasiert, da nur wenige empirische Vergleichsdaten vorliegen. Dieses Problem führt dazu, dass keine genauen Richtlinien für eine Stichprobenumfangsplanung generiert werden können, so dass ein Rückgriff auf Ad-hoc-Stichproben erfolgen muss. Es wurde deshalb das Samplingverfahren der qualitativen Sozialforschung gewählt, bei dem die Zielgruppe über Gatekeeper und Schneeballverfahren erreicht wird (vgl. Merkens 2007, S. 288).

Insgesamt wurden 2192 Fragebögen bzw. Links zum Online-Fragebogen verschickt. Der Rücklauf betrug mit 436 auswertbaren Fragebögen genau 20 % (vgl. Tabelle 2).

Region	Verschickte Fragebögen	Auswertbare Fragebögen Mikroebene
Rostock	658	114
Bremen/Oldenburg	910	185
Trier	374	96
Schwäbisch-Gmünd/ Ostwürttemberg	250	41
Gesamt	2192	436

Tabelle 2: Rücklaufstatistik Mikroebene

An die Leitungsebene (Mesoebene) wurden insgesamt 950 Fragebögen verschickt. Auf dieser Ebene wurde mit 64 gültigen Fragebögen eine Rücklaufquote von 7 % erreicht. Hier zeichnet sich das zuvor skizzierte Samplingproblem konkret ab, denn die geringe Rücklaufquote lässt den Schluss zu, dass das Sample so heterogen ist, dass eine Ansprache über Fragebögen nur schwer gelingt (vgl. Tabelle 3).

Region	Verschickte Fragebögen	Auswertbare Fragebögen Mesoebene
Rostock	658 ⁴	23
Bremen/Oldenburg	60	16
Trier	202	17
Schwäbisch-Gmünd/ Ostwürttemberg	30	6
Gesamt	950	62

Tabelle 3: Rücklaufstatistik Mesoebene

3.3 Experteninterviews auf Meso- und Makroebene zu Bedarf und Machbarkeit

„Experteninterviews werden in der angewandten Sozialforschung genutzt, um spezifisches konzentriertes Wissen von ausgewählten Personen zu einem bestimmten Themenbereich abzufragen“ (Fuchs et al. 2009, S. 23). Die Interviewpartner können somit als Repräsentanten für die Handlungs- und Sichtweisen im Bereich der Aus- und Weiterbildung gelten. In der hier beschriebenen Untersuchungsanlage wurden vor allem zwei unterschiedliche Formen von Wissen generiert:

⁴ In der Region Rostock wurden sowohl der Link zu dem Mikro-Fragebogen als auch zu dem Meso-Fragebogen verschickt, so dass die Anzahl der versendeten Fragebögen für beide Ebenen identisch ist.

- *Betriebsbezogenes Wissen:* Experten geben Auskünfte über ihr eigenes Handlungsfeld und das Handlungsfeld, für welches sie verantwortlich sind – in unserer Studie sind das die Aus- und Weiterbildungstätigkeiten
- *Kontextbezogenes Wissen:* Experten „fungieren hierbei, beispielsweise aufgrund ihrer beruflichen Stellung, als Repräsentanten einer Organisation oder Institution, insofern als dass sie Problemlösungen und Entscheidungsstrukturen repräsentieren“ (Fuchs et al 2009, S. 24)

3.3.1 Sampling der Experteninterviews

Die Forschungsgruppe ist sich bewusst, dass in einer Befragung durch Experteninterviews vor allem durch die Auswahl der Interviewpartner Verzerrungen auftreten können. Allerdings war Repräsentativität war nicht das Ziel dieser Befragung; sie hatte primär explorativen Charakter. Zentrale Auswahlkriterien für die Rekrutierung der Teilnehmer in qualitativen Interviews auf der *Mesoebene* waren die Berufsfelder, die den vorher gebildeten Operationsebenen zuzuordnen waren. Ebenso wurde versucht, eine möglichst heterogene Auswahl aus Betrieben, (als nicht primäre Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Branchen) sowie Institutionen, die sich in ihrem Kern mit Prozessen der Aus- und Weiterbildung befassen, herzustellen (vgl. Tabelle 4). Insgesamt wurden im Rahmen der Erhebung auf Mesoebene 39 Einzel- bzw. Doppelinterviews sowie zwei Gruppendiskussionen (Übersicht über die Experteninterviews siehe Anhang) durchgeführt:

Kriterium	Nähere Beschreibung
Auswahlkriterium für die Interviewpersonen:	Institution, Position
Auswahlverfahren:	„Gatekeeperverfahren“ durch identifizierte Institutionen
Untersuchungsgruppe Mesoebene:	<ul style="list-style-type: none"> • Leiter Bildungseinrichtungen • Leiter Betriebe • Aus- und Weiterbildungsleiter Bildungsträger • Aus- und Weiterbildungsleiter Betriebe • Personalleiter, Personalmanager, Personalentwickler
Untersuchungsgruppe Makroebene:	<ul style="list-style-type: none"> • Leiter Hochschulen • Leiter Kammern • Bildungspolitische Vertreter • Regionale Experten für wissenschaftliche Weiterbildung • Regionale Experten für berufsbegleitendes Studium

Tabelle 4: Qualitatives Sampling Meso- und Makroebene

Zu bedenken ist bei diesem Verfahren, dass der Gatekeeper eine eigene Strategie der Interviewpersonenauswahl verfolgen kann, welche den im Projekt entwickelten Auswahlkriterien

und Überlegungen entgegenstehen können (vgl. Kruse 2008, S. 75f)⁵. Auf der *Makroebene* wurden unter dem Fokus der Machbarkeit des Trialen Modells weitere 18 Interviews durchgeführt. Hauptsächlich wurden Vertreter der Hochschulen und regionale Experten für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. des berufsbegleitenden Studiums und der Kammern befragt. Ziel war es, die institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen, bezogen auf die vier Standorte, differenziert zu erfassen.

3.3.2 Die Leitfadententwicklung

Für die Entwicklung des Interviewleitfadens wurde ein spezifisches Verfahren angewandt, bei dem das Sammeln, Überprüfen, Sortieren und Subsumieren einen zirkulären Prozess darstellen. Darüber hinaus wurden drei Pretests in den unterschiedlichen Regionen zur Überprüfung des Leitfadens durchgeführt. Der qualitative Leitfragebogen für die Erhebung auf *Mesoebene* (siehe Anhang) enthält folgende Leitfragen zu den Hauptkategorien:

1. Person und Einrichtung/Unternehmen
2. Struktur der Organisation/des Unternehmens
3. Organisation der Bereiche von Aus- und Weiterbildung im Unternehmen/in der Einrichtung
4. Aufgaben und Tätigkeiten der Aus- und Weiterbildner im Unternehmen/in der Einrichtung
5. Veränderung der Aufgaben in der Zukunft und damit verbundener Qualifikationsbedarf
6. Bisheriges und zukünftiges Kompetenzprofil der Aus- und Weiterbildner im Unternehmen/in der Einrichtung
7. Kompetenzprofil eines „optimalen“ Bewerbers
8. Weiterbildung des Aus- und Weiterbildungspersonals
9. Erläuterungen zum Trialen Modell und Fragen zur Einschätzung des Trialen Modells

Für die Interviews auf Makroebene wurden vier zielgruppenspezifische Leitfragebögen (vgl. Tabelle 5) erstellt, um den heterogenen Zielgruppen gerecht zu werden. Es wurden vier Untersuchungsgruppen unterschieden:

1. Vertreter und Experten der wissenschaftlichen Weiterbildung (auch berufsbegleitendes Studium)
2. Vertreter der Kammern
3. Hochschulleitungen
4. Bildungspolitische Vertreter der Länder

Die Gesprächspartner der Makroebene (siehe Anhang) wurden in leitfadengestützten Interviews, in informellen Gesprächen und durch schriftliche Stellungnahmen zu folgenden Oberkategorien befragt:

⁵ Die Sortierung erfolgt nach Interviewnummern. Doppelzuordnungen sind bei Doppelinterviews möglich, daher entspricht die Anzahl der Interviewpartner nicht der Anzahl der Interviews

Befragungskategorien Befragte Personengruppe	Experten wiss. Wei- terbildung	Hochschul- leitungen	Bildungs- politische Vertreter	Vertreter Kammern und Bil- dungsein- richtungen
Öffnung der Hochschulen und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer (Weiter-)Bildung	✓	✓	✓	✓
Zugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte an den regionalen Hochschulen/im Bundesland/deutschlandweit	✓	✓	✓	✓
Machbarkeit (Chancen und Grenzen) des Trialen Modells	✓	✓	✓	✓
Anrechnung von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge	✓	✓	✓	
Kooperationen zwischen Hochschulen, Bildungsträgern, Kammern und Betrieben sowie Erwartungen an die Kooperationspartner	✓	✓	✓	
Beschreibung des Weiterbildungsprofils der Hochschulen		✓		
Passung zwischen Trialen Modell und dem Hochschulprofil		✓		
Umsetzung des KMK-Beschlusses vom 06.03.2009			✓	
Genehmigung eines Modellversuchs (regionale Besonderheit)			✓	

Tabelle 5: Befragungskategorien auf Makroebene (nach Befragungsgruppe)

3.3.3 Auswertung nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Alle Interviewgespräche wurden digital aufgezeichnet und transkribiert. Einzelne Interviews auf der Makroebene konnten auf Grund fehlender Einverständniserklärungen nur teilweise dokumentiert werden (Transkriptionsrichtlinien und Anonymisierungsregeln befinden sich im Anhang). Ausgewertet wurden alle Interviews nach dem Modell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Dabei wurden die Analyseeinheiten festgelegt und nach einem Kategoriensystem methodisch untersucht. Das Kategoriensystem wurde dabei teilweise induktiv und teilweise deduktiv gebildet (vgl. Abbildung 4). Nach Materialsichtung, Subsumption und Revision der Kategorien wurden neun Oberkategorien für die Auswertung der Interviews festgelegt. Zu jeder Kategorie wurden Ankerbeispiele, Paraphrasen und Unterkategorien auf einem differenzierteren Abstraktionsniveau gebildet. Die Oberkategorien sind:

1. Beschreibung der Interviewteilnehmer aus den Regionen
2. Beschreibung der Aus- und Weiterbildung auf Unternehmens- und Einrichtungsebene

3. Aufgaben und Tätigkeiten der Aus- und Weiterbildungsleiter
4. Aufgaben und Tätigkeiten des Bildungspersonals
5. Qualifikationsprofil der Aus- und Weiterbilder
6. Kompetenzprofil des Personals in der Aus- und Weiterbildung
7. Weiterbildung des Bildungspersonals
8. Einschätzungen zum Trialen Modell
9. Sonstiges

Für die Auswertung der Interviews auf *Makroebene* wurden folgende Oberkategorien festgelegt:

1. Öffnung der Hochschule und Durchlässigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung inkl. Anrechnungsverfahren
2. Studienorganisation von weiterbildenden Studiengängen

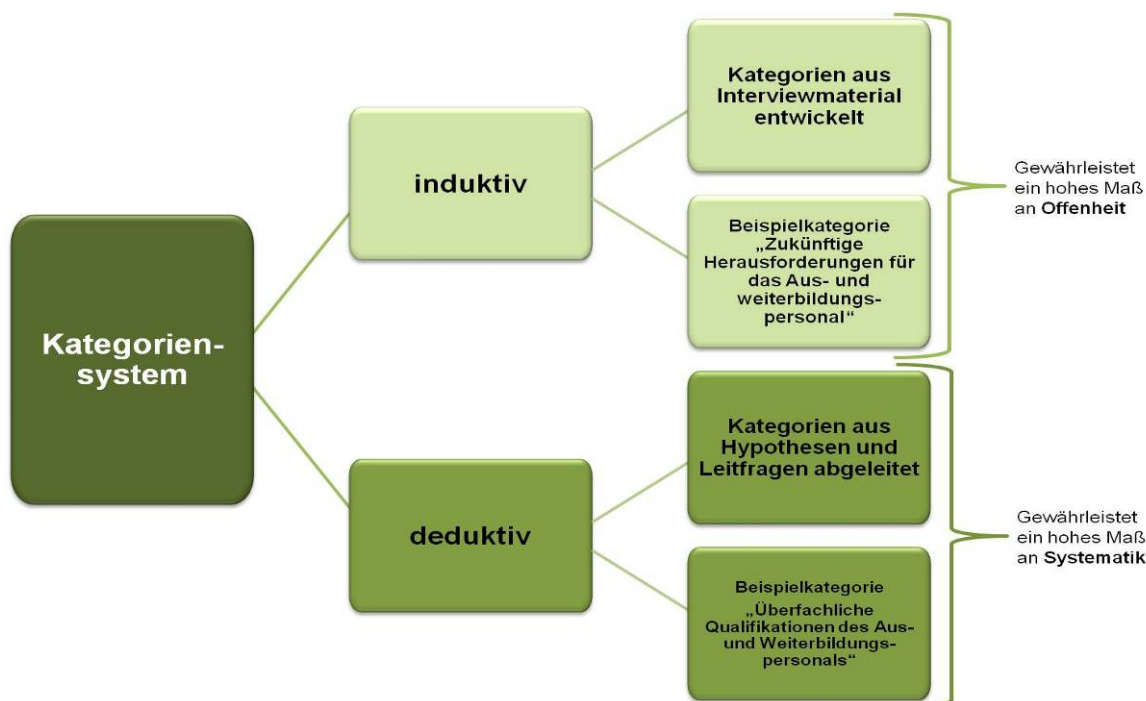


Abbildung 4: Induktive und deduktive Kategorienentwicklung

3.4 Dokumenten- und Programmanalysen

Ziel der *Dokumentenanalyse* war es, den Stand zur Öffnung der Hochschulen für berufliche Qualifizierte zu analysieren und zu bestimmen, welche rechtliche Vorgaben, bildungs-, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Einschätzungen und Positionen es in Bezug auf die Realisierungschancen des Trialen Modells gibt. Für die Dokumentenanalyse wurden folgende Informationsquellen ausgewertet:

- Gesetze, Beschlüsse, Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Hochschulentwicklungspläne verschiedener Universitäten und Hochschulen,

- Empfehlungen relevanter Verbände zur Durchlässigkeit und zum Studium beruflich Qualifizierter (BDA, VDA, Gewerkschaften etc.),
- Positionen politischer Parteien und Verbände.

Zielsetzung der *Programmanalyse* war die Erfassung des bundesweiten Angebots zum Fortbildungsberuf „geprüfter Berufspädagoge“. Dabei sollte der aktuelle Stand des Qualifizierungsangebotes zur Professionalisierung des Aus- und Weiterbildungspersonals ermittelt werden um aktuelle Trends zur Berufspädagogen-Qualifizierung aufzeigen zu können. Die Recherche wurde von Juli bis September 2010 durchgeführt. Auf die Untersuchung der Angebote zum „geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen“ wurde verzichtet, da das Projekt sich auf die Entwicklung eines *trialen* Bildungsangebotes im Zusammenhang mit der Fortbildung zum „geprüften Berufspädagogen“ richtet. Die Ergebnisse wurden in einem Auswertungsbogen zusammengestellt (vgl. Anhang).

4 Ergebnisse der Bedarfsanalyse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Befragungen dargestellt. Zunächst werden die Resultate der Fragebogenerhebung präsentiert, die auf Mikro- und Mesoebene durchgeführt wurde (Abschnitt 4.1). Hier stehen die sozialstatistischen Beschreibungen der Zielgruppe, ihre Bildungsabschlüsse und Interessen an hochschulischer Weiterbildung im Vordergrund. Anschließend werden die Auswertungen zu den Experteninterviews auf Ebene der Einzelorganisationen (Mesoebene) zu den Aufgaben und dem Tätigkeitsprofil der Aus- und Weiterbilder dargestellt (Abschnitt 4.2). Somit fokussieren diese ersten beiden Abschnitte wesentliche Aspekte der Bedarfsanalyse, in dem v. a. inhaltliche Anforderungen aber auch Abschätzungen des *quantitativen* Bedarfes benannt werden, die sich nicht zuletzt auch aus den steigenden Teilnehmerzahlen am „geprüften Berufspädagogen“ ablesen lassen (Zusammenfassung 4.2.3).

Anschließend werden die Ergebnisse zu einem Kompetenzprofil verdichtet, das als Zielbeschreibung für die hochschulische Weiterbildung in der Umsetzungsphase dienen soll (Abschnitt 5.3). Dieser Abschnitt fokussiert sich somit auf Fragen der Machbarkeit eines weiterbildenden Studiengangs und leitet zu Kapitel 5 dieses Syntheseberichtes über.

4.1 Sozialstatistische Beschreibung der Zielgruppe des Projektes

Insgesamt werden in die Auswertung auf der Mikroebene $N_{\text{Mikro}} = 436$ Datensätze und auf der Mesoebene $N_{\text{Meso}} = 62$ Datensätze aus den beteiligten Regionen einbezogen. Die folgenden Ausführungen geben in erster Linie die Ergebnisse der Fragebogenerhebung auf *Mikroebene* wieder. Dabei handelt es sich um die potenziellen Nachfrager eines Trialen Weiterbildungsangebotes. In die Darstellung fließen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung auf Mesoebene dort ein, wo sich die Befragungskategorien überschneiden.

Geschlecht , Alter, Berufserfahrung

Die Befragtengruppe setzt sich aus 40,5 % weiblichen und 59,5 % männlichen Personen zusammen. Sie verfügen durchschnittlich über 20 Jahre Berufserfahrung. Das Durchschnittsalter liegt bei 43 Jahren; ein Viertel der Befragten ist älter als 50 Jahre (vgl. Abbildung 5).

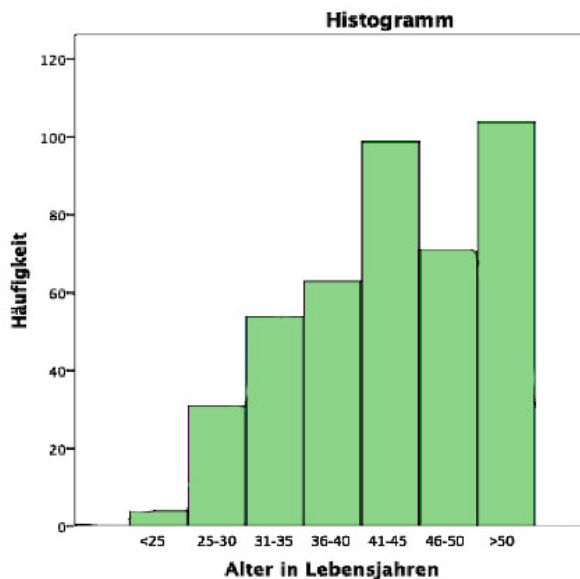


Abbildung 5: Histogramm der Altersverteilung (n = 426)

Vertragsstatus, Anteil der Bildungsarbeit an der Arbeitszeit, Tätigkeitsfelder

Ein Blick auf die Unternehmen und Institutionen in denen die Befragten tätig sind zeigt, dass 60 % *betriebliches* Bildungspersonal sind und 40 % der Befragten aus Kammern, Weiterbildungseinrichtungen und anderen Bildungsträgern kommen. Über 40 % der Befragten sind bereits mehr als zehn Jahre im Bereich der Aus- und Weiterbildung tätig. Bei knapp 55 % der Befragten macht die Bildungsarbeit mehr als die Hälfte der Arbeitszeit aus. 25 % der Befragten arbeiten mit voller Arbeitszeit im Bereich der Aus- und Weiterbildung (vgl. Tabelle 6).

Anteil der Bildungsarbeit an der Gesamtarbeitszeit in %		Häufigkeit	Prozente
Gültig	1 bis 25 %	126	30,1 %
	26 bis 50 %	65	15,5 %
	51 bis 75 %	51	12,2 %
	76 bis 95%	71	16,9 %
	96 bis 100 %	106	25,3 %
	Gesamt	419	100 %
Fehlend		17	
Gesamt		436	

Tabelle 6: Anteil der Bildungsarbeit an der Gesamtarbeitszeit (n = 419)

Für über 30 % der Befragten macht die Tätigkeit in der Aus- und Weiterbildung nur 25 % oder weniger ihrer Arbeitszeit aus. Dies bestätigt die These, dass viele Beschäftigte diese Tätigkeit neben ihrer beruflichen Hauptaufgabe ausüben (vgl. Kirpal, Tutschner 2008, S. 20). Über 85 % der Befragten sind abhängig beschäftigt mit einer Arbeitszeit von mindestens 35

Wochenstunden. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zu den Lehrenden in der Weiterbildung, die zu 62 % nebenberuflich tätig sind (vgl. WSF 2005, S. 58).

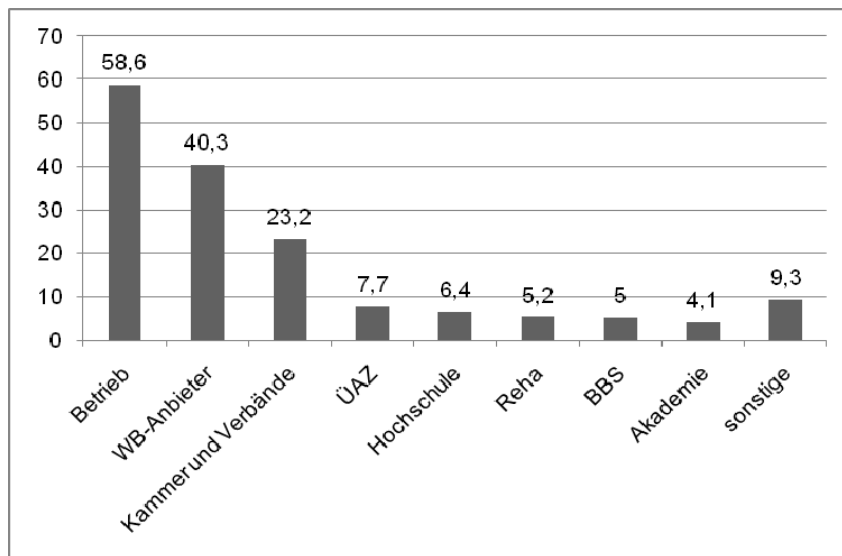


Abbildung 6: Tätigkeitsfelder der Befragten in Prozent (Mehrfachantwort möglich., n = 662 von 419 Befragten)

Knapp die Hälfte (47 %) der Befragten arbeitet in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) mit bis zu 249 Mitarbeitenden, die andere Hälfte in großen Unternehmen ab 250 Mitarbeitern; davon wiederum 35 % in Unternehmen mit 1.000 oder mehr Beschäftigten (auf das Zusatzkriterium der Bilanzsumme zur Differenzierung der Betriebsgrößen wird verzichtet).

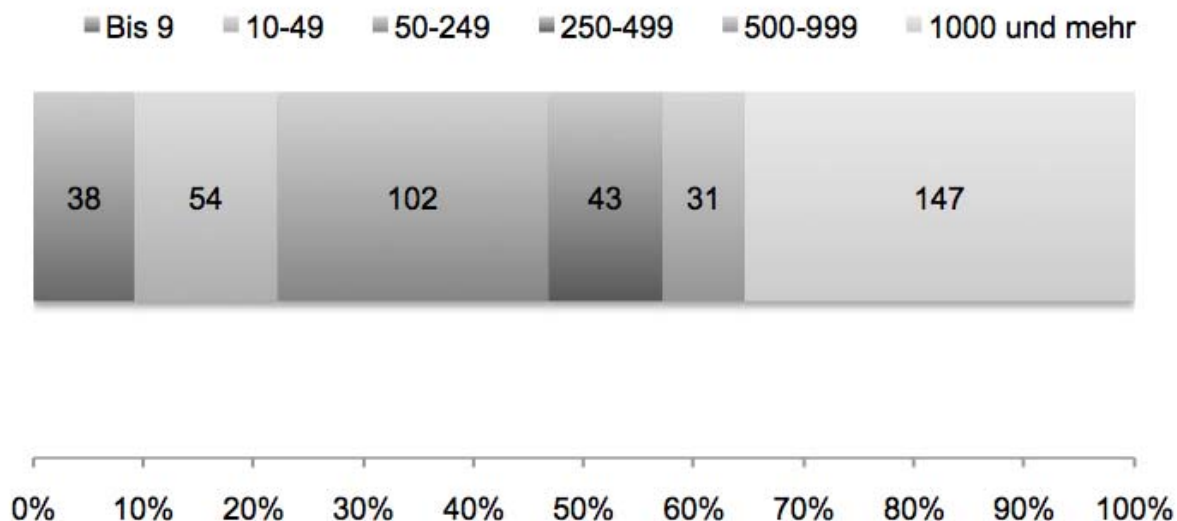


Abbildung 7: Betriebsgröße (n = 415)

Bildungsabschlüsse und pädagogische Qualifikationen

Die Gruppe der in der Aus- und Weiterbildung Tätigen verfügt bereits über hohe schulische Abschlüsse. Von den Befragten können knapp 60 % die (Fach-)Hochschulreife vorweisen. Über 43 % der Befragten verfügen über Hochschulabschlüsse (vgl. Tabelle 7 und Tabelle 8).

Schulart	Prozent	Σ Prozent
Hauptschule	5,7 %	38,5 %
Realschule	27,6 %	
Polytechnische Oberschule	5,2 %	
Fachhochschulreife	20,2 %	59,9 %
Hochschulreife	39,7 %	
Sonstige	1,7 %	

Tabelle 7: Höchster erreichter Schulabschluss in Prozent (n = 421)

Hochschulabschluss	Prozent
Hochschule	22,7 %
Fachhochschule	17,2 %
Promotion	3,9 %
Sonstige	5,5 %

Tabelle 8: Verteilung Hochschulabschlüsse in Prozent (Mehrfachantwort möglich n = 218 von 188 Befragten)

Mehr als 73 % der Befragten absolvierten eine Berufsausbildung und haben darüber hinaus berufliche Fortbildungen besucht.

Berufsausbildung	Prozent
Fachkauffrau/-mann	5,5 %
Fachwirt	6,9 %
Industriemeister	14,4 %
Fachmeister	8,9 %
Techniker	6 %
gepr. Betriebswirt	7,3 %
Zusatzausbildung	12,8 %
Sonstige	17,2 %
Kein fachberuflicher Abschluss	11,2 %

Tabelle 9: Verteilung der beruflichen Abschlüsse in Prozent (n = 436)

In der Fragebogenerhebung wurde u. a. nach den pädagogischen Qualifikationen gefragt. Dabei ergab sich folgende Verteilung (n_{mikro} = 400): Ein Großteil der Befragten verfügt über die Mindestqualifikation nach AEVO. Fast 60 % der Befragten (n_{mikro} = 375) besitzen jedoch *keine* darüber hinausgehende pädagogische Qualifikation. Dieses Ergebnis spiegelt sich in den qualitativen Interviews (Mesoebene) wider und das dort festgestellte „Qualifizierungsdefizit“ wird durch die quantitativen Daten bestätigt.

Die im Vorfeld formulierte Hypothese, dass jüngere Mitarbeitende im Bildungsbereich zwar nicht über große Berufserfahrung, dafür jedoch über höhere Bildungsabschlüsse verfügen

als ältere Akteure konnte empirisch nicht bestätigt werden. Es gibt keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Bildungsabschlüsse bezogen auf das Alter.

Weiterbildungsbereitschaft und Interesse am Trialen Modell

Das größte Interesse, an einem solchen Angebot teilzunehmen, zeigt sich in der Gruppe derjenigen, die zwischen 25 % und 75 % der Arbeitszeit mit Bildungsaufgaben verbringt. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass sich das Aus- und Weiterbildungspersonal vor allem über die genuine Fachlichkeit definiert und weniger über ihre Bildungstätigkeit (vgl. 4.2.1).

Bereits *vorhandene hochschulische Abschlüsse haben keinen Einfluss auf das Interesse an einem trialen Angebot*. Es zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Personen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen und denjenigen, die keinen hochschulischen Abschluss haben.

Ein für die Umsetzung des Trialen Modells wichtiges Ergebnis ist, dass die *Weiterbildungsbereitschaft bei den über 50-Jährigen geringer* ist als bei den unter 50-Jährigen. Ein mehrjähriges Bildungsangebot dürfte für die älteren Arbeitnehmer demnach weniger attraktiv sein als für die Jüngeren. In den qualitativen Interviews wird vor allem bei älteren Arbeitnehmern (s. o.) eine geringe Motivation zur Aktualisierung ihres Wissens sichtbar.

„Aber jemand mit 50, 55, für den ist halt die Motivationslage eine ganz andere. Also jemand der eine Schulleitung innehat und herkömmlich weitergebildet ist, der wird auch immer Schulleitung bleiben. Den kriegen Sie da, zumindest nach der momentanen Gesetzeslage, kriegen Sie den da nicht weg“ (BP31).

Beim Blick auf die *Sektoren*, in denen die Aus- und Weiterbildner tätig sind fällt auf, dass im industriellen Sektor das Interesse an einem trialen, berufsbegleitenden Bildungsangebot deutlich geringer als im Dienstleistungssektor ist.

In Bezug auf die *erreichbaren Abschlüsse* gibt es keine eindeutigen Präferenzen. Sowohl Kammer-, als auch Bachelor- und Masterabschlüsse sind für mehr als 60 % der Teilnehmenden erstrebenswert. Das Interesse an spezifischen Hochschulabschlüssen ist unabhängig von der Dauer der „allgemeinen“ Berufstätigkeit und der Dauer der Berufstätigkeit im Bereich der Aus- und Weiterbildung. Im Zusammenhang mit dem Anteil der Bildungsarbeit an der Gesamtarbeitszeit zeigen sich jedoch Präferenzen bezüglich der Abschlüsse. Diejenigen Befragten mit nur geringem Anteil an Bildungsaufgaben (bis 50 % der Arbeitszeit) haben eher Interesse an Zertifikatsabschlüssen, während das Interesse der hauptamtlichen Aus- und Weiterbildner vermehrt auf Bachelor- und Masterabschlüsse gerichtet ist.

Bedarf an (berufs- und arbeitspädagogischer) Weiterbildung

Insbesondere hinsichtlich der zeitlichen und finanziellen Ressourcen muss einer weiteren pädagogischen Qualifizierung ein höherer Stellenwert im Betrieb eingeräumt werden. Bei 27 % der Befragten regelt der Arbeitsvertrag, dass sich die Mitarbeiter regelmäßig weiterbilden müssen. In der quantitativen Erhebung auf der Mesoebene ($n_{\text{Meso}} = 62$) geben 18 % der Befragten an, dass sie vertraglich verpflichtet sind, sich regelmäßig weiterzubilden.

Etwa 42 % der Betriebe, von denen Daten erhoben wurden, ermitteln den Qualifizierungsbedarf ihres Aus- und Weiterbildungspersonals. Als Instrumente zur Bedarfsermittlung wird vielfach das Mitarbeitergespräch oder Befragungen (häufig auch Fragebögen) mit Selbsteinschätzungen genutzt. Etwa 27 % der im Projekt befragten Unternehmen planen in den nächsten zwölf Monaten eine berufs- oder arbeitspädagogische Weiterbildung für ihre Mitarbeiter.

Unterstützung und Rahmenbedingungen für ein weiterbildendes Studium

Eine maximale *Dauer* der Weiterbildung von einem Jahr halten 35 % der Befragten für akzeptabel; 45 % sind bereit, zwei Jahre für eine solche Weiterbildung zu investieren. Knapp 20 % würden auch Angebote besuchen, die länger als zwei Jahre dauern.

Viele der betrieblichen Gesprächspartner (Aus- und Weiterbildungsleiter, Personalleiter) geben an, ihre Mitarbeiter bei der Aufnahme eines weiterbildenden Studiums *zeitlich unterstützen* zu wollen, 58 % durch teilweise Freistellung von der Arbeit, 34 % durch die Anrechnung der Weiterbildungszeit auf die Arbeitszeit. Diese zeitliche Unterstützung wird von den befragten Arbeitnehmern kritisch eingeschätzt; 24 % gehen davon aus, dass sie für Weiterbildung nicht freigestellt werden. Ebenso viele gehen davon aus, dass sie eine teilweise Freistellung für den Besuch von Qualifizierungsveranstaltungen erhalten würden.

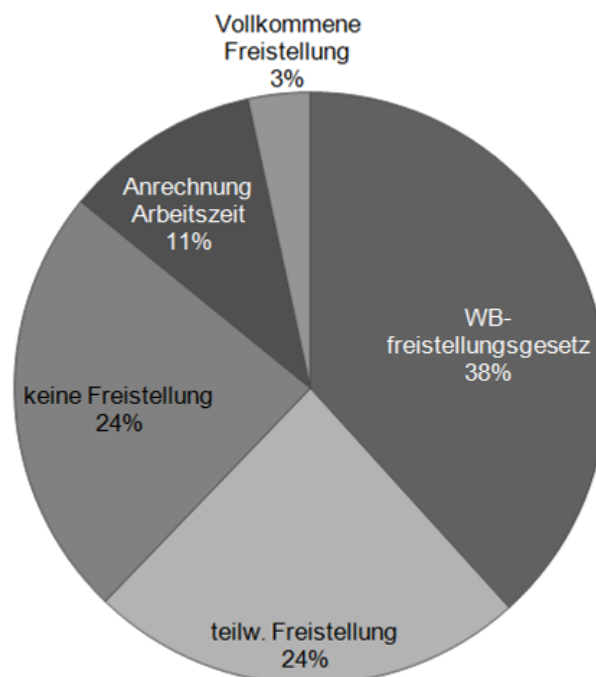


Abbildung 8: Zeitliche Unterstützung durch Arbeitgeber ($n_{\text{mikro}} = 331$)

In Bezug auf die zeitlichen Ressourcen werden in den Experteninterviews häufig fehlende zeitliche Freiräume angesprochen:

„Das was ich höre ist Zeitknappheit, das glaube ich auch, das habe ich selber auch in der Praxis miterlebt. Das im Prinzip für eine Sicherstellung von so einer gezielten Anleitung oder Sicherstellung der Anleitung nicht unbedingt immer viel Zeit da ist, dass das anders eingeplant werden könnte. Zeit, Geld, also Geldressourcen auch, dass sich das irgendwie refinanzieren könnte, das wäre bestimmt vorteilhaft“ (BP31).

Eine berufspädagogische Qualifizierung stellt für die Teilnehmer einen nicht entlohnten Aufwand dar. Damit steht für sie der *finanzielle Nutzen* einer Weiterbildung infrage (vgl. BP31). Die mangelnde Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Weiterbildung wird als Grund für die fehlende Bereitschaft an Qualifizierungsangeboten teilzunehmen angeführt.

„Dabei, das kann ich aber nicht sagen, ohne dass ich darauf hinweise, dass es nur funktionieren würde, wenn es berufsbegleitend wäre. Niemand würde sich, würde aufhören mit seinem Job“ (BP31).

Die Mehrheit der Arbeitgeber sieht finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten; 37 % sind zu einer Kostenübernahme bis zu 50 % bereit, lediglich 27 % sieht keine Möglichkeit der finanziellen Förderung. Diese Angaben spiegeln sich auch in der Befragung der Mikroebene wider. 35 % der Befragten glauben, dass ihr Arbeitgeber teilweise die Kosten übernehmen würde. 48 % gehen davon aus, keine finanzielle Unterstützung von ihrem Arbeitgeber für eine Weiterqualifikation zu erhalten.

Die Befragten wären bereit für die Teilnahme an einem trialen Angebot der Weiterbildung an Hochschulen max. 1.000€ pro Semester zu zahlen.

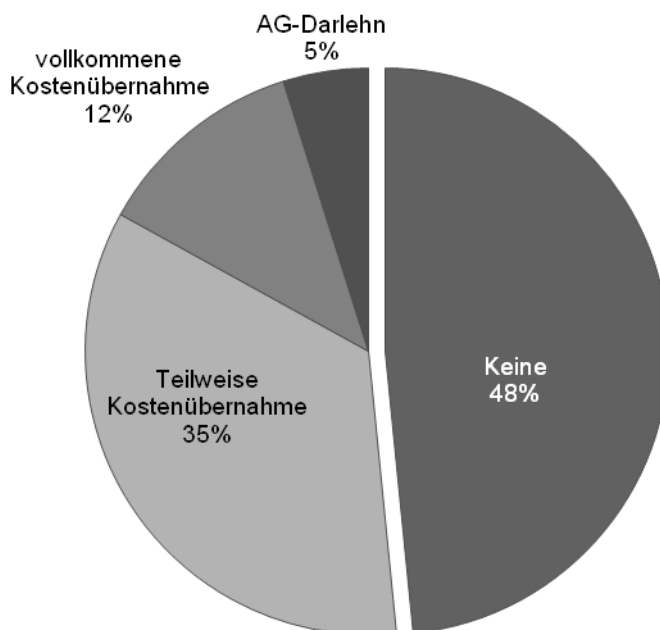


Abbildung 9: Finanzielle Unterstützung durch Arbeitgeber (n_{mikro} = 331)

Bei nicht unmittelbar auf betriebliche Interessen bezogenen beruflichen Weiterbildungen z. B. einer Meister- oder Technikerausbildung ist die finanzielle Förderung fraglich. Einige Betriebe machen eine Förderung abhängig von dem Nutzen für das Unternehmen:

„[...] wir fördern und unterstützen finanziell und zeitlich auch Langzeitmaßnahmen, Studien, VWA studieren viele nebenher, oder Technikerschule oder Meisterschule oder Fachkurse bei der IHK, also diese berühmten Bilanzbuchhalter, Personalkaufmann, Fachkaufmann für Einkauf, Marketingassistent, das sind dann schon Maßnahmen die mehrere hundert Stunden benötigen die überwiegend in der Freizeit gemacht werden, und dann beteiligen wir uns je nach sagen wir mal Nutzen für uns mit ja Geldern von ein Drittel bis fünfzig Prozent“ (BP39).

Die Mehrzahl der befragten Betriebe und Einrichtungen (79 %) würde ihren Mitarbeitern die Umsetzung von Projekten im Rahmen eines weiterbildenden Studiums im Betrieb ermöglichen. Das größte Interesse der Unternehmen liegt bei der Erarbeitung und Umsetzung von Projekten und der Übernahme von eigenen hausinternen Schulungsveranstaltungen. Hier zeigt sich, dass die Unternehmen vor allem einen direkten Nutzen von Weiterbildung im Blick haben.

Bevorzugte Organisationsformen und Themen der hochschulischen Weiterbildung

In Bezug auf die *Organisationsform* der Weiterbildung wird eine Modularisierung und Flexibilisierung der Weiterbildungsangebote von den potentiellen Teilnehmern präferiert. Dabei werden ganztägige Veranstaltungen am Wochenende, mehrtägige Blockveranstaltungen und Abendveranstaltungen bevorzugt (vgl. Abbildung 10). Des Weiteren formulieren 52 % der Befragten den Wunsch nach Online-Angeboten.

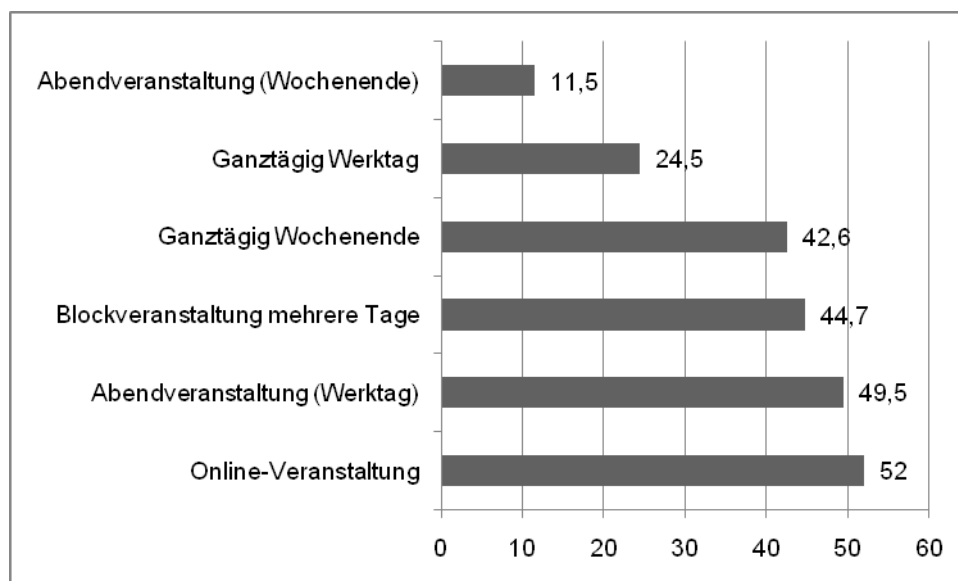


Abbildung 10: Zeitliche Ausgestaltung eines trialen Angebots in Prozent (Mehrfachantwort möglich, n = 744 von 327 Befragten)

In Hinblick auf ihre inhaltlichen bzw. thematischen Interessen favorisieren die Befragten Leitungs- und Managementthemen sowie die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen.

Bei der Analyse der *Themenpräferenzen* ist auffällig, dass auf den ersten zehn Plätzen des Ranking (Abb. 11) Inhalte genannt sind, die sowohl in der Fragebogenerhebung auf Ebene der Aus- und Weiterbilder (Mikroebene) als auch in den Interviews von den Aus- und Weiterbildungsleitern (Mesoebene) favorisiert werden. Somit können die Themen: Gestaltung von

Lernprozessen, Coaching (auf der Mikroebene) und Management und Führung, Projektmanagement und Planungsprozesse für ein zu entwickelndes Curriculum zentral gesetzt werden.

Unterschiede in den Positionen von Aus- und Weiterbildungsleitern und Ausbildern zeigen vor allem in einem Punkt: Während das Leitungspersonal die Bedeutung von Sozial-, Sonder- und Förderpädagogik hervorhebt, spielen diese Themen und Inhalte beim Ausbildungspersonal nur eine untergeordnete Rolle.

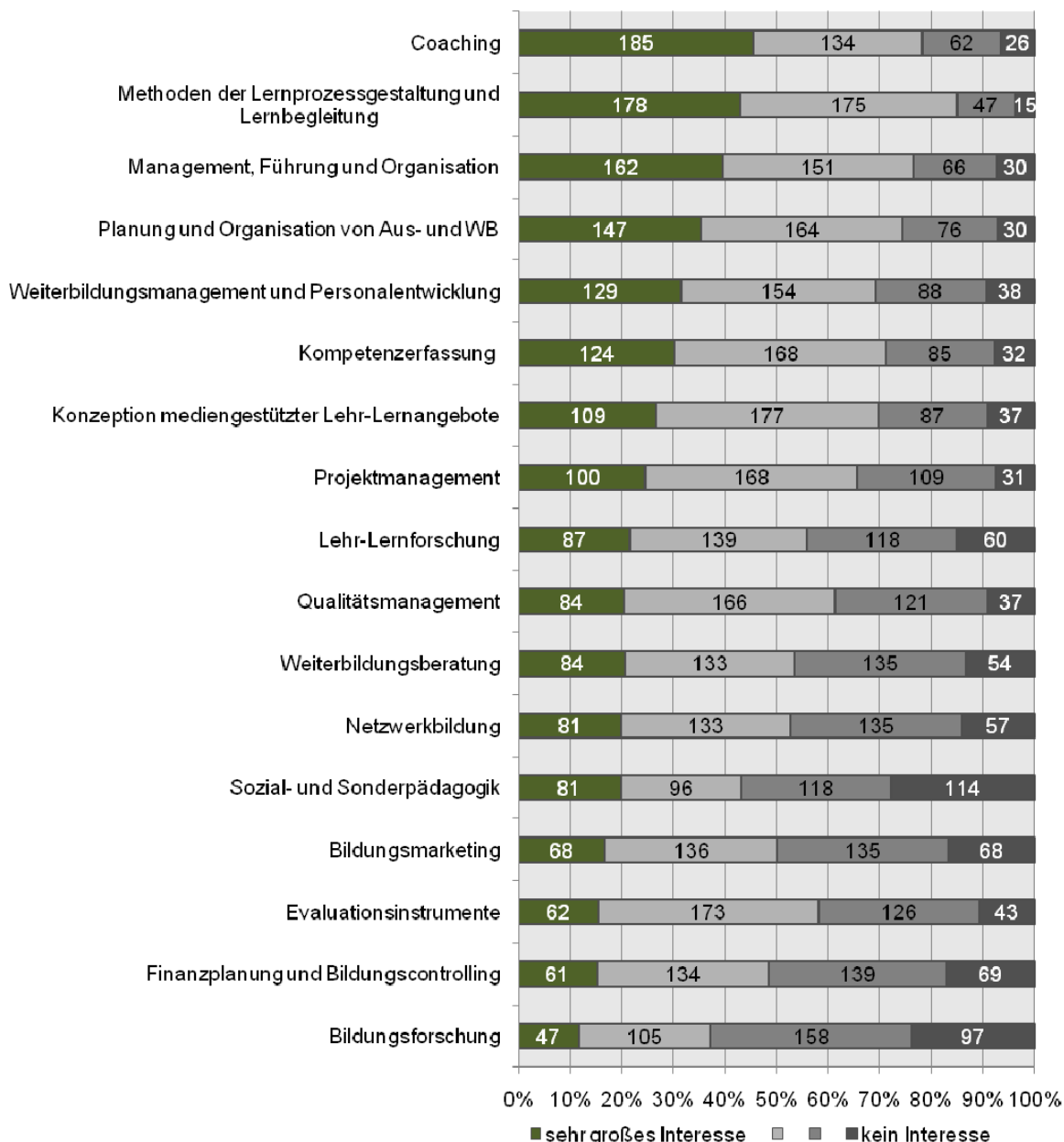


Abbildung 11: Themenpräferenzen, Angaben in Prozent (n = 404)

4.2 Aufgaben und Tätigkeitsprofil des Aus- und Weiterbildungspersonals

Zur näheren Bestimmung der Aufgaben und Tätigkeiten des Aus- und Weiterbildungspersonals werden in diesem Kapitel die Ergebnisse aus der qualitativen Befragung (Experteninterviews) auf der Mesoebene dargelegt. Hierbei liegt der Fokus auf dem Aufgaben- und Tätigkeitsprofil des Aus- und Weiterbildungspersonals (operative Ebene, Abschnitt 4.2.1) und des Personals auf der strategischen Ebene, dem Leitungspersonal (Abschnitt 4.2.2).

4.2.1 Aus- und Weiterbildungspersonal: Lernprozessbegleiter, Berater und Coach

Das Aus- und Weiterbildungspersonal (Mikroebene) ist in den Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen auf der operativen Ebene einzuordnen. Ihr Kerngeschäft ist die Planung, Organisation und Durchführung von Aus- und Weiterbildungsprozessen (vgl. Abbildung 12). Für die gewerblich-technische Ausbildung nehmen fachliche Inhalte nach wie vor eine zentrale Stellung im Ausbildungsprozess ein. In der Verantwortung der Ausbilder liegt der Lernerfolg der Auszubildenden, wobei sich die Rahmenbedingungen stark verändert haben.

„Zu schauen, wie haben sich Auszubildende individuell entwickelt, wo sind Stärken, wo sind Schwächen, wo finde ich Lernfelder wo jemand etwas tun muss, das ist ein relativ hoher Anteil, vielleicht von dreißig oder vierzig Prozent, also das macht gut ein Drittel oder Richtung Hälfte der Ausbilder oder der Arbeitszeit aus. Wirklich auf den Azubi zu schauen. Zu überlegen, was sind die richtigen Maßnahmen, um den einzelnen wieder einen Schritt weiter zu kriegen. [Also da würde ich sagen,] das ist der allergrößte Brocken“. [...] „Logisch muss er das entwickeln. Also das ist ja jetzt schon eine Rolle, die Ausbilder zumindest bei uns haben. Die müssen sich ja hinterfragen, passt mein Curriculum, ist es alles sinnvoll aufeinander aufgebaut, wo muss ich was ändern“ (BP14).

Im Fokus des Bildungspersonals stehen neue Konzepte wie „Lernfeldorientierung“, „Lernen im Prozess der Arbeit“ oder „Projektarbeit“. Gerade im Kontext der Ausbildung wird auf eine zunehmende Projektorientierung verwiesen. Die *Hauptaufgabe des Bildungspersonals liegt auf der Beratung und Betreuung* der Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmer. Ausbilder fungieren als „Ansprechpartner“ und „Begleiter“ der Ausbildungsprozesse.

„[...] die sind auch Mittler, die sind auch in erster Linie dafür da, als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen, die sind Unterstützer in Bezug auf die Ausbildungsinhalte“ (BP37).

Die *Kontaktpflege* mit Schulen, mit Ausbildungsbeauftragten, die Integration von realen Arbeitsaufträgen, die Koordination mit Kunden und Fachabteilungen sind ebenso als wichtige Aufgaben des Bildungspersonals anzusehen. Die Kommunikation mit anderen Institutionen nimmt im Aufgabenprofil des Ausbilders einen höheren Stellenwert als noch vor wenigen Jahren ein.

„Entweder als Dozent, das habe ich vorher schon erwähnt, aber, jetzt gibt es eine ganze Reihe von Arbeitskreisen, Arbeitskreisschule Wirtschaft, Schüler-Ingenieur-Akademie, Technolino, wo von uns fast sechzig siebzig Prozent irgendwo mit eingespannt sind, sich auch mit anderen Berufsgruppen, Schüler, Kindergartenkinder, Lehrer, einfach das Netzwerk auszubauen, und da tätig zu sein und sich selber einzubringen um eben die Schnittstelle von der Schule in den Beruf“ (BP13).



Abbildung 12: Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum des Aus- und Weiterbildungspersonals (Mikroebene)

Neben den koordinierenden Funktionen kommen erzieherische, sozial- und sonderpädagogische Aufgaben zum Tragen. Es wird angeführt, dass das *Aufgabenspektrum im Bereich der Betreuung und Begleitung* von auszubildenden Jugendlichen vielfältiger und anspruchsvoller geworden ist. Vermehrt werden persönliche und auch gesundheitliche Probleme der Auszubildenden angesprochen. Die Betreuung von verhaltensauffälligen und lernschwachen Auszubildenden hat aus Sicht der Befragten stark zugenommen. Insofern kann die Entwicklung individueller Förderkonzepte als wichtiger Anteil der Arbeit angesehen werden. In diesem Zusammenhang steht die Stärkung von Sozialkompetenz im Vordergrund. Das hat zur Folge, dass das Bildungspersonal zunehmend sozial- und sonderpädagogische Aufgaben wahrnehmen muss. Im Bereich der produzierenden Betriebe wird in diesem Zusammenhang vielfach die fehlende Ausbildungsreife der Auszubildenden angesprochen.

„[...] ja und wie schon gesagt die Sozialkompetenz, ich denke, das ist ganz wichtig, dass die auch lernen, im Umgang, Teamarbeit, auch in den Abteilungen gibt es immer wieder mal Probleme, der eine kann mit dem anderen nicht oder sonst was. [...] Ich denke wir orientieren uns schon auch am Zeitgeschehen, was passiert mit den Jugendlichen. Man muss ja auch das Umfeld ankucken, was machen die außerhalb vom Geschäft, nicht. Das gehört ja irgendwo auch dazu, weil nur dann kann man richtig reagieren und da gibt es dann ein Projekt, das heißt ‚Fit for Life‘. [...] Und da sehen wir auch schon uns in der pädagogischen Verantwortung, in der erzieherischen Verantwortung, da einfach auch die jungen Menschen immer wieder zu sensibilisieren für solche Themen“ (BP13).

„Die Auszubildenden müssen heute ganz anders betreut werden, weil der Wertewandel tatsächlich stattgefunden hat, [...] dramatischer Wertewandel, die Auszubildenden heute müssen ganz anders abgeholt werden“ (BP37).

Damit übernimmt das Aus- und Weiterbildungspersonal auch die Rolle und Verantwortung eines „Förderlehrers“, der schulische Defizite mit den Teilnehmern bzw. Auszubildenden aufarbeiten muss.

„[...] wenn diese Talfahrt im schulischen Bereich bzw. bei den allgemeinbildenden Schulen niemand aufhält, dann werden wir ein riesiges Problem bekommen in fünf Jahren [...], wir haben dieses Jahr bereits schon [...] sechs Wochen lang in einem recht großen Umfang die Defizite der allgemeinbildenden Schulen zunächst einmal aufgearbeitet (...) (BP38).

„[...] und gerade bei den Auszubildenden ist es ja auch ganz wichtig, weil wir ja die Verantwortung haben sie sind teilweise ja noch Jugendliche oder auch junge Erwachsene aber da haben wir auch wirklich die Verantwortung deren Persönlichkeitsentwicklung auch noch mit zu unterstützen“ (BP36).

Wie von den Ausbildungsleitern wird auch vom Ausbildungspersonal die *Evaluation* als ein zentrales Aufgabenfeld von Aus- und Weiterbildnern beschrieben. Sie wird z. B. zur Abfrage von Teilnehmererwartungen eingesetzt. Speziell für den Ausbildungsbereich sind eine Reihe von Funktionen, wie etwa die Auswahl der Auszubildenden oder auch die Überwachung der Ausbildungsprozesse, bezogen auf Fehlzeiten, Schulleistungen und die allgemeine Entwicklung der Auszubildenden in den Unternehmen zu dokumentieren. In vielen Unternehmen übernehmen Ausbilder wichtige Rolle im Auswahlprozess der Auszubildenden.

Der Umfang der organisatorischen Aufgaben von Ausbilder ist davon abhängig, ob sie als „reiner“ Ausbilder, für die Vermittlung der Fachinhalte zuständig sind oder ob sie eine Teamleiterposition innehaben. In diesem Zusammenhang werden die Ausbilder auch als Führungskräfte bezeichnet.

„[...] ich finde Ausbilder sind auch irgendwo Führungskräfte [...] da gibt es zwar Unterschiede aber dass man wirklich Ausbilder als Führungskräfte wahrnimmt ist wichtig“ (BP36).

Im Bereich Planung und Organisation der Aus- und Weiterbildung werden Aufgaben wie bspw. die Erstellung von Stunden- und Einsatzplänen, die Organisation von Fach- oder Speziallehrgängen, von Prüfungen sowie von Auslandsaufenthalten der Auszubildenden genannt. Organisatorische Aufgaben im Sinne von *Verwaltungs- und administrativen Aufgaben nehmen in aller Regel einen nur geringen Anteil der Ausbilderfunktionen* ein. Typische Aufgaben sind dabei, die Erstellung von Versetzungsplänen, Zusammenarbeit mit den Kammern, Materialbeschaffung, Ressourcen- und Kapazitätsplanungen. Weitere Tätigkeiten beziehen sich auf die Erarbeitung von Seminarkonzepten, die Entwicklung von Schulungen und auch die Vermarktung von Angeboten. Die *Mehrheit der organisatorischen Aufgaben beschränkt sich jedoch auf Lehr- Lern-Organisation* oder die Organisation des Produktionsprozesses innerhalb der Ausbildungsstätte. Insgesamt ist der Anteil an pädagogischen Aufgaben im Arbeitsprozess des Ausbilders angestiegen. Dies wird in der Regel weniger an den wirklich konkreten Aufgaben festgemacht, sondern als eine Haltung, die auf den Menschen und die aus- und weiterbildende Tätigkeit gerichtet ist, beschrieben.

Bedingt durch den Rollenwandel der Aus- und Weiterbildner, der sich insbesondere in dem Übergang vom „Anleiter“ zum „Lernbegleiter“ zeigt, *wächst der Professionalisierungsbedarf* des aus- und weiterbildenden Personals. Die Rolle „Lernberater“, „Lerncoach“ oder auch „Lernprozessbegleiter“ ist mit hohen Qualifizierungs- und Kompetenzanforderungen verbunden. Die Interviewgespräche mit den Ausbildern dokumentieren jedoch deutlich, dass in der

beruflichen Praxis eine Professionalisierung der Ausbilder kaum stattfindet. Vor diesem Hintergrund könnte die Universität als Lernort einen Beitrag zur Professionalisierung leisten.

„Und wirklich so diese Professionalisierung, die man da ja auch haben möchte, ich denke da grade an das Schema, wo wir ja auch immer an der Uni gezeigt bekommen, das findet hier im Betrieb nicht statt. Ne, also das sind schöne theoretische Sachen, aber das findet hier in der Praxis nicht statt“ (BP34).

„Und wenn ich professionell pädagogisch arbeiten will, dann brauch ich nun halt auch eine Menge Theorie [...]“ (BP31).

4.2.2 Leitungspersonal als Bildungsprozessmanager

Die Aufgaben der Aus- und Weiterbildungsleiter (Mesoebene) können insgesamt als (Bildungs-)Management und Schnittstellenaufgaben beschrieben werden (vgl. Abbildung 13). Die *Hauptaufgabe wird von allen Befragten als organisatorische Tätigkeit* beschrieben. Eine trennscharfe Kategorisierung vorzunehmen ist dabei sehr schwierig, da die Aus- und Weiterbildungsleiter in den Interviews keine klare Trennung zwischen organisatorischen Aufgaben, strategischen Aufgaben, beratenden und betreuenden Aufgaben sowie Führungs- Controlling-, und Verwaltungsaufgaben vorgenommen haben. Insbesondere fiel es den Befragten schwer, zwischen organisatorischen Aufgaben und Verwaltungs- bzw. Administrationsaufgaben zu unterscheiden.

Es befinden sich auf dieser Ebene Aus- und Weiterbildungsleiter, die selbst mit den Aus- und Weiterbildungsprozessen befasst sind, bspw. als Trainer von Inhaus-Seminaren und auch solche, die nicht direkt in Lehr- und Lernprozesse involviert sind.

Der Großteil der Befragten antwortete auf die Frage nach den *Haupttätigkeiten* mit dem Hinweis auf die *Organisation des gesamten Aus- und Weiterbildungsbereiches*. Im Bereich der Organisation, der planenden und strategischen Aufgaben übernehmen die Ausbildungs- und Weiterbildungsleiter die Jahresplanung und führen die Curriculum- und Lehrplanentwicklung durch. Die *Steuerungsaufgaben* beziehen sich dabei in erster Linie auf die Zielformulierung für den Ausbildungsbereich, diesen zu initiieren und zu kontrollieren. Die beschriebenen *Planungsprozesse* setzen sich aus einer umfassenden Aufgabe des Bildungsmanagements wie bspw. der Kostenkalkulation, der Programmentwicklung inklusive der Umsetzung von Ausschreibungen, Konzepten und Bildungsbedarfsanalysen zusammen, um eine konkrete Planung der Maßnahmen bzw. des Programms gewährleisten zu können.

Besonderen Einfluss auf die Gestaltungsarbeit von Ausbildungsleitern haben:

- Institutionelle Rahmenbedingungen im Umfeld, wie Bildungspolitik, Ausbildungsvereinbarungen, regionale Besonderheiten.
- Unternehmensspezifische Rahmenbedingungen, innerhalb deren die Aus- und Weiterbildung fortwährend an technologische und produktive Veränderungen des Unternehmens angepasst werden muss.



Abbildung 13: Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum der Aus- und Weiterbildungsleiter (Mesoebene)

Eine beständige Herausforderung im Handeln der Aus- und Weiterbildner liegt darin, eine Balance zwischen betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Interessen mit Bezug auf die beiden o. g. wichtigen unternehmerischen und institutionellen Einflussfaktoren herzustellen. In diesem Zusammenhang erscheint eine kontinuierliche Abstimmung und Vernetzung der Interessen der Aus- und Weiterbildungs- und Controlling-Abteilungen der Unternehmen unerlässlich. Der Bereich des *Bildungscontrollings* wird aus Sicht der Interviewpartner an Bedeutung gewinnen.

Die Aufgaben im Bereich der *Personalentwicklung* umfassen die Einführung neuer Aus- und Weiterbildungsgänge, Prozesse der Personalakquise, das Führen und Vorbereiten von Bewerbungs- und Personalgesprächen, die Konzeption von Nachfolgeplanung und Beurteilungssystemen. Betont wird in diesem Zusammenhang, „Führung“ unter dem Aspekt einer Vordenker- und Kritikerfunktion wahrzunehmen:

„[...] da bin ich noch derjenige, die treibende Kraft gegenüber meinen Mitarbeitern [...] ich möchte einfach die Verzahnung zwischen verschiedenen Fachlichkeiten, da bin ich glaube ich, so eine Art kleiner Manager, der das so steuert“ (BP24).

Dies bedeutet konkret, dass von Führungskräften ein Gespür für zukünftige Trends entwickelt werden soll. Im Bereich der *Qualitätssicherung* richtet sich der Fokus auf die Kontrolle der Aus- und Weiterbildungsprozesse sowie des aus- und weiterbildenden Personals. Personalentwicklungsprogramme beinhalten bspw. Mitarbeitergespräche oder auch Feedbackmethoden.

„Ja, wenn es möglich ist tue [ich] die Meister mit den Leuten aus Fachbereichen zusammenbringen. Einmal kommen die hierher in die Ausbildung, einmal sind wir vor Ort, um gerade mal so neue Maschinen, neue Abläufe, neue Automatisierungstechnik ah ah das ist Prinzip Erfahrungsaustausch“ (BP18).

Als *Verwaltungs- und administrative Aufgaben* lassen sich Tätigkeiten im Bereich des Berichts-, oder Vertragswesens dokumentieren. Darin inbegriffen sind z. B. die Berichterstattung für Kostenträger von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, oder auch die Vertragsgestaltung der Dozierenden etc. Die Aufgaben der Ausbildungsleitungen stehen dabei in Abhängigkeit der Unternehmensgröße. Je kleiner das Unternehmen desto größer ist die Nähe zum Auszubildenden.

4.2.3 Zusammenfassung von Aufgaben und Tätigkeiten zu einem Qualifikationsprofil

Zur Beschreibung des Qualifikationsprofils der Aus- und Weiterbildner sind die fachlichen und überfachlichen Qualifikationen zu trennen. Als fachliche Qualifikationen werden die Qualifikationen im genuinen Fachbereich bezeichnet. Pädagogische Qualifikationen fallen im Rahmen dieses Berichts unter überfachliche Qualifikationen und stellen hier den Fokus dar. Diese beiden analytisch getrennten Qualifikationsbereiche sind in der Praxis jedoch nicht immer präzise voneinander abzugrenzen. In den Aussagen der Interviewpartner wurden häufig sprachlich Kompetenzen und Qualifikationen gleichgesetzt. Um den Qualifikationsbegriff vom Kompetenzbegriff eindeutig abzugrenzen, wurde die gängige begriffliche Unterscheidung übernommen, nach der sich Qualifikationen primär auf formale Abschlüsse beziehen.



Abbildung 14: Fachliche und überfachliche Qualifikationen

Fachliche Qualifikationen

In Bezug auf die Tätigkeit als Aus- und Weiterbildner bleibt der Nachweis fachlicher Qualifikation elementar. Die „fachlichen Qualifikationen“ werden weiterhin als Basis für die Ausübung der Aus- und Weiterbildnertätigkeit angesehen. Damit eng verbunden ist auch die berufliche Identität, denn diese definiert sich in erster Linie über die Fachlichkeit und weniger über die pädagogische Qualifikation bzw. Kompetenz. Die fachliche Qualifikation wird bei den Ausbildern normalerweise als hinreichend angesehen. Das Interesse an technischen Neuerungen ist bei den Ausbildern relativ hoch, wobei die Tatsache, dass die betrieblichen Ausbilder i. d. R. bereits längere Zeit aus dem regulären Produktionsprozess ausgeschieden sind offen problematisiert wird.

Pädagogische, überfachliche Qualifikationen als eine vernachlässigte Variable eines erfolgreichen Aus- und Weiterbildungshandelns

Die Qualifizierung nach AEVO wird sowohl für den fachlichen, also auch für den überfachlichen Bereich *als eine Mindestvoraussetzung* dargestellt. Hier finden bei den Interviewpersonen zahlreiche Vermischungen statt. In Industriebetrieben ist nach wie vor der Meistertitel, der häufigste Berufstitel der Ausbilder. Je nach Größe und Branche des Unternehmens finden sich in den Ausbildungsabteilungen auch Techniker und vereinzelt Ingenieure. Im kaufmännischen Bereich und im Bereich der Weiterbildung finden sich vermehrt Akademiker. Diese Mindestqualifikation, nach der die Ausbilder über den sogenannten „AdA-Schein“ verfügen müssen, wird *von allen Interviewpartnern als unzureichend* angesehen.

„Wobei ich sagen muss, die AEVO macht noch keinen guten Ausbilder aus. Es ist ein Grundhandwerkszeug. Aber es ist nicht das, wo ich sage, damit schaffe ich jede schwierige Situation [...]“ (BP14).

Die pädagogischen Zusatzqualifikationen können auch unabhängig von der Meister- oder Technikerqualifizierung abgelegt werden und liegen in einigen der befragten Unternehmen für den Großteil der Aus- und Weiterbildner vor. In bestimmten Bereichen gibt es branchenspezifisch gesetzlich verankerte berufspädagogische Qualifizierungsanforderungen, die z. B. im Gesundheitsbereich in Rheinland-Pfalz mit 200 Unterrichtsstunden beziffert werden. Teilweise ist das Personal durch längerfristige überfachliche Qualifizierungen, wie zum Beispiel die Qualifikation „Profilpassberater“ ausgezeichnet. Zumeist beschränken sich Qualifizierungsmaßnahmen jedoch auf punktuelle Weiterbildungen (bspw. zu den Themen Medien- und Methodenkompetenz) oder kurzfristige Schulungen, die unter Bezeichnungen wie „train the trainer“ firmieren.

Es wird auch explizit die Fortbildung zum „geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen“ als wünschenswerte Grundqualifizierung benannt, beziehungsweise, dass der „geprüfte Berufspädagoge“ *zum Anforderungsprofil der Ausbilder* gehören sollte. Diese Aussage wird unterlegt mit der Vermutung:

„Ich könnte mir auch vorstellen, dass in den nächsten Jahren oder ich würde sagen eher nicht mittelfristig sondern kurzfristig unter Umständen ne Verkündigung beschlossen wird, dass der Berufspädagoge eben halt das Anforderungsprofil hier des Ausbilders sein muss“ (BP38).

Die überfachliche, pädagogische Qualifizierung tritt insbesondere bei den Bildungsdienstleistern stärker in den Fokus. Nach Aussage der Experten werden Einrichtungen, welche keinen Wert auf pädagogische Zusatzqualifizierungen legen, Probleme bekommen öffentliche Mittel zu akquirieren (vgl. BP26). Diese Relevanz haben einige Einrichtungen erkannt und fordern von ihren Mitarbeitern einen überfachlichen Qualifikationsnachweis (vgl. BP24).

Neben der berufsfachlichen Qualifikation sollten Ausbilder nach Auffassung der Interviewpartner über die Fähigkeit zur *Vermittlung elementarer allgemeinbildender Grundlagen* verfügen um die Defizite der Auszubildenden in Rechtschreibung, Mathematik und Physik auszugleichen sowie um soziale Defizite bearbeiten zu können. Dies schließt die entsprechende *fachdidaktische Qualifikation* ein. Als didaktische Qualifikationen der Ausbilder werden genannt:

- neueste lerntheoretische Konzepte (z. B. Handlungsorientierung, Arbeitsprozessorientierung etc.)
- didaktische Methoden wie Rollenspiel, Projektunterricht etc.
- methodische Qualifikationen wie Präsentations- und Moderationstechnik

Als weitere, in Zukunft relevante Qualifikationen werden genannt:

- Qualifikationen in den Bereichen Ausbildungsmarketing, Rekrutierung und Bewertung von Auszubildenden (Beurteilungsverfahren und Testkonzepte)
- Qualifikationen in den Bereichen Administration, Qualitätssicherung und Evaluation
- Qualifikationen in Gesprächsführung und in der Durchführung von Mitarbeitergesprächen

Als überfachliche Qualifikationen werden insbesondere pädagogische, sozial- und sonderpädagogische Qualifikationen genannt. Deren Bedeutung unterscheidet sich in Abhängigkeit von der regionalen Sozialstruktur sowie nach dem Anspruch der Ausbildungsberufe oder der Zielgruppe der Weiterbildungsveranstaltungen. Diese Qualifikationen werden als notwendig angesehen um der schwieriger und heterogener werdenden Klientel der Auszubildenden gerecht zu werden. Im Rahmen der *gewünschten* Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen werden vorrangig genannt:

- Fähigkeit zum Rollenwechsel zwischen Coach, Berater, Lernbegleiter, Instruktor etc.
- Konfliktmanagement
- Moderationsfähigkeit
- Kenntnis didaktischer Konzepte
- Grundqualifikationen im sonderpädagogischen Bereich
- Kenntnisse der pädagogischen Psychologie
- Grundkenntnisse der Personalentwicklung

4.3 Kompetenzanalyse

Im Rahmen der Bedarfs- und Machbarkeitsanalyse BP@KOM wurde untersucht, welche Eigenschaften, Fähigkeiten und Haltungen dem Aus- und Weiterbildungspersonal von Experten/Akteuren im Forschungsfeld zugeschrieben werden. Der hierbei deutlich werdende Mehrbedarf an Kompetenzentwicklung kann die Umsetzung in einem berufsbegleitenden Studienangebot begründen.

Begriffsklärung Kompetenz

Kompetenzen sind nicht nur an formalisierte Ausbildung gebunden, sondern werden durch selbstorganisiertes, informelles Lernen im Arbeitsprozess und durch Erfahrungswissen unterstützt. Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht werden Kompetenzen als Handlungen beschrieben. Berufliche Handlungsfähigkeit setzt sich dabei aus verschiedenen

Kompetenzdimensionen zusammen. Nach der Definition der KMK (1999) entfaltet sich Handlungskompetenz in den Dimensionen der Fach-, Personal-, und Sozialkompetenz.

Fachkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbstständig, fachlich richtig und methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen. Auf Grundlage von fachlichem Wissen und Können ist eine Aufgabe zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig lösen und ein Ergebnis beurteilen zu können.

Sozialkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, als Individuum soziale Beziehungen und Interessenlagen (Konflikte) zu erfassen und zu verstehen. Dies umfasst Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Entwicklung zu reflektieren und im Rahmen einer gesellschaftlichen und individuellen Vorstellung weiter zu entfalten. Soziale Kompetenz bezieht sich ebenso auf die Arbeit in Gruppen und die Fähigkeit, kommunikativ, konstruktiv und teamfähig zu sein. Sie gilt als die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und verschiedene soziale Interessen zu erfassen und zu verstehen sowie das verantwortungsbewusste Auseinandersetzen und Verständigen mit Anderen

Personalkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, als Individuum die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen. Hierzu gehört es auch, eigene Begabungen, Interessen etc. zu entfalten, Lebenspläne zu fassen sowie die eigene Biografie zu gestalten. Insbesondere umfasst dies die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Bestandteil jeder dieser drei Kernkategorien von Handlungskompetenz sind außerdem Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz. Sie liegen quer zu den Kategorien Fach-, Sozial- und Personalkompetenz (vgl. KMK 1999 [2007], S. 11).

Auswertung und Systematisierung der Daten (methodisches Vorgehen)

Die Befragten Experten kommen aus den unterschiedlichsten Feldern der Aus- und Weiterbildung. Die Gemeinsamkeit dieser heterogenen Gruppe ist es, dass die genuine Fachlichkeit die Grundlage ihres Handelns bildet. Es ist insofern als eine *fachliche* Aufgabe zu verstehen, fachbezogene Wissensbestände zu vermitteln, Lernen zu ermöglichen und Bildungsprozesse zu initiieren. Die Anforderungen, Tätigkeitsfelder und Kompetenzbeschreibungen waren inhaltlich Teil der Experteninterviews (n = 39) in der Bedarfs- und Machbarkeitsanalyse auf der Mesoebene betrieblicher Aus- und Weiterbildung sowie regionaler Experten (siehe auch Abschnitt 3.3). In den vorliegenden Transkripten wurden die Textstellen nach folgenden Prämissen extrahiert:

- Explizite Verweise auf Kompetenzanforderungen an das berufliche Bildungspersonal: Hierbei wurde im Besonderen darauf geachtet, welche Bedeutung die Befragten mit den jeweiligen Kompetenzen verknüpfen.
- Indirekte Verweise auf Kompetenzanforderungen an das berufliche Bildungspersonal: Aus den veränderten Rahmenbedingungen im Handlungsfeld können Anforderungen an das Bildungspersonal abgeleitet werden.

Durch die vom Forschungsteam gebildeten Kategorien wurde das vorliegende Material zusammengefasst und es konnten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Induktiv wurde dabei vor allem bei dem Thema „zukünftige Qualifikationsbedarfe“ vorgegangen, während Kompetenzen über formale Kategorisierung der beruflichen Handlungskompetenz abgeleitet und systematisiert wurden.

Nach den Arbeitsschritten der deduktiv und induktiv geleiteten Kategorienbildung lassen sich inhaltlich die beiden folgenden Schwerpunkte für ein triales, berufsbegleitendes Bildungsangebot ableiten, die jeweils hinsichtlich ihrer Kompetenzanforderungen ausdifferenziert werden. Dies entspricht auch den Ergebnissen der Themengewichtung in der Fragebogenerhebung.

1. Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen, die sich in verschiedene Elemente untergliedert sowie
2. Management- und Planungsprozesse der Aus- und Weiterbildung, die verschiedene Dimensionen und Aufgaben des Handlungsfeldes umfassen.

4.3.1 Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen

Anforderungsperspektive: Domänenspezifische Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten)

Trotz wachsender Aufgaben, die nicht originär im Berufsfachlichen zu verorten sind, bleibt die fachliche Eignung das zentrale Kriterium für das berufliche Bildungspersonal. Diese Einschätzung findet sich in allen regionalen Teilerhebungen wieder (vgl. BP1-BP39). Unterschiede lassen sich jedoch im Umgang mit technologischem Fortschritt feststellen. Die berufsfachliche Kompetenz des Bildungspersonals wird in der Regel als gut bewertet. In einigen Fällen wird jedoch festgestellt, dass fachlich *hochqualifizierte* Dozenten teilweise das Problem haben, ihr Wissen teilnehmeradäquat aufzubereiten.

„[...] wenn wir bei der Technologie der Eisen- und Stahlerzeugung mal einen Ingenieur, einen promovierten Ingenieur aus der Forschung und Entwicklung haben, da dauert es dann schon mal eine Zeit lang bis wir den auf dem Niveau haben, was sein Zielpublikum hat, also da muss man dann ganz heftig runter drücken dann. Also das ist so ein Punkt bei uns“ (BP34).

Damit entsteht ein hoher berufsfachlicher Qualifizierungsdruck. Die Notwendigkeit eines ständigen Schritthaltes mit dem technologischen Fortschritt kann als eine der wirksamsten Rahmenbedingung für das Personal in der Berufsbildung identifiziert werden. Die gilt nicht nur im Bereich der betrieblichen Bildung, sondern in besonderer Weise auch für den Weiterbildungssektor.

Der Erhalt eines Expertenstatus setzt neben Fachkompetenz *auch Lernkompetenz* voraus, die sich in der Gestaltung eigener Lernstrategien und Lerntechniken ausdrückt. Deutlich wird hier ebenfalls, und das gilt sowohl für das Ausbildungs- und Weiterbildungssegment, das der Domänenbezug nicht allein auf ein theoretisches Fachwissen sondern vor allem auf das Erfahrungswissen zielt, das durch die eigene Berufstätigkeit generiert wird. Deren kritische Bearbeitung und Integration ist in den eigenen Lernprozess zu berücksichtigen. Hier werden immer wieder unzureichende und/oder zu lange zurückliegende Praxiserfahrungen themati-

siert. Am Beispiel von betriebswirtschaftlichen Inhalten im Bereich sozialer und personenbezogener Dienstleistungen wird die Notwendigkeit sichtbar, dass die Lehr- und Lernbarkeit betriebswirtschaftlichen Wissens ohne Berufsfeldbezug als kontraproduktiv angesehen wird. Für den gewerblich-technischen Bereich ist es für die Leitungsebene ein zentrales Kriterium die Fachpraxis selbst erfahren zu haben. Hierbei werden vor allem zwei Punkte als wichtig erachtet: Das Wissen über Produktionsprozesse und –abläufe sowie Integration von Arbeitsprozessen und Geschäftsprozesse in die Ausbildung der Zielgruppe.

„Also für mich wäre es ganz gut, wenn der ne Weile in der Produktion gearbeitet hätte und wüsste, wo kommen unsere zukünftigen Facharbeiter denn hin“ (BP11).

Für den gewerblich-technischen Bereich wird jedoch vereinzelt kritisch geäußert, dass die Lernanforderungen, die der technologische Fortschritt stellt, von einem Einzelnen kaum zu bewältigen sind, da die schnelle Entwicklung und Ausdifferenzierung von Fachwissen nicht mehr vollständig rezipiert werden kann und somit ein Spezialistentum zur Folge hat. Die befragten Experten für die betriebliche Aus- und Weiterbildung äußern hierbei vereinzelt, dass die Verarbeitung und der *Umgang mit Fachwissen anders organisiert* werden muss.

Anforderungsperspektive: berufspädagogisches Wissen und Fertigkeiten

Zur Fachkompetenz zählt für das Personal in der Berufsbildung auch das berufspädagogische Handeln. Das Spannungsfeld der fachlichen Kompetenz des betrieblichen Aus- und Weiterbildners, welche durch eine Ausbildung bzw. ein Studium erworben wurde und dem berufspraktischen Wissen, welches durch die Erfahrung in der Berufstätigkeit selbst gewonnen wird, ist in der Aufgabe und Rolle des Aus- und Weiterbildners angelegt. Dabei ist ein doppelter Praxisbezug häufig nicht aufzulösen: Einerseits wird Praxis hinsichtlich der berufspädagogischen Arbeit von betrieblichen Aus- und Weiterbildnern beschrieben. Andererseits werden damit in den Interviews immer wieder Aussagen zur (zukünftigen) Praxis der Lernenden (Auszubildenden) verknüpft, deren Lernen zu gestalten und zu begleiten ist. Daher verschwimmen an einigen Stellen die Grenzen zwischen berufspädagogischer Fachkompetenz und Methodenkompetenz. Festzuhalten ist, dass der kompetente Einsatz von Lern- und Arbeitsmethoden in dieser Perspektive Teil des fachkompetenten Handelns von Aus- und Weiterbildnern ist. Der Bedarf an Kompetenzentwicklung des Bildungspersonals wird vornehmlich als genuine Aufgabe gesehen und die Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen dominiert als Kernprozess der beruflichen Bildung.

„Meine Aufgabe ist ganz einfach: Lernen ermöglichen“ (B16).

Diese zitierte Aussage steht exemplarisch für die mehrheitliche Meinung der befragten Experten und ist branchenübergreifend identisch. Mit der Aussage „Lernen ermöglichen“ wird eine voraussetzungsvolle Aufgabe umrissen, die unterschiedliche Lernbereiche umschließt und mit verschiedenen Herausforderungen verknüpft ist.

Prozessorientierte Vermittlung von Fachinhalten und Methodenkompetenz

„Wenn wir über die betriebliche Schiene reden, dann ist die Kernaufgabe Vermitteln des Stoffs nach Ausbildungsrahmenplan und auch die Theorie, also wird vermittelt oder unsere Ausbilder vermitteln auch die Theorie“ (BP30).

„Im Grunde die Vermittlung der Inhalte der Qualifizierung, die sie anbieten“ (BP32).

Zentrale Bedeutung wird dabei von den befragten Experten der Aufbereitung und Verzahnung von fachlichen Lerninhalten zugemessen. Kritisch gesehen wird unter anderem auch die inhaltliche Begrenzung auf den eigenen Erfahrungshorizont und die kontextgebundene Orientierung. Die *methodisch-didaktische Vielfalt* der Vermittlung von Inhalten unter Berücksichtigung von Arbeits- und Geschäftsprozessen *ist ein Kernbereich für den Qualifizierungsbedarf*. Hier sehen die befragten Experten dringenden Nachholbedarf (vgl. auch BP6). Zentral für die Experten ist, dass durch die Arbeitsprozessorientierung der Aus- und Weiterbildung die Vernetzung von Theorie und Praxis und Lernen am Arbeitsplatz möglich wird (vgl. BP21; BP24; BP23; BP31; BP34). Mit dem Bedarf, Projekte prozessorientiert gestalten zu können, kam die Forderung auf, die Komplexität des Werdegangs eines Produkts oder einer Dienstleistung auch ganzheitlich zu thematisieren. Dazu muss das Lernarrangement die Möglichkeit bieten, einzelne Berufsfelder zu verknüpfen bzw. artverwandte Themen einzubeziehen. Die Vermittlung von Problemlösefähigkeit und vernetztem Denken und Handeln tritt dabei verstärkt in den Vordergrund (BP34, BP19).

„Also wie begleite ich denn so einen Lernprozess ‚Magensonde legen‘? Wie muss ich dieses Handlungs- äh Lernfeld konkretisieren, wie muss ich da Handlungsbedarf erkennen, wie kann ich da pädagogisch-diagnostisch weitergehen, wie kann ich da jemanden auch zu einer Selbstreflexion bringen, wie kann ich jemandem auch Thema Ethik da in den Kontext noch mal mit reinstellen“ (BP31)?

Lernen muss so gestaltet sein, dass der Lerner zu selbstgesteuertem Lernen angeregt wird und darüber hinaus Methoden und Lernwege kennenlernt, die dieses unterstützen.

„[...] dass der Ausbilder sich kaum noch vorne hinstellt und sagt, so wird es gemacht und jetzt mach nach, sondern eben eher begleitend die Auszubildenden dazu befähigen möchte, dass sie selber auf Lösungen kommen, dass sie sich selber die Themen erarbeiten, dass sie selbst gesteuert lernen [...] sodass die Kompetenzen auf diesem Gebiet weiter ausgebaut werden müssen“ (BP20).

Prozessorientierte Vermittlung von Sozialkompetenz

Ein wachsender Bereich stellt die Vermittlung von Sozialkompetenz dar. So gut wie alle befragten Experten thematisieren das Feld als zentrale Größe für die Ausbildung aber auch die Weiterbildung (vgl. BP26).

„Was das Kompetenzprofil angeht. Konfliktlösungsfähigkeiten, eben gerade mit Auszubildenden, die vielleicht auch Lernschwierigkeiten haben dann umzugehen, das ist ja dieses Feld, von dem ich vorhin gesprochen habe, da zu guten Lösungen zu kommen, zu unterstützen, Lernbarrieren abzubauen zu helfen und so weiter und so weiter, also das sind Themen, die werden zukünftig mehr von den Ausbildern gefordert werden schätze ich mal“ (BP19).

Ein weiterer Punkt ist die Vermittlung von Teamarbeit und die Gestaltung von Gruppenprozessen. Ein Weiterbildungsleiter bringt es wie folgt exemplarisch auf den Punkt, um die Bedeutung der Vermittlung von Sozialkompetenz in zu beschreiben.

„Und, weil ich auch glaube, und das beobachte ich ja auch bei den ganzen neu geordneten Fortbildungen, dass das Fachliche weiter in den Hintergrund tritt. Und die methodischen Kompetenzen in den Vordergrund gerückt sind. Und das spiegeln die Prüfungen dann auch wieder. Man sagt sich wahrscheinlich, das Fachliche ist kurzlebiger, das müssen die sich ihr Leben lang immer wieder aufs Neue aneignen. Und das muss nicht alles erledigt werden in einer Ausbildung oder in einer Fortbildung“ (BP4).

Die Berücksichtigung der Entwicklung von Sozialkompetenz bei Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmern als Ziel in der Aus- und Weiterbildung erfordert bei dem Personal ein neues Selbstverständnis ihrer beruflichen Rolle und setzt eine „Horizontenerweiterung“ ihres beruflichen Handelns voraus, welches die Vermittlung von fachlichen Inhalten und Sozialkompetenz integriert. Aber nicht nur Sozialkompetenzentwicklung sondern auch personale Kompetenzen sind für die Professionalisierung des Aus- und Weiterbildungspersonal von zentraler Bedeutung (vgl. u. a. BP13; BP8; BP6; BP30; BP38; BP4; BP24; BP25; BP17, BP17), die in meisten Interviews sehr stark betont werden.

„Mir wäre wichtig, dass er eine Vorbildfunktion einnehmen kann. Dass das jemand ist, der Spaß hat am Umgang mit jungen Menschen. Der veränderungsbereit ist. Der nicht denkt, ich komme jetzt in die Ausbildung und bleibe dort die nächsten vierzig Jahre. Das ist etwas, was von uns hier nicht gewünscht ist. Sondern da soll ein Austausch herrschen. Dass sollen Leute sein, die wirklich mit Leidenschaft mit jungen Menschen umgehen wollen. Man muss da sehr geduldig sein. [...] Die müssen auch in der Lage sein sich zu positionieren. [...] Wir müssen hier Leute haben, die wirklich eine sehr klare und sehr deutliche, aber auch eine sehr zugewandte und herzliche Art haben. [...] Es muss eine klare Linie sein, klare Spielregeln und es muss dann auch klare Konsequenzen geben. [...] Das Thema Berufsausbildung: Die müssen die auch mal an eine Schule schicken können. Die müssen Marketingmaßnahmen machen können“ (BP2).

Berücksichtigung heterogener Lerngruppen

Ein weiterer Schwerpunkt in der didaktisch-methodischen Aufbereitung von Lernprozessen ist eine am Individuum und seinen Fähigkeiten orientierte Gestaltung und Schaffung von lernförderlichen Situationen. Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen bezieht dabei die verschiedensten *Dimensionen*:

- Der zielgruppengerechte Umgang und die nach *Leistungsstand* differenzierte Gestaltung von Lehr-Lernprozessen erfordern vielfältige Kompetenzen und Fähigkeiten, die über das Methodisch-Didaktische hinausgehen. Dazu gehören: Diagnostische Fähigkeiten im Bereich der Kompetenzanalyse und -messung, Förderinstrumente, Begabtenförderung und Fähigkeiten die Aus- und Weiterbildungsbereitschaft zu erfassen und diese in Lernkonzepte umzusetzen.
- Auch *Altersheterogenität* ist ein immer stärker zu berücksichtigender Faktor nicht nur in Bereich der Weiterbildung. Auch im Ausbildungsbereich wurde von zunehmenden Varianzen berichtet (vgl. u. a. BP33; BP17). Eine biographische Orientierung im Bildungsprozess wird vor allem aus Sicht der Experten aus dem Bereich der Weiterbildung geäußert (vgl. u. a. BP26; BP33; BP26).
- Lernprozessgestaltung, die sich an *biografischen Erfahrungen* der Teilnehmer orientiert wird als ein Schlüssel für die Akzeptanz von Bildungsprozessen und für Lernerfolge gesehen. Lernziele sollten somit immer unter Berücksichtigung der Vorerfahrungen der Teilnehmer ermittelt werden. Dies setzt neben Diagnosefähigkeiten im speziellen, personale Kompetenzen wie „Empathie“ voraus.
- Ein weiteres wesentliches Merkmal, welches laut der Experten in der Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen zunehmend zu berücksichtigen sei, sind soziokulturelle Hintergründe und die Pluralisierung von Werten und Normen, aber auch der Bedin-

gungen der Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmer (vgl. u. a. BP36; BP14; BP21).

- Die Berücksichtigung der *Interkulturalität* der Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmer wird nur vereinzelt als notwendige Komponente des Aus- und Weiterbildungshandeln betrachtet. Dieses Thema ist vor allem in Unternehmen relevant, die in ihren Ausbildungskonzepten Auslandseinsätze oder Austauschprogramme mit ausländischen Tochterunternehmen oder Filialen unterhalten (vgl. auch BP14).

„Wir schicken seit Jahren auch Auszubildende ins Ausland und holen uns dazu aber immer Trainer hinzu“ (BP11).

Wie dieses Zitat verdeutlicht, handelt es sich dabei weniger um die Vorstellung, dass interkulturell kompetente Ausbilder, Coachs, Trainer, Weiterbilder, charakteristische Konstrukte der Wahrnehmung, Kognitionen, Emotionen und der Operationalisierung frei von Vorurteilen im Aus- und Weiterbildungsprozess erfassen und begreifen (vgl. Kimmelman 2010, S. 557), sondern die *Interkulturalität wird als Vermittlungsinhalt an die Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmer angesehen*. Aber es finden sich auch Aussagen, die die interkulturelle Kompetenz des Ausbilders und interkulturell kompetentes Handeln betonen.

Anforderungsperspektive: Selbstkompetenz (Sozial- und Personalkompetenz)

Die Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen betreffen ein ganzes Kompetenzbündel. Nicht einzelne Kompetenzen sind hierbei gefragt, sondern das Zusammenspiel von Methoden-, Sozial-, und personalen Kompetenzen.

„Die Erreichbarkeit der Auszubildenden im Unterrichtsarrangement ist auf kein wissenschaftlich fundiertes Vorgehen begründet, da der Lernerfolg oft als [...] ein Zufallsprodukt (gesehen wird), dass die sagen, ich habe jetzt einen Weg gefunden, wie ich mit den Jugendlichen da unten so umgehe und wie ich ein optimales Ergebnis erreiche“ (BP16).

Die didaktisch-methodische Gestaltung und Begleitung des Bildungsprozesses ist in der Regel nur unzureichend entwickelt und wird durch fehlende Methodenkompetenz verstärkt.

„Diesen Prozess gut didaktisch überlegt zu begleiten wird in der Zukunft immer mehr gefordert werden, das will ich mal vermuten“ (BP20).

Die beiden Zitate stellen exemplarisch in aller Deutlichkeit heraus, was nahezu in allen Interviews angedeutet wurde und in weiten Teilen der Untersuchungsgruppe noch vorhanden ist (vgl. u. a. BP22; BP24; BP30; BP1; BP21; BP34; BP39). *Lernprozesse sind aus Sicht eines großen Teils der Befragten häufig durch das betriebliche Bildungspersonal nicht messbar und reproduzierbar*. Die Entscheidung über Erfolg oder Misserfolg ist aus deren Sicht von Zufälligkeiten beziehungsweise implizitem Erfahrungswissen abhängig ohne dass sie Kriterien benennen könnten, warum Bildungsprozesse erfolgreich sind oder im anderen Fall scheitern. Es fehlt an wissenschaftlicher Fundierung von Lernprozessen sowie deren Reflexion anhand objektiver Kriterien. Dies steht deutlich im Widerspruch zu der Vorstellung, dass professionelles Handeln auf der Logik wissenschaftlicher Rationalität beruht. Über alle Theoriegrenzen hinweg ist der gemeinsame Nenner die besondere Form professionellen Han-

delns. Die Interaktionsabhängigkeit von professionellem Handeln ist komplex und kann weder technologisch noch theoriebezogen gelöst werden (vgl. Kurtz 2003, S. 59). Jedoch können durch die theoriebezogene Reflexion, Handlungen auf ihre Angemessenheit und Brauchbarkeit überprüft werden (vgl. Kurtz 2003, S. 60).

Für das Kompetenzprofil des Bildungspersonals hat dies zur Folge, dass neben der Gestaltung von Lernarrangements deren Überprüfung auf theoriebezogener (wissenschaftlicher) Basis eine zentrale Größe darstellt. Damit wird vorausgesetzt, dass Lernmethoden in Aus- und Weiterbildung zum Einsatz kommen, die handlungsorientiert sind, selbstgesteuertes Lernen fördern, neurodidaktische Erkenntnisse verarbeiten und ergebnisoffen sind (vgl. u. a. BP4; BP30; BP20).

Dabei geht es nicht um die reine Vermittlung von Fachkompetenz, sondern um die Gestaltung von Bildungsprozessen, die Kompetenzentwicklung auch im Bereich der Methodenkompetenz, der Sozialkompetenz und der personalen Kompetenz ermöglicht. Dazu gehören verschiedene Teilbereiche und Inhalte, die von den Experten angesprochen werden:

- Lern- und entwicklungstheoretische Grundlagen der Gestaltung von Lernprozessen die berufliche Handlungsfähigkeit fördern und entwickeln
- Didaktische Aufbereitung, Umsetzung, methodische Planung und Gestaltung von Lernprozessen
- Lernbegleitung unter Berücksichtigung von Geschäftsprozessen und Arbeitsprozessen
- Lernbegleitung von Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmern in Arbeitsprozessen und Organisation der Lernbegleitung
- Lernbegleitung von Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmern, im Besonderen von denen, die zusätzlicher lernpsychologischer, jugend- und sozialpädagogischer Unterstützung bedürfen auch unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte.

4.3.2 Planungs- und Managementprozesse in der beruflichen Bildung und Weiterbildung

Anforderungsperspektive: Domänenspezifische Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten)

Das berufliche Handlungsfeld des Aus- und Weiterbildners unterliegt nicht nur einer Komplexitätssteigerung bezogen auf die Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen sondern es hat sich auch weiter ausdifferenziert. Neue Aufgaben sind hinzugekommen, die sich in erster Linie auf die Außenwirkung und der Einbindung von Bildungsprozessen in organisatorische, institutionelle und unternehmerische Kontexte beziehen. Ausbildung und Weiterbildung ist kein „Inselbetrieb“, wie ein Experte (BP14) formulierte. Wesentliche Bereiche, die verstärkt von Aus- und Weiterbildnern zukünftig erwartet werden und teilweise schon heute zum Aufgabenfeld gehören, können im weitesten Sinne der Rubrik Planungsprozesse und Managementprozesse der beruflichen Bildung zugeordnet werden. Es zeigt sich, dass die Zustän-

digkeitsbereiche vielfältiger geworden sind und die konzeptionelle Gestaltung beruflicher Bildung und Weiterbildung auf der Ebene berufspädagogischer Fachkompetenz zu sehen ist.

Anforderungsperspektive: Selbstkompetenz (Sozial- und Personale Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung)

Damit geht eine notwendige Kompetenzentwicklung einher, die die *reflexive Handlungsfähigkeit* in den Vordergrund stellt. Weithin wird konstatiert, dass der organisatorische Anteil größer geworden ist (vgl. u. a. BP6).

„Der Mitarbeiter im organisatorischen Planungsprozess muss über ein gutes Selbst- und Zeitmanagement verfügen, er muss in seiner Arbeitszeit es schaffen, die umfangreichen logistischen Prozesse zu planen, die logistische Feinplanung zu machen, die außerordentlich sensibel auf Störungen reagiert, sprich, wenn man ein längerfristiges Curriculum in ein Lehrgangsstundenplan umzusetzen hat, muss hier die Personalplanung erfolgen. Das passiert meistens mit einer Vorschau von zwei Jahren, das heißt es müssen auch der Personaleinsatz erhoben werden, dann müssen die Dozenten zu einer Konferenz zusammengerufen werden, dann müssen die Termine gecheckt werden und das bedarf doch eines sehr starken Organisations- und Koordinationstalents und einer Mediationskompetenz, um die unterschiedlichen Interessen unter einen Hut zu bekommen“ (BP25).

Organisation bezieht sich dabei vor allem auch auf die *Einbindung von Lernprozessen in einen Gesamtkontext*, der sich je nach Verortung der Einrichtung oder des Unternehmens unterscheidet. Allgemein zu verzeichnen ist dabei, dass der Bedarf an Kooperationen zunimmt. Dazu gehören: Bedarfsplanungen an Personal zum Beispiel externe Dozenten oder Trainer, logistische Planungen (vgl. BP17), Umsetzung von Curricula und Aus- oder Fortbildungsverordnungen in die Praxis (vgl. u. a. BP 8; BP13), Abstimmungen und Kooperation mit Schulen, regionalen Netzwerken, Ausbildungsverbänden usw. (vgl. u. a. BP13, BP17).

Eine wesentliche Herausforderung stellt für viele Experten (vor allem aus der betrieblichen Bildung) die *Vermittlung zwischen Unternehmensinteressen und der gesetzlichen Vorgaben* der Berufsausbildung und Fortbildung dar. Hinzu kommt, dass viele der Unternehmen an Ausbildungsverbänden beteiligt sind, an die sie entweder Teilbereiche der Ausbildung abtreten oder übernehmen (vgl. BP11-20). Hier müssen Inhalte, Ziele etc., in teilweise heterogenen Interessenkonstellationen abgesprochen, entwickelt und vermittelt werden. Unterschiedliche Interessenlagen finden sich aber auch in der Weiterbildungsbranche. Dabei sind nicht nur die Erwartungen der Teilnehmer relevant, sondern auch die Vorstellungen der Auftraggeber, für die Weiterbildungsangebote entwickelt werden, sind im Hinblick auf die Lernziele und Lernergebnisse zu berücksichtigen (siehe BP25 oben).

Für die Umsetzung von arbeits- und geschäftsprozessorientierten Lernprozessen sowie die Planung von Bildungsprogrammen und Qualifizierungsmaßnahmen ist die Interessensheterogenität eine große Herausforderung. Die Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen muss sich zum einen nach den eigenen Möglichkeiten der Einrichtung und/oder Arbeitsprozessen des eigenen Unternehmens richten zum anderen Arbeitsprozesse und Geschäftsprozesse idealtypisch aufbereiten, sodass sie transferierbar, transformierbar und in unterschiedlichen Kontexte anwendbar sind (vgl. BP17; BP14). Dies setzt ein hohes Maß an Reflexivität, Steuerungsfähigkeiten, kommunikative Kompetenzen sowie Führungskompetenz

voraus, die von Weiterbildungseinrichtung und Unternehmen erkannt wurden und teilweise auch schon in Bildungsprogrammen umgesetzt wurden (vgl. BP14).

„Das Programm steht mit bestimmten Pflichtmodulen, Projektmanagement, Verhandlungsführung, Kommunikation, Präsentation, und also ich sag mal relativ klassisch Führungskompetenzen ausbauen in jungen Jahren ja, das ist die Zielsetzung“ (BP39).

Unternehmerische Kompetenz

Die Einbindung von Bildungsprozessen in unternehmerische Kontexte erfordert ein hohes Maß an unternehmerischer Kompetenz und die Fähigkeit zu unternehmerischem Denken und Handeln. Ausbilder müssen zukünftig ihre Dienstleistungen sowohl unter Output- und Outcomekriterien als auch unter (bildungs-)ökonomischen Gesichtspunkten analysieren, bewerten und gestalten können.

„Zukunftsweisende Wertschöpfung erfordert ein umgreifendes Verständnis des unternehmerischen Denkens und Handelns“ (BP24).

„Der Ausbilder braucht erstmal ein Einfühlungsvermögen für bestimmte Situationen. Er muss sich im anderen Anteil, den ich genauso sehe, was sind betriebliche inhaltliche Themen, (wie) [...] Projektmanagement [...], da spielt zum Beispiel BWL für den Mitarbeiter eine immer größere und wichtigere Rolle, Kostenmanagement, Kostendenken, unternehmerisches Denken muss vermittelt werden“ (BP13).

Damit gehen auch neue Aufgaben, wie die Beteiligung an Auswahlprozessen von Bewerbern, unternehmensinterne Beratungstätigkeiten sowie die passgenaue Entwicklung von Qualifizierungsprogrammen für betriebliche Bildungsprozesse einher. Dafür sind neben Analysefähigkeiten von Branchenentwicklungen, Bildungsbedarfe, Teilnehmer- oder Bewerberpotenziale auch Beratungsfähigkeiten zentral. Zur Gestaltung von Aus- und Bildungskonzepten gehört es zudem, die Arbeitssituation lernförderlich zu gestalten: Ziel ist es, die Kompetenzentwicklung zu ermöglichen und die organisationalen Kontextbedingungen des eigenen oder des zu beratenden Unternehmens, Einrichtung oder Organisation dabei zu berücksichtigen.

Unter dem Stichwort „demographischer Wandel“ führen einige Experten an, dass sie im Rahmen von Projekten vorausschauend mit Schulen oder Kindergärten kooperieren, um das Interesse an Technik und Ausbildung zu wecken und die beruflichen Möglichkeiten aufzuzeigen. Ziel dieser Maßnahmen ist es, den Personalbedarf an Fachkräften für das eigene Unternehmen über Aktivitäten in der Region gewinnen zu können. Die Relevanz von Ausbildung, in Konkurrenz zum Studium, erfordert eine Produktorientierung und unternehmerische Perspektive auf Ausbildung, Qualität und dessen Marktsignale. Die erwartete und je nach Branche schon eingetretene Konkurrenz auf der Suche nach geeigneten Auszubildenden erfordert neue Strategien der Personalgewinnung und Bildungskonzepte, die das Individuum und dessen Interessen, Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven verstärkt integriert.

„Diese Informationen sind heute so transparent, dass sie heute einfach qualitativ eine tolle Ausbildung bieten müssen, um in den Bewerbermarkt schon die Signale zu senden“ (BP18).

Personalentwicklung wird in vielen Unternehmen bereits von Beginn der Ausbildung im Rahmen von Feedbackgesprächen, Zielvereinbarungen sowie das Aufzeigen von Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Unternehmens durchgeführt. Gerade

die Unternehmen aus der Region Ostwürttemberg und v. a. betonen Großunternehmen ein erhöhtes Engagement und erwarten von Ihrem Bildungspersonal Fähigkeiten in diesen Bereichen (BP11-20). Dies ist jedoch auch gesellschaftlicher Entwicklungen geschuldet sowie der Tatsache, dass das Vorhandensein von Entwicklungsperspektiven auch von Bewerberseite ein immer wichtigeres Kriterium für die Auswahl von Stellen ist.

„Das heißt Integration in den Betrieb. Weiterbildungsmöglichkeiten ist das zweite Topthema, was die Bewerber wissen möchten. Insofern müssen wir auch, was ich vorhergesagt habe, Personalentwicklung fängt in der Ausbildung an. Individuelle Beratung, ja. Dass ich jemandem sagen kann: Ok, sie kommen mit Realschule, ich könnte ihnen anbieten“ (BP18).

Auch für die Weiterbildung ist es wichtig, ihre Angebote zu platzieren und Kundenakquise, -betreuung und -bindung durchzuführen.

„Gleiches gilt für die Nachbetreuung und Kundenbindung, Kundenbetreuung und Kundenakquise, ebenso müssten organisatorische Kompetenzen geschult werden“ (BP25).

Für die Unternehmensseite ist das Qualifizieren und Führen von Auszubildenden Fachkräften eine immer wichtigere Aufgabe. Die Reorganisation der Ausbildung in die Fachabteilungen hat zur Folge, dass Qualitätskontrolle und die Gestaltung von lernförderlichen Arbeitssituationen immer bedeutsamer werden, da der (organisatorische, alltägliche) Abstand zwischen Ausbildungsverantwortlichen und Auszubildenden größer geworden ist. Ausbilder und Weiterbildungner übernehmen z. B. laut Aussage der Experten aus den Unternehmen in der Region Ostwürttemberg verstärkt beratende Aufgaben bezüglich der Gestaltung von Arbeitssituationen für die Auszubildenden in den Fachabteilungen oder auch im Konfliktmanagement.

„Wir sind dann wieder, ich sage mal Berater dafür, wo findet man denn lernförderliche Arbeitsplätze oder wie kann man Arbeitsplätze ausstatten, dass Auszubildende möglichst viel davon mitnehmen“ (BP14).

Der Weiterbilder im Unternehmen ist an solchen Prozessen vor allem im konzeptionellen Bereich tätig und entwickelt Qualifizierungsbausteine für die Qualifizierung der auszubildenden Fachkräfte.

„Und dann ist es so, dass wir einmal pro Jahr eine Info-Veranstaltung mit den Ausbildungsbeauftragten machen und dass wir bisher, wo wir sagen so „Ausbilder-Foren“ haben wir es genannt, machen, um die Leute zu qualifizieren. Und jetzt haben wir gesagt: Wir wollen es noch ein bisschen konkreter aufziehen. Wir haben jetzt mal 5 Module bisher entwickelt. 5 Module Gesprächsführung, Methoden, dann auch das Thema individueller Umgang Schrägstrich Motivation so als Mythos in gewisser Hinsicht und noch ein fünftes“ (BP15).

4.3.3 Zusammenfassung zu einem Kompetenzprofil

Es ist zu konstatieren, dass die in den Befragungen erhobenen Anforderungen an das berufliche Bildungspersonal mit den Ergebnissen aktueller Studien übereinstimmen und deren Erkenntnisse spezifizieren konnten (vgl. Brater, Wagner 2008; Ulmer, Jablonka 2007; Beicht et al. 2009; Ebbinghaus et al. 2010). Zum einen besteht Kompetenzentwicklungsbedarf in den Bereichen der Lernprozessgestaltung und -begleitung sowie in der Beurteilung von Lernleistungen. Die lernförderliche Gestaltung von Arbeits- und Lernsituationen ist eine zentrale Aufgabe des Personals der Berufsbildung, wobei die individuellen Voraussetzungen glei-

chermaßen wie auch die organisationalen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind. Die Ermöglichung und Begleitung der Kompetenzentwicklung der Aus- und Weiterbildungsteilnehmer steht dabei im Vordergrund – es geht nicht mehr die reine Vermittlung von Fachinhalten. Weiter zeigt sich im Vergleich zur Bedarfsanalyse des Aus- und Weiterbildungspersonals bzw. zu den Themenpräferenzen (vgl. Abbildung 11), *dass sich ausgewählte Ergebnisse gegenseitig stützen: Lernprozessgestaltung- und -begleitung sowie Planungs- und Managementprozesse sind die zentralen Kategorien, die zukünftig besonders gefördert werden müssen.*

Das Profil des beruflichen Bildungspersonals stellt sich als ein Bündel unterschiedlicher Kompetenzen dar, das sich zum einen durch zunehmende Komplexität und Spezialwissen auf der einen Seite und Verbreiterung des Wissens in verschiedenen Disziplinen auf der anderen Seite auszeichnet. Geht man davon aus, dass die berufliche Handlungsfähigkeit sich aus fachlicher/beruflicher, sozialer und personaler Kompetenz ergibt (KMK 1999), dann kann aus den Ergebnissen geschlossen werden, dass für ein berufspädagogisches Bildungsangebot die Reflexionsfähigkeit eine zentrale Rolle einnimmt. Die Entwicklung einer *reflexiven Handlungskompetenz*, die zwischen individuellen Lern- und Handlungsprozessen zum Kompetenzerwerb und betrieblichen Arbeitsbedingungen und Organisationsstrukturen vermittelt, stellt die Soll-Größe eines trialen berufsbegleitenden berufspädagogischen Studienangebotes dar. Hier soll das Erfahrungslernen und das organisierte Lernen im Prozess der berufspädagogischen Arbeit berücksichtigt sowie Wissen- und Kompetenzerwerb ermöglicht werden, die gemeinsam zu einer theoriegeleiteten Reflexion und Fundierung des pädagogischen Handelns in der Aus- und Weiterbildung führen.

Die Tabelle 10 gibt eine komprimierte Zusammenfassung der Ergebnisse der Expertenbefragung zum erwarteten Kompetenzprofil der (zukünftigen) Aus- und Weiterbildner. In Anlehnung an die Systematik des DQR werden hierbei die Dimensionen Sozialkompetenz und personale Kompetenz unter den Oberbegriff Selbstkompetenz zusammengefasst. Erwünschte Fähigkeiten/Eigenschaften, die das professionelle Selbstverständnis sowie (ethische) Grundhaltungen repräsentieren, werden unter Personalkompetenz ausdifferenziert.

Fachkompetenz		Selbstkompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Personale Kompetenz
Breites und integriertes, am neuesten Erkenntnisstand orientiertes domänenspezifisches Fach-, Erfahrungs-, berufspädagogisches und unternehmerisches Wissen zur Begleitung, Gestaltung und Entwicklung von komplexen (Lern-)Prozessen.	Breites Spektrum an methodisch-didaktischen, konzeptionellen und pädagogischen Fähigkeiten zur Gestaltung, Entwicklung und Evaluation von Lernprozessen, Bildungsprozessen, Arbeitsprozessen, Geschäftsprozessen unter Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen.	Fachliche und überfachliche Entwicklung von(Lern-)Gruppen, Organisationen verantwortlich leiten, beraten evaluieren, entwickeln, betreuen sowie gezielt fördern unter Berücksichtigung von Heterogenität, Interkulturalität und organisationaler Rahmenbedingungen. Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Führungskompetenz im Umgang mit Lerngruppen, im Team, mit internen und externen Partnern.	Reflexive, theoriebezogene Handlungsfähigkeit um Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse zu definieren, reflektieren, bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig, nachhaltig gestalten sowie deren Auswirkungen und die Rolle der eigenen Person auf (Lern-)Gruppen und den Einzelnen, abschätzen und bewerten zu können.

Tabelle 10: Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zu einem Kompetenzprofil

Die in den qualitativen Interviews erhobenen, inhaltsanalytisch ausgewerteten und entlang berufspädagogischer Kompetenzdimensionen systematisierten Daten führen zu dem Schluss, dass die Bedarfe an Kompetenzentwicklung für das Aus- und Weiterbildungspersonal im Rahmen der Umsetzung im Trialen Modell gedeckt werden können. Die Konzeption eines solchen Modells stellt eine notwendige Weiterentwicklung des Fortbildungsberufs zum geprüften Berufspädagogen dar.

Wie bereits in den Aufgaben- und Tätigkeitsspektren (Abbildung 12 und Abbildung 13) und in der Kompetenzanalyse festgestellt wurde, bilden sich zusammengefasst zwei Kernprozesse für das Handeln des Aus- und Weiterbildners aus:

1. Lernprozesse und Lernprozessbegleitung, inklusive Beratungs- und Betreuungsprozesse
2. Planungs- und Managementprozesse

Diese Prozesse sind ebenfalls in der *Fortbildung zum geprüften Berufspädagogen* abgebildet. Es ist daher inhaltlich durchaus machbar, ein Curriculum zu entwickeln, das diesen Fortbildungsberuf integriert, darauf aufbaut und vertieft. Aus den Kompetenzbeschreibungen wird deutlich, dass die Lernzieltaxonomien des geprüften Berufspädagogen, die sich ausschließlich auf Anwendungstaxonomien der Ebenen „wissen, verstehen und anwenden“ beziehen aus Sicht der befragten Experten nicht ausreichend sind und im Sinne einer Professionalisierung weitere Taxonomien, wie bspw. analysieren und bewerten hinzugefügt werden müssen. In einer möglichen zweiten Projektphase sind die notwendigen Stufungen und Sequenzierungen zu den Kompetenzbeschreibungen in den Rahmenplänen der einschlägigen Fortbildungsberufe didaktisch zu begründen.

4.4 Zusammenfassung der Bedarfsanalyse

Großes Interesse an einem weiterführenden beruflichen Angebot mit Hochschulabschluss teilzunehmen, zeigt sich vor allem in der Gruppe, die zwischen 25 % und 75 % der Arbeitszeit mit Bildungsaufgaben verbringt. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass sich diese Gruppe des Aus- und Weiterbildungspersonals vor allem über die Fachlichkeit definiert und weniger über die Bildungstätigkeit (vgl. Abschnitt 4.2.1). Diese Akteure verfügen in der Regel über eine gute *fachliche* Expertise und eine solide pädagogische Basisqualifikation (AEVO), nicht aber über weitergehende berufspädagogische Qualifikationen und Kompetenzen. Aus dieser Perspektive lässt sich das besondere Interesse dieser Gruppe an einer weitergehenden berufspädagogischen Qualifizierung erklären.

Die Untersuchungsergebnisse machen auch deutlich, dass das Interesse an einem beruflichen Angebot unabhängig von vorhandenen hochschulischen Abschlüssen besteht: Es zeigt sich in Bezug auf das Interesse an einem beruflichen Angebot kein signifikanter Unterschied zwischen den Personen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen und denjenigen, die keinen hochschulischen Abschluss haben.

Die Befragungen, sowohl auf der quantitativen (Aus- und Weiterbildner) also auch auf der qualitativen Ebene (Ausbildungs- und Personalleitungen) zeigen, dass der pädagogischen Qualifizierung im Betrieb ein hoher Stellenwert eingeräumt werden muss (vgl. auch Abschnitt 4.3.1). Insbesondere der Bedarf Projekte prozessorientiert zu gestalten, wird immer wieder thematisiert.

Auch von Seiten der Betriebe wird der Weiterbildungsbedarf ihres Ausbildungspersonals gesehen. Das zeigt sich u. a. daran, dass bei 27 % der Befragten durch den Arbeitsvertrag geregelt wird, dass sich die Mitarbeiter regelmäßig weiterbilden müssen. In der quantitativen Erhebung auf der Mesoebene ($n_{\text{Meso}} = 62$) geben 18 % der Befragten an, dass sie vertraglich verpflichtet sind, sich regelmäßig weiterzubilden. Etwa 27 % der im Projekt befragten Unternehmen planen in den nächsten zwölf Monaten eine berufs- oder arbeitspädagogische Weiterbildung für ihre Mitarbeiter.

Im Fokus des Bildungspersonals stehen neue Konzepte wie „Lernfeldorientierung“, „Lernen im Prozess der Arbeit“ oder „Projektarbeit“. Gerade im Kontext der Ausbildung wird wie bereits erwähnt auf eine zunehmende Projektorientierung verwiesen. Die Hauptaufgabe des Bildungspersonals liegt vor allem auf der Beratung und Betreuung der Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmer. Neben den koordinierenden Funktionen kommen erzieherische, sozial- und sonderpädagogische Aufgaben zum Tragen. Die Befragung zeigt, dass das *Aufgabenspektrum im Bereich der Betreuung und Begleitung* von auszubildenden Jugendlichen vielfältiger wird. Vermehrt werden auch persönliche und gesundheitliche Probleme der Auszubildenden angesprochen und die Betreuung von verhaltensauffälligen und lernschwachen Auszubildenden hat aus Sicht der Befragten stark zugenommen. Insofern kann die Entwicklung individueller Förderwege als wichtiger Anteil der Arbeit angesehen werden. In diesem Zusammenhang steht die Stärkung von Sozialkompetenz im Vordergrund. Das hat zur Folge, dass das Bildungspersonal zunehmend sozial- und sonderpädagogische Aufgaben wahrnehmen muss (vgl. Abschnitt 4.3.1).

Die Qualifizierung nach AEVO wird für den überfachlichen Bereich als eine Mindestvoraussetzung angesehen. Diesbezüglich sind bei den Interviewpersonen die Voraussetzungen sehr heterogen: In Industriebetrieben ist nach wie vor der Meistertitel der häufigste Berufstitel der Ausbilder. Je nach Größe und Branche des Unternehmens finden sich in den Ausbildungsabteilungen auch Techniker und vereinzelt Ingenieure. Im kaufmännischen Bereich (insbesondere im Banksektor) und im Bereich der Weiterbildung finden sich vermehrt Akademiker. Die Mindestqualifikation, nach der die Ausbilder über den sogenannten „AdA-Schein“ (Ausbildereignungsprüfung) verfügen müssen, wird von vielen Interviewpartnern als unzureichend angesehen (vgl. auch Abschnitt 4.2.3).

Bedarf aufgrund der steigenden Nachfrage nach „geprüften Berufspädagogen“

Das Triale Modell wendet sich vor allem an Absolventen des Fortbildungsberufes „Berufspädagoge“. Somit ist deren Anzahl eine bedeutende Größe in der Abschätzung der Bedarfe an einer hochschulischen Weiterbildung. Zwar fällt zurzeit das Kursangebot zum „geprüften Berufspädagogen“ regional sehr unterschiedlich aus und es sind bislang nur wenige Kursanbieter aktiv (die ausführliche Recherche zu den Kursangeboten war Gegenstand des Arbeitspaketes 3 und ist im Anhang dokumentiert). Die Kursangebote zum „geprüften Berufspädagogen“ die für das Jahr 2011 registriert werden konnten, lassen jedoch darauf schließen, dass Angebot und Teilnehmerzahl steigen werden und das Interesse des beruflichen Bildungspersonals an dieser Weiterbildung wachsen wird.

Die größte Anzahl an Kursangeboten, bzw. in 2010 durchgeführten Kursen findet sich in vier Regionen: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern. Keine Kursangebote gibt es zum Recherchezeitpunkt (August/September 2010) in Rheinland-Pfalz und Bremen. Die Tatsache, dass nur wenige Anbieter das Weiterbildungsangebot „geprüfter Berufspädagoge“ bereitstellen, dürfte ein Grund für die sehr unterschiedliche regionale Verteilung der Angebote sein. Im Erhebungszeitraum der im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführten Programmrecherche hatten deutschlandweit bereits über 200 Personen die Qualifikation „geprüfter Berufspädagoge“ erreicht. Dass die Absolventenzahl noch vergleichsweise gering ist, hat mehrere Ursachen: Zum einen begrenzt die bislang geringe Zahl an Kursangeboten sowie die geringe Bekanntheit des Angebotes die Teilnehmerzahl. Schließlich dürfte auch die Tatsache, dass erst 2010 ein gemeinsamer Rahmenplan verabschiedet wurde, zur zögerlichen Angebotsentwicklung und Nachfrage nach dem Kursangebot beigetragen haben (eine ausführliche Übersicht zum Fortbildungsangebot „geprüfter Berufspädagoge“ siehe Anhang).

5 Machbarkeit des Trialen Modells aus Perspektive der beruflichen Bildung und der Hochschulen

Zunächst werden die Einschätzungen zum Trialen Modell aus Perspektive von Aus- und Weiterbildnern, Leitungspersonen und weiteren Akteuren der beruflichen Bildung dokumentiert (Abschnitt 5.1). Daran anschließend werden die Aussagen aus Perspektive von Hochschulleitungen sowie die Beschreibung der aktuellen rechtlichen Rahmenbedingungen auf Bundes- und Landesebene dargestellt (Abschnitt 5.2). Chancen und Herausforderungen, vor allem aber die grundsätzliche Einschätzung der Machbarkeit des Trialen Modells werden abschließend in einer Zusammenfassung herausgehoben (Abschnitt 5.3).

5.1 Einschätzungen zum Trialen Modell aus Sicht der Aus- und Weiterbildung

Das Triale Modell wird, wie hochschulische Weiterbildung für betriebliches Bildungspersonal generell, kontrovers eingeschätzt. Die Bandbreite der Einschätzungen wird im Einzelnen als Chancen und Herausforderungen skizziert.

5.1.1 Chancen des Trialen Modells aus Perspektive der Mesoebene

Insgesamt verdeutlichen die Einschätzungen der Befragten zur Weiterbildung an Hochschulen, dass die Universitäten als Weiterbildungsakteure noch zu wenig Engagement zeigen.

Die Idee eines integrativen Qualifizierungskonzepts wird allerdings mehrheitlich befürwortet. Der Bedarf wird bis auf wenige Ausnahmen grundsätzlich gesehen und das Projekt einer trialen Weiterbildung kommt nach Einschätzung der Experten zum richtigen Zeitpunkt. Dabei wird diese Form der berufspädagogischen Weiterbildung als Integration einzelner notwendiger Weiterbildungsmaßnahmen zu einem kompakten Kompetenzbündel betrachtet. Besonders sinnvoll erscheint die Integration von Hochschulen, Unternehmen und Bildungseinrichtungen in einem einheitlichen Qualifizierungsmodell, welches die Betriebe auch zur Mitarbeit motiviert.

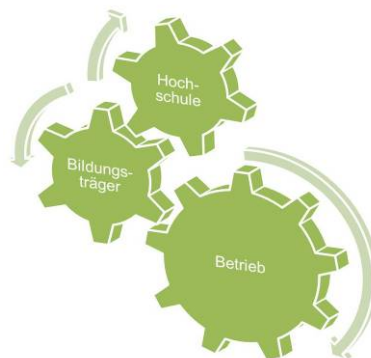


Abbildung 15: Verzahnung der Lernorte im Trialen Modell

„Dann habe ich einen Weg geschaffen [mit dem Trialen Modell], wo auch die Betriebe sagen, das da ist eine Geschichte, da machen wir mit, wir sind Teil von dem Ganzen. Das was wir für unseren Betrieb brauchen, wird auch hier dann anerkannt (BP30).“

Die Kopplung zum Hochschulsektor, die einen Mehrwert gegenüber den Fortbildungsmöglichkeiten zum „geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen“ und „geprüften Berufspädagogen“ darstellt, trifft auf die Nachfrage der Befragten.

„Das ist natürlich eine Wunschvorstellung, die in der Realität zu erreichen [...]. Das wäre dann die Aufgabe der Hochschule, sagen wir mal diese Theoriebildung und dieses Modelldenken noch mal hineinzubringen, was den Berufspädagogen oder Aus- und Weiterbildungspädagogen dann befähigt im Prinzip noch mal eine höhere Ebene der Selbstreflexion anzunehmen und das ist das Wünschenswerte daran“ (BP35).

Der Bedarf an pädagogischer Professionalität wird von allen Befragten hervorgehoben. Um die Qualität der Ausbildung zu gewährleisten, ist eine Höherqualifizierung des betrieblichen und überbetrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals von zentraler Bedeutung. Das Triale Modell kann nach Auffassung einiger Interviewpartner gerade für jüngere Kollegen eine Option für die individuelle Entwicklung sein. In Bezug auf die Konzeption eines Triale Modells wird branchenspezifisch eine Kombination aus berufspädagogischen und fachlichen Anteilen als wünschenswert erachtet. Diesbezüglich wird eine systematische Abstimmung zwischen berufspädagogischen Inhalten und betrieblichen Anforderungsprofilen angemahnt. Außerdem wird in allen Fällen auf die notwendige Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis hingewiesen. Neben der praktischen Verwertbarkeit sehen die Befragten vor allem die Möglichkeit einer theoretischen Fundierung und pädagogischen Reflexion der Fähigkeiten und Kenntnisse, die im Rahmen eines integrativen Qualifizierungskonzeptes vermittelt werden könnten. Die Chance auf eine theoretische und auch praktische Fundierung der Aus- und Weiterbildungsprozesse impliziert auch die Erwartung einer allgemein höheren Zufriedenheit des Bildungspersonals sowie die Entwicklung verbesserter Bewältigungsstrategien im Umgang mit Herausforderungen und Problemen der Teilnehmer.

„Super. Weil das genau, hoffentlich, den Leuten zu der Qualifikation verhilft, die wir denen nicht bieten können, die wir hier aber brauchen, um unsere Kunden einfach besser zu bedienen. Zum einen besser zu bedienen, aber vielleicht einfach auch, unsere, also unser eigenes Personal auch zufriedener zu machen“ (BP33).

Aufgrund der strukturellen Trennung von Berufsbildungs- und Hochschulsektor, die für das deutsche Bildungssystem kennzeichnend ist, könnte ein integratives Qualifizierungsmodell beispielhaften Charakter haben, da es die Verbindung zwischen beruflichen und hochschulischen Qualifikationen vorsieht. Das Triale Modell bietet eine Möglichkeit zur Durchlässigkeit bzw. Verbindung von beruflicher und akademischer bzw. praktischer und theoretischer Ausbildung (vgl. BP21). Auch mit Blick auf Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge birgt die Idee eines Triale Modells Zukunftspotenzial.

„Darüber hinaus hat das Ganze natürlich auch eine politische Komponente, die den, die modellhaft sein kann für den Übergang zwischen beruflichen Qualifikationen und dem Hochschulsektor“ (BP35).

5.1.2 Herausforderungen für das Triale Modell aus der Sicht der Aus- und Weiterbildungsleitungen

Als eine Herausforderung für das Triale Modell wird der Lernort Hochschule, als eine mögliche Barriere für das Ausbildungspersonal gesehen. Diese Argumentation bezieht sich primär auf die Praxisferne der wissenschaftlichen Inhalte welche die allgemeine Skepsis gegenüber hochschulischer Aus- und Weiterbildung ausdrückt. Von den Interviewpartnern wird ein fehlender Praxisbezug der universitären Weiterbildungsangebote kritisiert. Deshalb sollten Brü-

ckenkurse bzw. Mentoren-Programme angeboten werden, welche die Übergänge zwischen den Bildungsbereichen erleichtern. Ein durchweg integrativer Ansatz der drei Lernorte wird als methodisch-didaktisch komplex (vgl. BP21) erachtet und es werden Zweifel an der Durchführbarkeit geäußert.

In Bezug auf die Implementierung eines integrativen Qualifizierungskonzepts (im Sinne der Verknüpfung der drei Lernorte) wird auf den hohen zeitlichen und auch finanziellen Ressourceneinsatz, den ein Qualifizierungsmodell dieser Art erfordert, verwiesen. Bei der Entwicklung des Qualifizierungsmodells sollte daher ein zielgruppenadäquater Kostenaufwand und die Entwicklung von angemessenen Finanzierungsmodellen bedacht werden. Gerade unter dem Gesichtspunkt einer berufsbegleitenden Studienorganisation wird auf die hohe zeitliche Belastung von beruflich Qualifizierten und auf das Problem der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben verwiesen.

In einigen der untersuchten Unternehmen stehen betriebswirtschaftliche Argumente eindeutig im Vordergrund. Die Unternehmen haben für den Ausbildungsbereich noch keine akademischen Anforderungsprofile entwickelt. Eine neue Stellenbewertung von akademischem Ausbildungspersonal wird wahrscheinlich auch in der näheren Zukunft nicht stattfinden. Problematisch ist das Entgeltrahmenabkommen (ERA) in der Metall und Elektroindustrie. In diesem Zusammenhang wird auch angeführt, dass eine kritische Größe der Ausbildungsabteilung notwendig sei, um Akademiker im Bereich der Berufspädagogik anstellen zu können. Ein Ort für hoch qualifizierte Ausbilder sind Unternehmen, die eine „Spezialisten“-Teamstruktur implementiert haben

5.1.3 Empfehlungen für die Studienorganisation im Trialen Modell

Allgemein wird die Möglichkeit eines berufsbegleitenden Studiums positiv eingeschätzt. Jedoch soll nach Auffassung der Interviewpartner der *Umfang von zwei Jahren möglichst nicht überschritten* werden. Der Belastungsgrad, der von einem berufsbegleitenden Studium ausgeht, betrifft in erster Linie die familiäre Lebenssituation, die bei der Konzeption eines Studienmodells zu berücksichtigen ist. Außerdem spielt die subjektiv als belastend erlebte Arbeitsverdichtung bei den Teilnehmern eine große Rolle.

Ein berufsbegleitendes Studium ist nach Einschätzung der Befragten *modular* aufzubauen und die wichtigste Prämisse ist die Anwendungsorientierung. Bildung ist nicht der Bildung willen zu erlangen, sondern Ziel sei es, durch reale Projekte mit Unternehmenspartnern einen Sinn für das eigene Tun zu vermitteln (vgl. BP24). Eine Modularisierung hat den Vorteil, dass einzelne Zertifikate vergeben werden können, so dass nicht ein gesamter Studiengang absolviert werden muss. Sie bietet zudem flexible Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten. Unter konzeptionellen Aspekten wird die flexible Kombination einzelner Modulbausteine im Vergleich zu einem ganzheitlichen Qualifizierungskonzept als sinnvoll eingeschätzt. Der methodisch-didaktische, triale Grundgedanke muss sich auch in den Prüfungsformen widerspiegeln (vgl. BP24).

Für die hier untersuchte Zielgruppe ist *Lernen ein kommunikativer Prozess*. Das heißt, dass Präsenzphasen eine wichtige Rolle innerhalb eines Qualifizierungsprozesses spielen. On-

linetools und selbst organisiertes Lernen sind in der Zielgruppe bisher noch nicht weit verbreitet, werden aber nicht grundsätzlich abgelehnt. Für den erfolgreichen Abschluss eines berufsbegleitenden oder berufsintegrierenden Modells wird es als besonders wichtig hervorgehoben, dass die potenziellen Teilnehmer über die zu erbringenden Leistungen umfassend informiert und beraten werden.

Des Weiteren ist eine allgemeine Einschätzung dahingehend zu dokumentieren, dass die erfolgreiche Integration von trialem Lernen an Hochschulen primär von dem *Engagement* und dem methodischen Können der *hochschulischen Mitarbeiter* abhängig ist, die dafür besonders zu schulen sind.

„Das heißt hier gibt es so viele gesetzliche Vorgaben und die ja alle irgendwo sagen, bis hier hin und nicht weiter. Und da muss es handelnde Personen geben, die sagen, so, das heißt bis hier hin und nicht weiter und ich gehe trotzdem den kleinen Schritt mal und gucke was passiert. So. Und diese Personen, die diesen Mumm haben, die muss es geben, sonst wird das nicht funktionieren“ (BP30).

5.2 Einschätzungen zum Trialen Modell aus Sicht der Hochschulen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews mit Experten der Makroebene (Repräsentanten von Hochschule, Politik, Kammern und Weiterbildungseinrichtungen) und der Dokumentenanalyse in Hinblick auf die Machbarkeit des Trialen Modells ausgewertet. Dabei stehen drei Fragen im Zentrum: Erstens die Frage der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte (Abschnitt 6.2.1), zweitens die Frage der Studienorganisation in Bezug auf das Triale Modell (Abschnitt 6.2.2) und drittens die Einschätzung der Machbarkeit des Trialen Modells auf Basis der Dokumentenanalyse und aus der Sicht der Experten (Abschnitt 6.2.3).

5.2.1 Öffnung der Hochschulen für berufliche Qualifizierte

Der Bologna-Prozess hat einen tiefgreifenden Umbruch im Hochschulwesen zur Folge. Im Zuge der Veränderungen und im Kontext der Debatte über die demografische Entwicklung wurde die Durchlässigkeit von beruflicher zur hochschulischen Bildung zu einem wichtigen Thema (vgl. Kerres 2008; Remdisch 2010).

Die HRK befürwortet eine einheitliche Regelung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte (HRK 2008b). Demnach sollen Leistungen, Qualifikationen und Kompetenzen aus affinen beruflichen Fachrichtungen an Hochschulen berücksichtigt werden. Um die Durchlässigkeit weiter zu verbessern, hat die KMK eine bundeseinheitliche Regelung zur Hochschulzugangsberechtigung erlassen. Zukünftig erhalten „[...] Meister, Fachwirte und Techniker und Inhaber gleichwertiger Abschlüsse der beruflichen Weiterbildung [...]“ (KMK 2009b) eine Hochschulzugangsberechtigung.

Des Weiteren können *berufliche Qualifikationen und Kompetenzen*, die außerhalb der Hochschule erworben werden *bis zu 50 % auf ein hochschulisches Studium angerechnet* werden (KMK 2009). In welchem Umfang berufliche Qualifikationen und Kompetenzen (Lernergebnisse) angerechnet bzw. anerkannt werden, liegt im Ermessen der einzelnen Hochschulen. Die HRK fordert in diesem Zusammenhang, dass „außerhochschulische Leistungen [müssen] stärker auf das Studium angerechnet werden“ (HRK 2009). Sie stellt aber auch klar, dass bereits nachgewiesene Kompetenzen nicht doppelt abgeprüft werden sollen. Entspre-

chende Anrechnungsverfahren sind in den Prüfungsordnungen der Hochschulen zu regeln (HRK 2008a).

In Fragen der Anrechnung und Anerkennung von beruflichen Kompetenzen gehen die Forderungen von Gewerkschaften wie z. B. DGB, GEW, IGM und Ver.di sehr viel weiter als die bisherigen Beschlüsse der KMK und HRK. Sie fordern für Meister, Techniker und entsprechende berufliche Weiterbildungsabschlüsse eine direkte Zulassung zum Masterstudium (vgl. Gesetzentwurf 14/6248 2010). Arbeitgeberverbände fordern für beruflich Qualifizierte eine Flexibilisierung der Studienbedingungen, sowie entsprechende Unterstützungsangebote, wie z. B. Brückenkurse und sonstige Ergänzungsmodelle. Außerdem soll die berufliche Lebenssituation bei der Organisation und Durchführung von Studiengängen berücksichtigt werden indem z. B. berufsbegleitende Studiengänge angeboten werden. (vgl. BDA 2010a).

Umsetzung der Öffnung der Hochschulen gemäß der Landeshochschulgesetze und Hochschulentwicklungspläne

Inzwischen wurden in den am Projekt beteiligten Bundesländern die Beschlüsse der KMK zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (KMK 2009b) umgesetzt. Die Länder Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz verlangen zusätzlich den Nachweis eines Beratungsgesprächs.

Bundesweit einmalig ist das aktuelle Landeshochschulgesetz von Rheinland-Pfalz. Demnach können in Rheinland-Pfalz seit dem 01.09.2010 beruflich Qualifizierte ohne akademische Erstausbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung zugelassen werden und einen Abschluss erlangen. Das Landeshochschulgesetz von Rheinland-Pfalz (2003) Paragraph § 35 (1):

„Die Hochschulen entwickeln für Personen mit Berufserfahrung und für Berufstätige Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung. Am weiterbildenden Studium und an sonstigen Weiterbildungsangeboten kann teilnehmen, wer ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen oder die erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben hat. Für das weiterbildende Studium ist dies insbesondere der Fall, wenn nach Vorliegen der Zugangsvoraussetzungen gemäß § 65 Abs. 1 oder Abs. 2 eine mindestens dreijährige einschlägige Berufstätigkeit absolviert und eine Eingangsprüfung der Hochschule bestanden wurde, durch die die Gleichwertigkeit der beruflichen Qualifikation mit der eines abgeschlossenen grundständigen Studiums festgestellt wird. Eignungsprüfungen nach Satz 3 sind in der Prüfungsordnung zu regeln.“

Die *rechtlichen Voraussetzungen* zur Öffnung der Hochschulen wurden also durch eine Reihe von KMK und HRK-Beschlüssen sowie verbindlich durch die Novellierung von Landes-Hochschulgesetzen [...sonstige] *bereits geschaffen*. Ihre konkrete Umsetzung wird in den Gremien der Hochschulen jedoch noch (kontrovers) diskutiert:

- Nach Auffassung nicht nur der Wirtschaft, ist es erforderlich, dass die Hochschulen *maßgeschneiderte Programme* anbieten, um den Fachkräften eine Weiterqualifizierung auf akademischem Niveau zu ermöglichen (vgl. Remdisch 2010; Meyer-Guckel et al.2008, S. 32).
- Die Realisierung des Lebenslangen Lernens und die damit einhergehenden Herausforderungen, dass heißt die engere Verbindung von Erwerbs- und Aus- und Weiterbildungsphasen bzw. die Integration von Weiterbildungsphasen in das Erwerbsleben.

Und damit die Berücksichtigung heutiger Erwerbs- und Bildungsbiographien (vgl. Kerres 2008).

- Die Förderung der Durchlässigkeit und damit der Verwirklichung des Bologna-Prozesses, dass „kein Bildungsweg in einer Sackgasse enden dürfe“ (BDA 2008b).
- Die Verringerung der prognostizierten Folgen des demografischen Wandels durch die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte. In allen Berufen steigen die Anforderungen und die Komplexität an die beruflich Qualifizierten. Die Folge kann die Tertiärisierung von Aus- und Weiterbildungsprozessen sein.

Öffnung der Hochschule⁶

Bundesweite Gemeinsamkeiten	Regionsspezifische Unterschiede
<p>Die KMK-Beschlüsse werden auf Landesebene umgesetzt.</p> <p>Die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Hochschulebene wurde erkannt und wird verstärkt in die strategische Ausrichtung eingebunden.</p> <p>Die Befragten machen deutlich, dass die Schaffung besonderer Betreuungsangebote, Zugangswege und Brückenangebote für die Zielgruppe des beruflichen Qualifizierten dringend erforderlich sind.</p> <p>Die Interviewten sind sich klar darüber, dass die Studienorganisation der Zielgruppe der beruflich Qualifizierten zeitlich und örtlich angepasst werden muss.</p> <p>Es wird mit einer Zunahme der Heterogenität der Studierenden gerechnet. Entsprechende hochschuldidaktische Konsequenzen müssen gezogen werden.</p> <p>Die Zielgruppe braucht eine Berufsperspektive, sonst ist der Anreiz ein langfristig zeitlich und inhaltlich anspruchsvolles Qualifizierungsprogramm zu absolvieren zu gering.</p> <p>Zum Thema Anrechnung und Anerkennung äußern sich alle Vertreter der Hochschulen eher zurückhalten und verweisen auf den unzureichenden Forschungsstand, wie Kompetenzen anerkannt werden können. Vertreter der Hochschule Schwäbisch Gmünd sahen insbesondere die Gefahr sinkender Qualität in den Naturwissenschaften.</p> <p>Grundsätzlich sind die Befragten aus dem Bereich der Hochschulen offen für neue Studienformen; berufsbegleitendes Studium wird befürwortet bzw. als notwendig erachtet. Die Form der Umsetzung bleibt aber offen. Hierbei könnte das Trialen Modell durchaus zukunftsweisend sein. Überlegungen zum berufsbegleitenden Bachelor finden statt. (vgl. Makro4; S. 6).</p> <p>In allen Regionen ist die akademische Weiterbildung auf Weiterbildungsstudiengänge begrenzt. Die Differenzierung in akademische Aus- und Weiterbildung bereitet bei der Implementierung des Trialen Modells Schwierigkeiten. Die akademische Weiterbildung für beruflich Qualifizierte ist aus Sicht der Hochschulen eine akademische Erstausbildung.</p> <p>Aus der Trennung von Erstausbildung und Weiterbildung ergeben sich weitreichende Folgen. Grundständige Studiengänge mit einer entsprechenden Lehrkapazität müssten aus dem Grundbudget der Universität finanziert werden.</p>	<p>Bei den gesetzlichen Rahmenbedingungen gibt es Unterschiede. Das Landeshochschulgesetz von Rheinland-Pfalz sieht als einziges Bundesland den Einstieg beruflich Qualifizierter, unter bestimmten Bedingungen, direkt in einen weiterbildenden Masterstudiengang vor.</p> <p>Bei der Schaffung von Studiengängen für beruflich Qualifizierte vertreten die Hochschulen unterschiedliche Positionen. Die Universität Rostock will kooperative Studiengänge (aber nicht spezielle für beruflich Qualifizierte), im Gegensatz dazu wollen die anderen Hochschulen vornehmlich die regulären Studiengänge für beruflich Qualifizierte attraktiv gestalten.</p> <p>Die Hochschulen in Trier und Bremen sehen die beruflich Qualifizierten als eine Zielgruppe, denen man Wege in die Hochschule ermöglichen sollte. An der Universität Rostock steht diese Zielgruppe nicht unmittelbar im Fokus. An der Hochschule Schwäbisch Gmünd steht man dem Zugang beruflich Qualifizierter offen gegenüber, geht aber von einer geringen Nachfrage aus, da es noch keine bzw. kaum Beschäftigungs- und Berufsperspektiven gibt.</p> <p>Problematisch sei, nach Aussagen eines Befragten in der Region Trier, dass kein einheitliches Weiterbildungskonzept vorliegt. An der Universität Rostock sieht man sich in Bezug auf die verfügbaren Ressourcen unzureichend ausgestattet.</p>

⁶ Eine detaillierte Aufstellung ist im Anhang dokumentiert.

Tabelle 11: Öffnung der Hochschulen

5.2.2 Studienorganisation berufsbegleitender Studiengänge

Die organisatorischen, curricularen und didaktischen Merkmale eines berufsbegleitenden Studiums ähneln denen der dualen Studiengänge, eines Fernstudiums oder der wissenschaftlichen Weiterbildung (HRK 2003). Der Auf- und Ausbau solcher Programme wird von der Hochschulrektorenkonferenz verstärkt gefordert (vgl. HRK 2008a; HRK 2009). Die Studierbarkeit (zeitliche, örtliche und räumliche Organisationsformen) muss bei berufsbegleitenden Studienangeboten in besonderer Weise gewährleistet sein. Der konkreten hochschuldidaktischen Umsetzung des berufsbegleitenden Bildungsgangs wird eine entscheidende Rolle zugemessen. Für die Entwicklung der Studiengänge und die am Bedarf orientierten Curricula ist es erforderlich, dass Experten sowohl aus dem hochschulischen wie auch aus dem beruflichen Bereich herangezogen werden (vgl. Stifterverband 2010). Dazu ist auf Seiten der Hochschulen eine hohe Flexibilität erforderlich (vgl. BDA 2010).

Gleiches fordert die Kultusministerkonferenz – die Hochschulen haben „[...] verstärkt duale und berufsbegleitende Studienangebote einzurichten“ (KMK 2009a). Außerdem sollen diese Angebote auch auf die Bedürfnisse beruflich qualifizierter Studierender abgestimmt werden, die Studierbarkeit verbessert, individuelle Bildungsbiographien berücksichtigt und der Masterzugang flexibilisiert gestaltet werden.

Zur Finanzierung von Weiterbildungsangeboten positioniert sich die HRK eindeutig. Der Mehraufwand, der den Hochschulen entsteht, muss durch Studiengebühren und Sponsorengelder refinanziert werden (HRK 2003). In einem Positionspapier spricht sich die Hochschulrektorenkonferenz eindeutig für eine primär privat- und teilnehmerfinanzierte wissenschaftliche Weiterbildung aus (HRK 2008b).

Aussagen zu Studienorganisation zu berufsbegleitenden Studiengängen in Landeshochschulgesetzen und Hochschulentwicklungsplänen

Das Themenfeld „berufsbegleitendes Studieren“ findet sich aktuell in keinem der Landeshochschulgesetze in den Ländern der Projektpartner wieder.

Die Universität Rostock hat eine Zielvereinbarung unterzeichnet (Universität Rostock Zielvereinbarung 2011–2016), in der sie sich verpflichtet die berufsbegleitenden Studienangebote auszubauen. Siebzig Prozent der Kosten sollen durch Gebühreneinnahmen aufgebracht werden. Im Gegenzug will das Land in den Bereich der Weiterbildung investieren. Bis 2015 soll alle zwei Jahre ein neues, nachfrageorientiertes Masterprogramm etabliert werden.

Für die wissenschaftliche Weiterbildung (Masterstudiengänge) können in allen Bundesländern des Projektverbands Gebühren oder private Entgelte erhoben werden. Für ein berufsqualifizierendes Erststudium ist das nicht möglich. In den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Bremen und Rheinland-Pfalz müssen die grundständigen Studiengänge kostenfrei sein. Baden-Württemberg erhebt Studiengebühren in Höhe von 500 € je Semester. In Niedersachsen gibt es Studiengebühren, die Studierenden erhalten jedoch, wie in anderen Bundesländern auch, unter bestimmten Bedingungen ein zinsfreies Darlehen.

Regionale Herausforderungen bei der Organisation von Studiengängen

Region Trier/Rheinland-Pfalz

Aus der Perspektive der Hochschulvertreter wird für den hochschulischen Weiterbildungsbereich ein hohes Entwicklungspotenzial signalisiert. Aktuell sind hochschulische Weiterbildungsprogramme nur partiell und vor allem fachgebunden realisiert. Die derzeitige Angebotsstruktur hochschulischer Weiterbildung wird als ausbaufähig beschrieben. Die Erwartung, ein solches Programm zu entwickeln und auszubauen, richtet sich in diesem Zusammenhang insbesondere an die einzelnen Fachbereiche und Fächer, die die Implementierung anschlussfähiger Angebotsstrukturen erreichen müssen.

„[...] aber ich denke, da hätten wir eigentlich mehr Potential und das müssen wir sicher ja aufbauen. Ich bin da auch hinterher seit einigen Jahren, aber wenn die Fächer da nicht mitziehen ist das schwierig, vor allem ich kann mich auch nicht um alles selbst kümmern“ (Makro17).

Auch aus finanzieller Sicht bietet der Weiterbildungsbereich eine hohe Entwicklungschance für die Universität. Aufgrund der landesgesetzlichen Vorgaben (z. B. die rechtliche Rahmenbedingung der Studiengebührenfreiheit für grundständige Studienangebote) ist die Einführung einer Gebührenpflicht ausschließlich im hochschulischen Weiterbildungsbereich möglich. Die Gebührenerhebung für das Angebot weiterbildender Studiengänge wird von Seiten der Hochschule befürwortet. Mit Blick auf die Kapazität des hochschulischen Lehrpersonals steht die Hochschule unter der Weisung der Lehrverordnung. Diese sieht vor, dass das Lehrdeputat der Hochschule primär die grundständige Lehre abdecken muss. Dies bedeutet, dass die Finanzierung des weiterbildenden Lehrpersonals und auch die Kosten für die Entwicklung und Konzeptionierung der Weiterbildungsstudiengänge von einer Anschubfinanzierung abhängig sind. Prinzipiell wird davon ausgegangen, dass die Weiterbildung an Hochschulen von drei Kennzeichen bestimmt sein sollte:

1. Vollkostendeckung und gesonderte Finanzierungswege, unabhängig vom grundständigen Studium
2. Berufsbegleitende Angebotsform
3. Berufsorientierung

Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass einige der Dozierenden an Hochschulen bereits auch in der Weiterbildung von Wirtschaftsträgern und in Unternehmen tätig sind. Diese Dozenten sind wertvolles Potenzial für den Versuch eines Trialen Modells (vgl. Makro16). Vielfach herrschen an den Hochschulen andere Honorarregelungen als in der freien Wirtschaft. Deshalb muss die Hochschule sich um qualifizierte Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung bemühen und ihnen finanzielle Anreizsysteme bieten.

Region Rostock

Ein berufs begleitendes Weiterbildungsmodell an der Universität Rostock lässt sich nur etablieren, wenn das Weiterbildungsprogramm didaktisch, zeitlich, örtlich und inhaltlich am Bedarf der potentiellen Teilnehmer orientiert ist (vgl. Makro15).

Es wird davon ausgegangen, dass in einen berufs begleitenden Studiengang die persönlichen Kontakte zwischen Studenten und Dozenten geringer sind als in einem herkömmlichen Studiengang. Erste Überlegungen um einer damit einhergehenden schwachen Integration in das universitäre Leben zu verhindern müssen neue Studienstrukturen gefunden („Mail-sprechstunden“ Chats, Online-Meeting etc.) werden (vgl. Makro13).

Region Schwäbisch Gmünd

Die Anerkennung und Anrechnung von beruflicher Qualifikation auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist laut Angaben der Hochschulleitung ein kritisches Thema. Der Nachweis tatsächlicher Fähigkeiten und Kenntnisse kann aus Sicht der Hochschulleitung v. a. durch Pro-pädeutika gezeigt werden. Mit der Neuregelung im Landeshochschulgesetz steht für alle Akteure zunächst die Frage des Umgangs mit neuen Studierendengruppen und deren tatsächlicher Studierfähigkeit im Vordergrund.

Es fehlen grundsätzlich Qualitätsstandards, die zeigen, was in einzelnen Bereichen aner-kennungswürdig ist und was nicht. Theoretisch liegt im Modulkonzept, laut der regionalen Akteure, der Schlüssel zur Anrechnung. Was angerechnet wird, muss transparent und nach-vollziehbar sein, unter dem „Schleier der Unwissenheit“, so wird angemerkt, ist man nicht mehr „Herr des Verfahrens“. Aus Sicht regionaler Experten wird angemerkt, dass ein Zertifi-katsmodell, das in den eigenen Studiengang mündet, die bessere Lösung sei.

Die diskutierten Prozentsätze der Anrechnung werden als (zu) hoch eingeschätzt.

„Die Anrechnungsthematik völlig überschätzt. Es gibt ja auch einzelne Studien, die zeigen, relativ schnell, wenn es gut läuft, dass man ein Semester rausholen kann. Die Vorstellung, nach dem Motto, ich steige hier gleich im vierten Semester ein [...] kann nicht funktionieren [...]“ (Makro12).

Die Anrechnungsthematik wird bei den Experten auch immer unter dem Gesichtspunkt der Qualität diskutiert. Ein Absenken des Niveaus wird bei zu kulanten Anrechnungsverfahren befürchtet. Der Hochschulabschluss muss, laut Experten, auch weiterhin ein standardisiertes und stratifiziertes Zertifikat bleiben. Außerdem wird angemerkt, dass sich die Hochschule selbst keinen Gefallen damit tut, ihre Ansprüche zurückzufahren.

Zusammenfassung: Wie ein regionaler Experte aus dem Feld der Weiterbildung exemplarisch für alle Befragten sagt, ist die Erhöhung der Studienanfängerzahl die grundlegende Herausforderung. Neue Wege, die quer zu den grundständigen Studiengängen liegen, sind dabei eine Lösung.

„Es ist klar wir müssen Studium anders organisieren, wenn 50 % eines Jahrgangs studieren im Ver-gleich zu Zeiten in denen es 5 waren. Das heißt aber nicht, dass wir bei der Qualität immer weiter nach unten gehen. Aber natürlich muss anders organisiert sein. Es muss auch verschulter sein“ (Makro12).

Für die Pädagogische Hochschule ist es aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen nicht möglich, einen kostendeckenden Weiterbildungs-Studiengang auf der Ebene eines ersten Hochschulabschlusses zu entwickeln. Die Einführung der Studiengebühren in Baden-Württemberg ist an den Höchstbetrag von 500 € pro Semester gekoppelt. Um kostendeckend zu agieren, müsste mindestens das Doppelte pro Semester an Einnahmen realisiert werden. Ein mögliches Modell, das von Hochschuleseite im Prinzip unterstützt wird, ist die institutionelle Ausgründung einer Weiterbildungsakademie, über die weiterbildenden Studiengänge abgewickelt werden könnten.

Eine offene Frage bleibt, ob und in wie weit Seminare und Lehrveranstaltungen im Bereich der hochschulischen Weiterbildung *Deputatsrelevanz* erlangen können. In Organisationen, die in diesem Bereich Vorbildcharakter haben, wird dies bisher über Dozentenverträge für Hochschulprofessoren geregelt. In der Ausgründung eines Institutes liegt auch der Vorteil, dass im Rahmen einer solchen Einrichtung besser dotierte Dozentenverträge, als es im Hochschulraum möglich ist, abgeschlossen werden können.

Die *Kosten* für einen hochschulischen Weiterbildungsgang werden von Seiten der regionalen Weiterbildungsexperten als eine wichtige Voraussetzung für die Annahme des Weiterbildungsgangs angesehen. Immer wieder wird das schwäbische Sprichwort „*Was nix koscht, isch nix wert*“, zitiert. Es wird bei der Preisgestaltung vor allem auf drei Faktoren ankommen:

1. Die üblichen Marktpreise für Weiterbildung
2. Die Verwertbarkeit der erworbenen Zertifikate
3. Die Qualität der Leistungen muss stimmen

Studienorganisatorisch herrscht bei den Experten die Meinung vor, dass *blended learning*-Konzepte einige Probleme mit sich bringen. Es wird darauf ankommen ein benutzerfreundliches und adäquates Online-Konzept zu erstellen.

Die regionalen Vertreter des Weiterbildungssektors sehen in längeren Präsenzphasen eines Weiterbildungsangebotes ein hohes Ablehnungspotenzial bei den potenziellen Teilnehmern. Als Gründe dafür benennen sie, dass die Lernenden aus ihrem Arbeitsumfeld herausgerissen werden und dass das Lernumfeld Hochschule der Mehrheit eher unbekannt ist. Auf hohe Akzeptanz stoßen demgegenüber Blockveranstaltungen, die Freitag-Samstag stattfinden. Diesbezüglich wird jedoch vermutet, dass die Motivation der Teilnehmer nach Blockveranstaltungen i. d. R. sinkt.

Bei der Ausgestaltung des Weiterbildungsgangs wird es nach einhelliger Meinung der Befragten darauf ankommen, *ein familienfreundliches Angebot* zu schaffen, das die Lebensbereiche Familie, Beruf und Fortbildung integrieren kann. Weiterbildungsangebote, die völlig auf Kosten von Freizeit und regenerativem Verhalten gehen, sind nicht durchsetzbar.

Region Bremen/Niedersachsen

Die Frage der Studienorganisation ist eng mit den *Finanzierungsmöglichkeiten* verknüpft. Wie oben bereits angeführt, müssen Bachelorstudiengänge aus dem Grundbudget der Universität finanziert werden. Weiterbildungsstudiengänge können auch durch die Teilnehmer finanziert werden, Voraussetzung ist jedoch nach Meinung einer Gesprächspartnerin eine ausreichende Teilnehmerzahl.

„[...] ein (break even) wird erreicht bei 20 Studierenden. Also bei einer Modulgröße, sagen wir mal, von circa 20 Studierenden“ (Makro5).

Ein Großteil der Hochschulvertreter ist der Meinung, dass für die berufliche Weiterbildung spezielle Studiengänge eingerichtet werden müssen, die in Form, Organisation und Umfang an den Bedürfnissen beruflich Qualifizierter ausgerichtet sind. Des Weiteren werden, nach Meinung der meisten Hochschulvertreter, spezifische Curricula für die Weiterbildungsprogramme benötigt. Dazu gehören auch andere *Formen von Leistungsnachweisen*. So berichtet ein Interviewpartner, dass in einem Weiterbildungsstudiengang die Teilnehmer Klausuren als Ihnen unangemessen abgelehnt haben.

Auch in der *Hochschuldidaktik* wird nach Aussagen der Hochschulvertreter umgedacht werden müssen. Die Hochschuldidaktik und das Lehrpersonal sind nicht auf beruflich Qualifizierte vorbereitet, sondern auf eine andere Zielgruppe ausgerichtet. Hochschulen und Dozenten sind auf Studenten zwischen 18 und 25, die direkt von der Schule kommen, eingestellt. Beruflich Qualifizierte bringen jedoch andere Erfahrungen und Dispositionen mit und haben andere Anforderungen an das Studium.

„Hochschulprofessoren sind in der Regel für ganz andere Zielgruppen qualifiziert“ (Makro6).

Nahezu einhellig wurde der spezielle Betreuungsbedarf für Studenten ohne Hochschulzugang aus allgemein bildenden Schulen betont. Es wurde hervorgehoben, dass dieses Klientel einen anderen Lebensstil hat und anders sozialisiert ist. Spezifische Bedürfnisse und Probleme erfordern eine adressatengerechte, intensive Betreuung.

„Ich glaube, dass diese Lern- und Ausbildungsbiografien, mit denen wir es da zu tun haben, ganz anderen Betreuungsanforderungen an uns stellen. Und ich bin mir nicht sicher, ob wir die so schnell didaktisch in unseren Hochschullehrern entwickeln können“ (Makro2).

Bei der Planung und Gestaltung müssen verschiedene *formale Anforderungen* berücksichtigt bzw. geklärt werden. Auf folgende Aspekte wird besonders hingewiesen:

- Ein Studiengang muss akkreditiert sein. In der Regel erfolgt die Beantragung über den Fachbereich.
- Für ein Bachelorabschluss müssen von den Studierenden 180 credit points erbracht werden. Davon können 50 % aus Fremdleistungen anerkannt werden.

Die *Etablierung von Anrechnungsverfahren* wird als *schwierig* angesehen, gerade unter dem Gesichtspunkten der Trialität und der Besonderheiten der beteiligten Partner. Denkbar sind verschiedene Formen der Anrechnung: die pauschale und die individuelle Anrechnung. Der pauschalen Anrechnung liegt in der Regel ein Äquivalenzvergleich zugrunde, der von unab-

hängigen Gutachtern durchgeführt wird (siehe „Oldenburger Modell“ im Rahmen des AN-KOM-Projektes). Das Anrechnungsverfahren ist dadurch formalisiert und erfordert einen geringeren Zeitaufwand. Die *Regel ist jedoch eine individuelle Leistungsanrechnung* durch die Professoren in den Fachbereichen. Ein Großteil der Hochschullehrer möchte auf dieses Vorrecht nur ungern verzichten. Ohne ein formales Verfahren bleibt die Frage subjektiver Bewertungskriterien ungelöst. Ein weiteres Anrechnungsproblem sieht ein Hochschulvertreter in Bezug auf die *doppelte Anrechnung von Vorleistungen*. So macht er darauf aufmerksam, dass erbrachte Leistungen, die Voraussetzung für den Hochschulzugang sind (z. B. Meisterbrief) nicht noch einmal auf ein Studium angerechnet werden können.

Schließlich wird darauf aufmerksam gemacht, dass ein Teilnehmer der universitären Weiterbildung *keinen Studentenstatus* besitzt und somit auch keinen Anspruch auf Studentenvergünstigungen (Bafög etc.) hat.

Kurzdarstellung: Studienorganisation

Bundesweite Gemeinsamkeiten	Regionsspezifische Unterschiede
<p>Die Hochschulen haben die Bedeutung und das Potential der wissenschaftlichen Weiterbildung auf für beruflich Qualifizierte erkannt</p> <p>Bundesweit besteht die Forderung den Anteil an berufsbegleitenden Maßnahmen zu erhöhen und eine Flexibilisierung zwischen Erwerbs- und Bildungsphasen zu ermöglichen. Es besteht Einigkeit darüber, dass nachfrageorientierte Angebote geschaffen werden müssen. Die zu entwickelten Qualifizierungsprogramme müssen dabei auf die speziellen Bedürfnisse von beruflich Qualifizierten zugeschnitten sein.</p> <p>Das Lehrdeputat der Hochschule muss primär die grundständige Lehre abdecken. Die Finanzierung des weiterbildenden Lehrpersonals und die Kosten für die Entwicklung und Konzeption der Weiterbildungsstudiengänge ist von einer Anschubfinanzierung abhängig. Das hochschulische Lehrpersonal steht unter der Weisung der Lehrverordnung.</p> <p>Herausforderungen für die Organisation ergeben sich im Bereich der Finanzierung der Angebote. Der zusätzliche Aufwand für berufsbegleitende Studienorganisation müsste durch Gebühren kompensiert werden. Dies ist aber nicht in den Bundesländern möglich, in denen für ein Erststudium keine Gebühren erhoben werden dürfen.</p> <p>An einigen Hochschulen wird über die Etablierung von pauschalem und/oder individuellen Anrechnungs-/Anerkennungsverfahren nachgedacht.</p> <p>Arbeitgeberverbände fordern vor allem schnelle und flexible Qualifizierungsmöglichkeiten für Fachkräfte. Arbeitnehmerverbände sehen eher die individuellen Berufsperspektiven bzw. Durchlässigkeitsaspekte. Beide Interessengruppen fordern eine umfangreiche Anerkennung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen.</p> <p>Für die Akzeptanz von berufsbegleitenden Studiengängen ist ein flexibles, am Berufsleben orientiertes Studienmodell entscheidend. Es sind deshalb Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten zu entwickeln.</p>	<p>In der Region Rostock ist die Nachhaltigkeit ein entscheidendes Kriterium für die Einrichtung von weiterbildenden, berufsbegleitenden Studiengängen. Die personelle Ausstattung zur Implementierung des Studienganges wird als schwierig erachtet, gerade unter dem Aspekt der intensiveren Betreuung. Es besteht Einigkeit darüber, dass die Studieninhalte und die Studienform an der Nachfrage potentieller Teilnehmer orientieren müssen.</p> <p>In der Region Schwäbisch-Gmünd ist einhelliger Tenor, dass eine qualitative Weiterbildung mit Kosten verbunden ist, die von Absolventen mitgetragen werden müssen. Dies wird von den Absolventen akzeptiert solange der Nutzen der Weiterqualifizierung für sie ersichtlich ist. An der Hochschule werden Vorbehalte gegenüber übermäßigem blended learning Einsatz artikuliert, Der persönliche Kontakt zum Dozenten wurde als überaus wichtig erachtet.</p> <p>An der Universität in Bremen dürfen für ein Bachelorstudium keine Gebühren verlangt werden. Hier wird die Auffassung vertreten, dass ein Studiengang auf die Bedürfnisse der Teilnehmer abgestimmt sein muss und dem Modularitäts- bzw. dem Zertifikatsprinzip Rechnung getragen werden sollte. Ebenso thematisieren die Gesprächspartner in Bremen einen erhöhten Betreuungsaufwand. Eine weitere Schwierigkeit wird darin gesehen, ein geeignetes Anrechnungsverfahren für berufliche Qualifikationen zu entwickeln und etablieren.</p> <p>Das Trialen Modell und die Umsetzungsmöglichkeit werden von den Befragten in allen Regionen positiv bewertet. Es wird jedoch auch deutlich, dass die Differenzierung in grundständige Studienangebote (die in verschiedenen Ländern gebührenfrei sein müssen) und Weiterbildungsstudiengänge (für die generell Gebühren erhoben werden können), noch erhebliche Probleme mit</p>

<p>Nachgedacht wird über Zertifizierungsmodelle, die eine Anrechnung von Modulen auf den entsprechenden Studiengang erlauben.</p> <p>Mögliche Studienformen für berufsbegleitende Studiengänge wären eine Mischung aus Präsenzphasen und blended learning-Phasen.</p> <p>Es wurde aber auch deutlich, dass das Hochschulpersonal didaktisch nicht auf die neue Studierendengruppe vorbereitet ist.</p>	<p>sich bringen könnte. In Baden-Württemberg, wo Studiengebühren auch für ein Erststudium erhoben werden, stellt dies kein Problem dar.</p> <p>Berufsbegleitende Studiengänge oder flexiblere Studien-Organisationsformen werden bereits an vielen Hochschulen diskutiert. Ein Hindernis bei der Umsetzung ist im Moment noch die Finanzierung.</p>
--	---

Tabelle 12: Studienorganisation

5.2.3 Bildungs- und verbandspolitische Positionen sowie regionale Hochschulperspektiven

Das Triale Modell sieht eine Verzahnung von drei Lernorten und verschiedenen Institutionen vor. Im Rahmen dieses Modells sollen *zwei Abschlüsse*, der „geprüfte Berufspädagoge“ und ein Bachelor (oder Master) Berufspädagogik vergeben werden. Die Entwicklung und Etablierung der Weiterbildungsangebote in Kombination mit einem Studiengang ist Gegenstand des Projektes BP@KOM. Vor dem Hintergrund der nunmehr erreichten rechtlichen Möglichkeiten des Hochschulzugangs (*Durchlässigkeit*) sowie der von KMK und HRK forcierten Beteiligung von Hochschulen an Weiterbildung, gilt das Triale Modell aus Perspektive der Hochschulen als umsetzbar.

Unterhalb dieser generellen Machbarkeit zeigen sich v. a. hinsichtlich der *Anrechnung* von Lernleistungen sowie in der Einschätzung und Unterstützung der *Studierfähigkeit* der neuen Zielgruppe noch konkrete Handlungsbedarfe.

Die HRK macht deutlich, dass zur Unterstützung des lebenslangen Lernen und der Durchlässigkeit sichergestellt sein muss, dass erworbene Kompetenzen angerechnet werden und über entsprechende Verfahren Transparenz geschaffen wird (vgl. HRK 2009a). Für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung fordert die HRK, dass ein erster berufsqualifizierender Abschluss vorliegt und die Inhalte im Hinblick auf die Zielgruppe didaktische aufgearbeitet auf das spezifische Zeitbudget Berufstätiger ausgerichtet ist. Für die Planung solcher Programme ist wichtig, dass einzelne Module belegt werden können, welche mit einem Zertifikat abschließen, das wiederum auf einen Studienabschluss angerechnet werden kann (vgl. HRK 2008a).

Die KMK sieht insbesondere vor durch Kooperationsvereinbarungen zwischen Trägern der beruflichen Bildung und Hochschulen, Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen und zu vereinfachen und darüber hinaus Bildungsgänge zu verzahnen und auf beruflich qualifizierte abzustimmen (KMK 2009a). Diese Forderung entspricht der Verwirklichung des lebenslangen Lernens und der dazugehörigen Durchlässigkeit, um in höherem Maße die vorhandenen Bildungspotentiale zu erschließen.

Weiterbildung in der Hochschulentwicklungsplanung

Zur Verzahnung der Lernorte gibt es lediglich in Baden-Württemberg gesetzliche Regelungen. Institutionalisiert wurde dies mit der Gründung der Dualen Hochschule Baden-Württem-

berg. Diese stellt die Verbindung zwischen praxisorientierter Ausbildung in den beteiligten Ausbildungsstätten und akademischer Bildung dar (vgl. DH-ErrichtG 2008).

Für die Universität Bremen gibt es keine konkreten Formulierungen im aktuellen Hochschulentwicklungsplan. Die Dringlichkeit des Themas „Durchlässigkeit“ wird aber durch entsprechende Positionspapiere deutlich. Die Universität Bremen wird für die Zielgruppe der Berufstätigen kostenpflichtige Zusatzangebote schaffen, um diese auf das Studium (im regulären Betrieb) hinzuführen. Für bestimmte Bereiche werden Ressourcen zur Verfügung gestellt, um berufsbegleitende Bachelorangebote zu schaffen (Positionspapier der Universität Bremen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung 21.12.2009). Die Umsetzung dieser Absichtserklärungen wird allerdings noch einige Zeit in Anspruch nehmen. Hochschulleitung und Bildungsbehörde haben nach Gesprächen im Herbst 2010 und Januar 2011 zugestimmt, ein berufsbegleitendes Studium für die in der Studie in Frage stehende Zielgruppe zu unterstützen, wenn eine Anerkennung in akkreditierten Studiengängen wie bspw. den Lehramtsstudiengängen für berufliche Bildung gewährleistet ist. Vorgesehen ist deshalb, in einer zweiten Förderphase ein solches Modell zu konzeptionieren, zu implementieren und in Betrieb zu nehmen.

Die Universität Trier positioniert sich im Bereich der Weiterbildung nachfrageorientiert, orientiert an der interdisziplinären Forschungsexzellenz (Entwicklungsplan der Universität Trier bis 2020).

Die Universität Rostock will sich für neue Zielgruppen öffnen und berücksichtigen, dass traditionelle Lebensverlaufsmuster (Ausbildungs- und Erwerbsphasen) sich nicht mehr strikt trennen lassen (Universität Rostock Zielvereinbarung 2011-2016).

Kurzdarstellung: Machbarkeit des Trialen Modells

Bundesweite Gemeinsamkeiten	Regionsspezifische Unterschiede
<p>Einigkeit besteht darüber, dass berufsbegleitende Angebote gestärkt werden sollen und künftig die Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgebaut werden müssten. Die HRK und die KMK sehen im Rahmen des lebenslangen Lernens, dass die bessere Verzahnung der Lernorte unterstützt und Anrechnungsverfahren entwickelt werden müssen um bereits erworbene Kenntnisse und Kompetenzen anzuerkennen. Von Arbeitnehmerseite wird die Auffassung geteilt, dass die Verzahnung zwischen den Lernorten notwendig ist und nur so der Forderung nach lebenslangem Lernen Rechnung getragen werden kann.</p> <p>Alle Regionen sehen das Triale Modell und Verzahnung der Bildungsorte als zukunftsweisend an und das dadurch die Möglichkeit geschaffen wird, das praktische Wissen mit dem theoretischen produktiv zu verknüpfen. Entscheidend wird die Kooperation der beteiligten Akteure sein, um ein fundiertes Qualifizierungskonzept zu entwickeln.</p> <p>Die Förderung der Durchlässigkeit und die künftige Bedeutung berufsbegleitender Angebote macht die Attraktivität des Trialen Modells aus.</p>	<p>Kritisch angemerkt wird von einer Expertin aus der Region Rostock, dass die Fachhochschulen die besseren Voraussetzungen zur Umsetzung des Trialen Modells bieten würden. Im Aufbau von Kooperationen mit den Partnern, will die Universität eine entscheidende Rolle einnehmen. Eine entscheidende Option des Trialen Modells, liegt in neuen Beschäftigungsoptionen für potenzielle Teilnehmer. Positive Einschätzungen kommen von Seiten der IHK. Diese sieht im Trialen Modell die Chance die Qualität der Aus- und Weiterbildung zu verbessern.</p> <p>Allerdings werden in der Region Rostock Bedenken bezüglich der Unterstützung der Angebote durch die Forschung artikuliert.</p> <p>Die Vertreter der Hochschule Schwäbisch-Gmünd sind grundsätzlich offen für neue Wege. Kritisch wird angemerkt, dass es der Hochschule schwerfällt die Kundenperspektive einzunehmen. Kooperationen, die die Basis des Trialen Modells sind, werden positiv eingeschätzt, da alle drei zentralen Lernorte verknüpft werden sollen.</p> <p>Auch von den Gesprächspartnern in der Region Bremen wird die Verzahnung der Lernorte als zukunfts-</p>

<p>Die Verzahnung der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen wird als zukunftsweisend angesehen.</p> <p>Es wird hervorgehoben, dass der Abstimmungsprozess zwischen den Partnern und die Kooperation der beteiligten Akteure entscheidend für den Erfolg eines solchen Programms sein wird.</p> <p>Es müssen aussichtsreiche Beschäftigungsoptionen aufgezeigt werden, damit das Triale Modell attraktiv wird.</p>	<p>weisend angesehen, wobei ein als kritischer Punkt die Komplexität in der Organisation und Durchführung des Studiums angesehen wird.</p> <p>Ein weiterer zentraler Aspekt bei der Umsetzung des Trialen Modells ist es, den Nutzen, den ein Teilnehmer aus diesem Modell realisieren kann und welche Perspektiven sich im Anschluss an diese Maßnahme ergeben, klar herauszustellen.</p> <p>Die Entwicklung eines transparenten Abrechnungsverfahrens wird als eine große Herausforderung angesehen.</p>
---	--

Tabelle 13: Machbarkeit des Trialen Modells

5.2.4 Zusammenfassung

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 wurde die rechtliche Grundlage zur Öffnung der Hochschule für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (KMK 2009b) gelegt. Damit ist es in Zukunft u. a. Meistern, Technikern, Betriebswirten oder Facharbeitern mit mehrjähriger Berufserfahrung möglich ein Hochschulstudium aufzunehmen. Dies ist ein wichtiger Schritt die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu verbessern.

Die Hochschulen haben inzwischen begonnen, die entsprechenden Voraussetzungen für das Studium ohne Abitur zu schaffen. Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, sind viele Hochschulen daran interessiert die Attraktivität eines Studiums für die neue Klientel zu erhöhen. Die Verantwortlichen an den Hochschulen sind sich der voraussichtlich ab 2014, bedingt durch den demografischen Wandel erwartbaren sinkenden Studentenzahlen bewusst und offen für neue Konzepte.

Gerade auch mit dem Blick auf die neuen Studierendengruppen und dem Imperativ des „Lebenslangen Lernens“ rücken berufsbegleitende, duale oder triale Bildungsangebote immer stärker in den Fokus der Hochschulen.

Vor dem Hintergrund dieses Szenarios wurde das Triale Modell des BP@KOM-Projekts von den Gesprächspartnern aus dem Bereich der Hochschulen überwiegend positiv bewertet. Die Repräsentanten der Hochschulen stehen heute neuen Studentengruppen weniger skeptisch gegenüber als noch vor wenigen Jahren und sind offen für neue Studienangebote und -konzepte.

Es zeigt sich aber auch deutlich, dass mit dem Zugang neuer Studentengruppen mit beruflichem Erfahrungshintergrund auch neue Organisationsformen für Studium und Studiengänge gefunden werden müssen.

Berufsbegleitende Studiengänge sind nach Auffassung der meisten Gesprächspartner für eine Zielgruppe, die neben dem Studium berufstätig sein wird, unumgänglich. Zudem sind für diese Studierendengruppen modularisierte Curricula, die mit Zertifikaten abgeschlossen werden können sowie flexible Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten anzubieten. Auch was den zeitlichen Umfang für ein Studium betrifft wurde von einigen befragten Akteuren ein Zeitrahmen von zwei Jahren genannt der für beruflich Qualifizierte akzeptabel wäre. In diesem Zu-

sammenhang wurde auch deutlich gemacht, dass ein Studienkonzept für Berufstätige nur dann realisierbar sein wird, wenn es ein angemessenes Anrechnungs- und Anerkennungsregelungen gibt. Schließlich wurde betont, dass Studiengänge die sich an Studenten mit beruflichem Erfahrungshintergrund richten praxisnah und arbeitsprozessbezogen ausgerichtet sein müssen.

Die Experteninterviews haben auch deutlich gezeigt, dass mit der Zielgruppe dieses Angebotes ein neues Klientel mit beruflichem Erfahrungshintergrund an die Hochschulen kommt und somit die Hochschuldozenten umdenken müssen. Es müssen neue hochschuldidaktische Ansätze entwickelt werden und didaktische Lösungen gefunden werden, damit die beiden Gruppen (grundständige und berufsbegleitend Studierende), die über unterschiedliche Erfahrungen, Voraussetzungen und Ressourcen verfügen in den hochschulischen Lernprozessen voneinander profitieren können. Zur Lösung – auch der organisatorischen Herausforderungen – sind innovative Konzepte und Lösungen gefragt die auch, da waren sich die meisten Befragten einig, einen erhöhten Betreuungsaufwand für berufliche Qualifizierte erfordern. Entsprechend der regionalen Besonderheiten, müssen Handlungs- und Lösungsansätze sehr unterschiedlich ausfallen.

Ein weiterer Punkt sind unterschiedliche Regelungen bezüglich der Studiengebühren. Diese Regelungen werden einen signifikanten Einfluss auf die Etablierung und Gestaltung neuer Studiengänge haben. In Bundesländern, in denen für das erste berufsqualifizierende Studium (Bachelor) keine Gebühren erhoben werden dürfen, stellt sich die Frage nach der Finanzierung von zusätzlichen Weiterbildungsangeboten.

Das Triale Modell wurde von den meisten Experten als ein interessanter und wichtiger Beitrag zur Öffnung der Hochschulen angesehen. Die Befragten bewerteten das Triale Modell zumeist positiv und sind auch bereit die Projektgruppen in ihrem Vorhaben das Triale Modell zu realisieren zu unterstützen. Kritische Anmerkungen gab es vor allem in Bezug auf die zu erwartende Komplexität und Steuerbarkeit des Trialen Modells.

5.3 Zusammenfassung Machbarkeitsanalyse

Bei der Frage der Machbarkeit spielen die gesetzlichen Regelungen eine zentrale Rolle. Nach Empfehlungen der KMK ist es möglich, *berufliche Qualifikationen und Kompetenzen*, die außerhalb der Hochschule erworben werden, *bis zu 50 % auf ein hochschulisches Studium anzurechnen* (KMK 2009). In welchem Umfang diese Anrechnung jeweils erfolgt, liegt im Ermessen der einzelnen Hochschulen. Die HRK fordert in diesem Zusammenhang, dass außerhochschulische Leistungen stärker auf das Studium angerechnet werden sollen, als es bisher der Fall ist (HRK 2009).

Das Triale Modell sieht eine Verzahnung von drei Lernorten und verschiedenen Institutionen vor. Im Rahmen dieses Modells sollen *zwei Abschlüsse*, der „geprüfte Berufspädagoge“ und ein Bachelor (oder Master) Berufspädagogik vergeben werden. Vor dem Hintergrund der nunmehr erreichten rechtlichen Möglichkeiten des Hochschulzugangs (Durchlässigkeit) sowie der von KMK und HRK forcierten Beteiligung von Hochschulen an Weiterbildung, gilt das Triale Modell aus der Perspektive der Hochschulen als umsetzbar.

In Bezug auf die Implementierung eines integrativen Qualifizierungskonzepts (im Sinne der Verknüpfung der drei Lernorte) wird auf den hohen zeitlichen und auch finanziellen Ressourceneinsatz des geplanten Qualifizierungsmodells verwiesen. Bei der Entwicklung des Konzeptes sollte daher ein zielgruppenadäquater Kostenaufwand und die Entwicklung von angemessenen Finanzierungsmodellen bedacht werden. Gerade bei einer berufsbegleitenden Studienorganisation wird auf die hohe zeitliche Belastung für beruflich Qualifizierte und auf das Problem der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben verwiesen.

Die Befragten wünschen deshalb, dass ein berufsbegleitendes Studium *modular* aufzubauen und anwendungsorientiert zu gestalten ist. Ziel soll sein, durch reale Projekte mit Unternehmenspartnern einen Sinn für das eigene Tun zu vermitteln. Eine Modularisierung hat den Vorteil, dass einzelne Zertifikate vergeben werden können, so dass flexible Organisationsformen möglich sind. Unter konzeptionellen Aspekten wird die flexible Kombination einzelner Modulbausteine im Vergleich zu einem ganzheitlichen Qualifizierungskonzept als sinnvoll eingeschätzt. Der methodisch-didaktische, triale Grundgedanke muss sich auch in den Prüfungsformen widerspiegeln.

Für die hier untersuchte Zielgruppe ist *Lernen ein kommunikativer Prozess*. Das heißt, dass Präsenzphasen eine wichtige Rolle innerhalb eines Qualifizierungsprozesses spielen sollten. Onlinetools und selbst organisiertes Lernen sind in der Zielgruppe bisher noch nicht weit verbreitet, werden aber nicht grundsätzlich abgelehnt. Für den erfolgreichen Abschluss eines berufsbegleitenden oder berufsintegrierenden Modells wird als besonders wichtig hervorgehoben, dass die potenziellen Teilnehmer über die zu erbringenden Leistungen umfassend informiert und beraten werden.

6 Schlussfolgerungen aus den Bedarfs- und Machbarkeitsanalysen

An dieser Stelle werden die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Bedarfs- und Machbarkeitsstudie vorgestellt und generelle Schlussfolgerungen in Bezug auf das Interesse der Akteure aus der beruflichen Aus- und Weiterbildungspraxis am Trialen Modell, sowie für die Umsetzbarkeit des Trialen Konzeptes gezogen.

6.1 Schlussfolgerungen zum Bedarf

Die Fragebogenerhebung auf der Ebene von Ausbildern (quantitative Mikroerhebung n = 436) und die Interviewerhebung mit Personen in leitenden Funktionen in der Aus- und Weiterbildung (qualitative Interviewführung n = 39) ergaben folgende Ergebnisse zur Konzeption eines Trialen Weiterbildungsangebots:

Es besteht ein hoher Bedarf an einer über die AEVO hinausgehenden Qualifizierung sowohl bei haupt- als auch bei nebenamtlichem Aus- und Weiterbildungspersonal. Fast die Hälfte (46 %) der befragten Aus- und Weiterbildner verbringen knapp 50 % ihrer Arbeitszeit mit Aufgaben der Aus- und Weiterbildung (nebenamtliche Aus- und Weiterbildner). 54 % verbringen über 50 % mit Aus- und Weiterbildungstätigkeiten. Der Anteil der Aus- und Weiterbildner, die über 96 % ihrer Arbeitszeit für Aus- und Weiterbildungstätigkeiten verwenden, beträgt über 25 %. Beinahe 60 % der Befragten verfügt mindestens über Fachhochschulreife (davon ca. 40 % über allgemeine Hochschulreife). Bezogen auf die berufliche Bildung weisen mehr als 73 % der Befragten eine Berufsausbildung vor und mehr als 55 % haben eine Fortbildung zur Ausbildereignung nach AEVO absolviert. 58 % der Befragten weisen keine über die AEVO hinausgehende pädagogische Qualifizierung auf.

Bei der Wahl der favorisierten Abschlüsse gibt es keine eindeutigen Präferenzen. Sowohl Kammer-, als auch Bachelor- und Masterabschlüsse sind für mehr als 60 % der Teilnehmenden erstrebenswert. Bereits bestehende Abschlüsse haben keinen Einfluss auf das bestehende Interesse an einer hochschulischen berufspädagogischen Weiterbildung.

Geht man davon aus, dass für etwa 10 % der Ausbilder die triale Fortbildung eine realistische Option ist, dann kommt man bei deutlich über 500.000 Ausbildern im Bundesgebiet (vgl. Rebmann et al 2002, S. 215, Arnold 1997, S. 194) von denen sehr grob geschätzt 50.000 als hauptamtliche Ausbilder tätig sind, auf etwa 5.000 Personen. Die weit größere Zahl der nebenamtlichen Ausbilder sowie der beruflichen Weiterbildner, für die eine triale Fortbildung ebenfalls eine Option sein kann, vergrößert die Zahl der potentiellen Teilnehmer erheblich.. Geht man weiter davon aus, dass lediglich einem Prozent der Techniker in technischen Schwerpunkten und Meistern die Möglichkeit eröffnet würde, sich im Trialen Modell weiterzubilden, kämen noch etwa 3.500 Personen hinzu. Als Berechnungsbasis wurden die beiden größten Technikergruppen (Maschinenbau- und Elektrotechniker) mit etwa 250.000 Personen und die Industriemeister mit etwa 108.000 Personen zu Grunde gelegt (vgl. Tutschner, Strauß, 2010, S. 13). *Auf Basis dieser Schätzungen ist davon auszugehen, dass*

für deutlich über 10.000 Aus- und Weiterbildner, Meister und Techniker im Bundesgebiet das triale Studium eine realistische Weiterbildungsoption darstellt.

Hinsichtlich der Studienorganisation ist festzuhalten, dass vielfach von den potentiellen Interessenten eine Modularisierung und Flexibilisierung der Weiterbildungsangebote gefordert wird.

Thema	Angaben in % n = 347
Methoden und Lehr- und Lernprozesse	85 %
Coaching	78 %
Management und Führung	77 %
Planung und Organisation	75 %
Kompetenzerfassung	71 %
Mediengestützte Angebote entwickeln	70 %
Weiterbildungsmanagement	69 %
Projektmanagement	66 %

Abbildung 16: Ranking der Themenpräferenz

In inhaltlicher Perspektive konzentriert sich das Interesse der Befragten thematisch auf Leitungsaufgaben: Das Ranking der Themenpräferenzen deutet darauf hin, dass das Triale Modell eindeutig als eine Aufstiegsqualifizierung zu entwickeln ist (vgl. Abbildung 16)

In Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung des Studiengangs zeigen die empirischen Ergebnisse signifikante Prioritätensetzungen bei den Befragten: Im Zentrum steht ein wissenschaftliches, hochschulisches Niveau, das einen theoriegeleiteten Bezug auf Arbeits- und Geschäftsprozesse vorsieht und diese reflektiert. Außerdem werden Methoden, Lehr- und Lerntheorien, Lernforschung sowie Diagnostik als wesentliche Inhalte betrachtet. Wichtig werden neben Coaching und Beratung auch Führungs- Qualitäts- und Personalmanagementthemen sein. Nicht zuletzt wird eine Öffnung für allgemeinbildende Inhalte wie Mathematik, Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Physik, zumindest auf freiwilliger Basis, zu diskutieren sein.

Die Interviews auf Leitungsebene ergaben folgende Ergebnisse zur Einrichtung eines Trialen Studienmodells. Viele der betrieblichen Gesprächspartner geben an, ihre Mitarbeiter bei der Aufnahme eines weiterbildenden Studiums zeitlich unterstützen zu wollen, 58 % durch teilweise Freistellung von der Arbeitszeit, 34 % durch die Anrechnung der Weiterbildungszeit auf die Arbeitszeit. Viele sind sogar zu einer teilweisen Kostenübernahme bereit; 37 % der Arbeitgeber wären zu einer Kostenübernahme bis zu 50 % bereit. Eine deutliche Mehrzahl der befragten Betriebe und Einrichtungen (79 %) würden ihren Mitarbeitern die Umsetzung von Lernaufgaben und Projekten aus einem weiterbildenden Studium im Betrieb ermöglichen, wobei das größte Interesse bei der Erarbeitung und der Umsetzungen von Projekten im Rahmen von eigenen hausinternen Schulungsveranstaltungen liegt.

Die positiven Bewertungen des Trialen Modells durch die Befragten beziehen sich vor allem auf folgende Themen:

- Berufsbegleitendes Studieren wird als karrierefördernder Anreiz für Mitarbeiter und als Möglichkeit der Verwertung von Berufserfahrung angesehen, insbesondere für jüngere Aus- und Weiterbildner
- Akademische Weiterbildung, bzw. ein integratives Qualifizierungskonzept für Aus- und Weiterbildner wird als Gewinn für die berufliche Bildung angesehen.
- Berufspädagogische Weiterbildung könnte die bisher unverbundenen Weiterbildungsangebote für Ausbilder in ein kompaktes oder ganzheitliches Angebot zusammenfassen.
- Berufspädagogische Weiterbildung entspricht dem Bedarf nach Professionalisierung im Ausbildungssektor und kann zur Sicherung der Qualität der Ausbildung beitragen.
- Gesellschaftliche Entwicklungen (z. B. die Zunahme leistungsschwacher Jugendlicher, Zunahme leistungsmäßiger und kultureller Heterogenität der Auszubildenden etc.) erfordern ein höheres Qualifikationsniveau der Ausbilder. Eine Kombination aus berufspädagogischen und fachlichen Anteilen wird deshalb als wünschenswert erachtet.

Aus Unternehmensperspektive wird insbesondere die Verbindung der drei Lernorte „Hochschule-Bildungsträger-Betrieb“ positiv bewertet. Die Erwartungen knüpfen sich an die Möglichkeit einer theoretisch fundierten und breiter angelegten Wissensvermittlung. Im Sinn der Arbeitsprozessorientierung könnte ein optimaler Theorie-Praxis-Transfer gewährleistet werden.

Die generellen Einschätzungen der Befragten zum berufsbegleitenden Studium waren zumeist positiv. Kritisch werden von den Experten jedoch noch die Komplexität des Trialen Modells sowie der inhaltliche und organisatorische Aufwand, der bei seiner Entwicklung und Umsetzung geleistet werden muss, eingeschätzt.

Besondere Anforderungen werden an die Studienorganisation gestellt, die präzise auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abzustellen ist, was eine Loslösung der Hochschulen von tradierten Studienorganisationsformen bei der Implementierung des Trialen Modells bedeutet. Die Möglichkeit zur Erreichung einzelner zertifizierter Module wird als ein großer Gewinn und Attraktivitätsfaktor angesehen.

Eine Weiterbildung, die zu einem hochschulischen Abschluss führt, ist vor allem für jüngere Aus- und Weiterbildner interessant. Eine Herausforderung bei der Implementierung des Trialen Modells wird es sein, dieses Potenzial zu realisieren. Das Interesse der Akteure der Aus- und Weiterbildung an einer Höherqualifizierung wird durch folgende Faktoren beeinflusst:

- die Entlohnungsstruktur in der betrieblichen Ausbildung
- die Arbeitsplatzsicherheit in der betrieblichen Bildung
- die Aufstiegsperspektiven, d. h. die Anzahl Führungspositionen im Bereich der betrieblichen Bildung.

In der Gesamtschau der Erhebungsergebnisse kann zusammengefasst werden, dass es einen Bedarf an diesem Weiterbildungsangebot gibt. Das Angebot sollte sich in seiner didaktischen Grundausrichtung durchgängig auf Arbeits- und Geschäftsprozesse beziehen und

handlungsorientiert gestaltet sein. Hieraus resultieren hohe Anforderungen an die Entwicklung eines flexiblen Weiterbildungsganges und größtmöglicher Ausnutzung von Anrechnungsmöglichkeiten informell und non-formal erworbener Kompetenzen. Auch für Teilnehmer, die nicht bis zum Hochschulabschluss berufsbegleitend studieren möchten, sollte es Ausstiege mit relevanten Zertifikaten geben.

Diese Aspekte müssen bei der Gewinnung von Teilnehmern für das Triale Modell berücksichtigt werden. Hierfür werden spezifische, zielgruppengerechte und professionelle Werbemaßnahmen und ein fundiertes Bildungsmarketing nötig sein. Es wird darauf ankommen, eine gezielte Imagekampagne zu realisieren, die die Stärken und Potenziale des Trialen Weiterbildungsgangs heraushebt und den individuellen Nutzen verdeutlicht.

6.2 Schlussfolgerung zur Machbarkeit des Trialen Modells

Auf Grundlage der hier vorgestellten Erhebungen, sowie der weiteren und vertieften Diskussion mit Experten kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass die Implementierung von Trialen Weiterbildungsmodellen realisierbar ist. Die Machbarkeit, die durch die Analysen nachgewiesen wurde, bezieht sich auf die bildungspolitischen und hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen. Von besonderer Bedeutung sind darüber hinaus die an den beteiligten Standorten bereits erfolgten Vorarbeiten, die eine konkrete und zeitnahe Machbarkeit des Trialen Modells ermöglichen.

- Insgesamt ist zu konstatieren, dass insbesondere die Beschlüsse und Positionen von KMK und HRK sich überwiegend in den gesetzlichen Landesregelungen niederschlagen. Der Zugang für beruflich Qualifizierte, die Anrechnung und Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen sind formal bereits in den genannten Bundesländern umgesetzt. Damit ist eine zentrale Frage hinsichtlich der Machbarkeit eines berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengangs positiv im Sinne der im Projekt angesprochenen Zielgruppe entschieden.
- In der Praxis der hier beteiligten Hochschulen lässt sich feststellen, dass sich die Themen „Anrechnung und Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen“ in den Hochschulentwicklungsplänen als konkrete Ziele in der mittelfristigen Perspektive wiederfinden. Der Zugang zum Trialen Weiterbildungsprogramm besteht nach den jeweiligen Landeshochschulgesetzen nicht nur für Meister, Techniker und gleichgestellte Abschlüsse, sondern i. d. R. fachgebunden auch für weitere Gruppen beruflich Qualifizierter. Die gesetzlich geforderte fachliche Einschlägigkeit ergibt sich für die Zielgruppe von Aus- und Weiterbildner sowie die ausbildenden Fachkräfte durch die berufspädagogische Ausrichtung des Weiterbildungsangebotes. Entsprechende obligatorische Beratungen werden von dem jeweiligen hochschulischen Verbundpartner angeboten und ggf. mit einem weiteren Instrument zur Feststellung der fachspezifischen Studierfähigkeit verbunden. Eine obligatorische Studierfähigkeitsprüfung muss nicht implementiert werden; damit entfällt eine mögliche Hemmschwelle, die sich ggf. nachteilig auf die Studienbereitschaft der Zielgruppe auswirken könnte.
- Die Machbarkeit des Trialen Modells ist nicht zuletzt auch abhängig von den möglichen Finanzierungsformen für die beteiligten Akteure. Während für Bildungsträger die

Generierung von Einnahmen über Kursgebühren o. ä. üblich und unproblematisch ist, stellt sich die Situation an den Hochschulen differenzierter dar. In Bundesländern mit obligatorischen Studiengebühren für ein Erststudium sind diese landesweit und hochschulunabhängig festgelegt. Die Beträge von ca. 500 Euro pro Semester sind allerdings für das Triale Modell bei weitem nicht kostendeckend und können auch nicht entsprechend angehoben werden. Hier empfiehlt es sich, das Bildungsangebot parallel zu grundständigen Studiengängen als wissenschaftliche Weiterbildung zu organisieren und die Teilnehmer – unter Beachtung bestimmter Voraussetzungen – zum Hochschulabschluss zu führen.

- Das Weiterbildungsangebot unter Beteiligung der Hochschulen gilt den befragten Experten und beteiligten Akteuren hinsichtlich der Akzeptanz bei der Zielgruppe als machbar und erfolgsversprechend, da es sich in seiner didaktischen Grundausrichtung durchgängig auf Arbeits- und Geschäftsprozesse bezieht und handlungsorientiert gestaltet sein wird. Die zeitliche Rahmenstruktur wird für die Zielgruppe faktisch zwei bis zweieinhalb Jahre nicht übersteigen, wenn bereits Abschlüsse in den beiden einschlägigen Fortbildungsberufen vorliegen.

6.3 Ausblick auf die Umsetzungsphase

Die Anforderungsstruktur im Handlungsfeld der Aus- und Weiterbilder ist schon heute durch Komplexität sowie häufige, z. T. nicht planbare Veränderungen in den Rahmenbedingungen und Zielgruppen gekennzeichnet. Die in der Empirie vorfindbaren Anforderungen an Bildungsdienstleistungen im betrieblichen Umfeld zeigen, dass der Bedarf an wissenschaftlich fundierter Weiterbildung nicht nur für die Aus- und Weiterbildungsleitungsebene gesehen wird, sondern sich auch auf die Ebene des haupt- und nebenamtlichen Bildungspersonals bezieht. Es geht damit um diejenigen, die in relevanten Anteilen in Ihrer alltäglichen Arbeit mit der Durchführung, Begleitung und Beratung von Bildungsprozessen beschäftigt sind.

Aus den hier vorgelegten Erhebungsergebnissen wird deutlich, dass dabei insgesamt folgende Themen und Inhalte von besonderem (zukünftigen) Interesse sind und in der geplanten hochschulischen Weiterbildung als Kompetenzziele auf den adäquaten Niveaustufen zu setzen wären:

- Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (Didaktik und Methodik): Konzeption und Durchführung von selbstorganisierten, projektorientierten und arbeitsnahen Lernprozessen unter Berücksichtigung von differenzierten Zielgruppen (Heterogenität, Interkulturalität)
- Konzeptionierung und Organisation der Ausbildung, dazugehören u. a. wissenschaftliche Methoden der Qualitätssicherung und Evaluation in der beruflichen Bildung und Bildungsmarketing
- Managementthemen (Führung, Qualitätsmanagement, Projektmanagement)
- Coaching / Beratung

- Kompetenzerfassung / Diagnostik / Umsetzung in Förderung (= Beratung). Wissenschaftliche Methoden für diagnostische Verfahren der Kompetenzmessung und Lernstandkontrolle
- Umgang mit allgemeinbildenden Inhalten (Mathematik, Physik, Deutsch, Technik)
- Entwicklung mediengestützter Angebote
- Entwicklung personenbezogener und sozialer Kompetenzen durch theoretisch fundierte Reflexion der eigenen Rolle und beruflichen Identität

Der Rollen- und Aufgabenwandel hat den Kern der beruflichen Identität des betrieblichen Bildungspersonals verändert. Dieser Verberuflichungs- und Professionalisierungsprozess legt ein neues berufliches Selbstverständnis in Anlehnung an das der Lehrer an berufsbildenden Schulen nahe.

Die o. a. Kompetenzziele sind in hohem Maße kompatibel zu den Qualifikationszielen des Fortbildungsberufes „geprüften Berufspädagoge“, insbesondere im Prüfungsteil „Kernprozesse der beruflichen Bildung“. Eine Erweiterung ergibt sich v. a. hinsichtlich fachdidaktischer Inhalte, der Entwicklung personenbezogener und sozialer Kompetenzen (Reflexion) sowie dem theoriegeleiteten Bezug auf Arbeits- und Geschäftsprozesse. Das angestrebte Kompetenzniveau ist als eine umfassende, reflexive berufliche Handlungskompetenz zu beschreiben, die sich im Wesentlichen aus den Kategorien Entwicklung, Anwendung, Evaluation und Reflexion konstituiert.

Ziel der Umsetzung: Erwerb reflexiver beruflicher Handlungskompetenz für den geprüften Berufspädagogen

Das Personal in der Berufsbildung ist trotz seiner zentralen Aufgabe, Bildungsprozesse zu gestalten, traditionell in erster Linie über Fachlichkeit und fachwissenschaftliches Wissen definiert, die auch den Expertenstatus gegenüber ihrer Zielgruppe begründen. Darüber hinaus manifestiert sich Professionalität in der Arbeit mit Anwesenden in Situationen die von Unsicherheit, Nichtwissen und Unvorhersagbarkeit geprägt sind. Es wird verlangt, Entscheidungen zu treffen und Handlungsschwerpunkte zu setzen, ohne über sicheres oder ausreichend fundiertes theoretisches Wissen zu verfügen. Mit gezielten Interventionen müssen Lehrende Reflexionsprozesse bei ihren Teilnehmern anstoßen und ihnen so zu einer differenzierten und distanzierten (Selbst-)Betrachtung ihrer jeweiligen Situation verhelfen. Sie leisten somit Unterstützung in Erkenntnisprozessen, indem sie die Neubewertung von Situationen ermöglichen und die Entwicklung alternativer Handlungsoptionen begleiten. Im Zentrum der berufs- und erwachsenenpädagogischen Tätigkeit steht somit weniger das inhaltlich zu definierende Fachwissen sondern eine spezifische Prozesskompetenz. Theoriewissen und Methodenkompetenz sind für die Ausbildung einer pädagogischen Professionalität somit unabdingbar. 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 in diesem Punkt liegt die Notwendigkeit der Beteiligung von Hochschulen in diesem Weiterbildungsgang. Zugleich bleibt die berufliche Aus- und Weiterbildungspraxis der

Zielgruppe – der berufsbegleitend Studierenden – über die didaktische Grundausrichtung an realen Arbeits- und Geschäftsprozessen konstitutives Element des Trialen Modells.

Triales Rahmenmodell zur Gestaltung der regionsspezifischen Modelle in der Umsetzungsphase

Im Ergebnis der ersten Projektphase wurde folgendes Rahmenmodell einer berufsbegleitenden, hochschulischen Weiterbildung entwickelt („Triales Modell“):

- Der *Zugang* zum trialen Weiterbildungsprogramm besteht nach den jeweiligen Landeshochschulgesetzen nicht nur für Meister, Techniker und gleichgestellte Abschlüsse, sondern i. d. R. fachgebunden auch für berufliche Qualifizierte. Die fachliche Einschlägigkeit ergibt sich für die Zielgruppe von nebenamtlichen Aus- und Weiterbildner sowie die ausbildenden Fachkräfte durch die berufspädagogische Ausrichtung des Weiterbildungsangebotes. Entsprechende obligatorische Beratungen werden von dem jeweiligen hochschulischen Verbundpartner angeboten und ggf. mit einem weiteren Instrument zur Eignungsfeststellung verbunden.
- Das Triale Modell ist gekennzeichnet durch die *Integration von drei Lernorten* (Trialität). Diese Integration wird in der Entwicklungs- und Erprobungsphase curricular zu verankern sein. Unter dieser Voraussetzung können Teilnehmer nach Absolvieren bestimmter Module zur Prüfung für die staatlich anerkannten Fortbildungsberufe „geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge“ bzw. „geprüfter Berufspädagoge“ an einer IHK und an einer Hochschule (zur hochschulischen Abschlussprüfung) zugelassen werden. Das Triale Modell ist somit als *doppelt qualifizierende Weiterbildung* angelegt.
- Die inhaltliche Ausrichtung einiger Module an den Prüfungsordnungen zum anerkannten Aus- und Weiterbildungspädagogen bzw. Berufspädagogen ermöglicht zugleich *umfangreiche Anerkennungsmöglichkeiten* für Absolventen dieser Fortbildungsberufe. Die Studiendauer von vier bis sechs Semestern (120 bis 180 Kreditpunkte nach ECTS, je nach Studienmodell und Abschluss) kann somit für einen Großteil der Zielgruppe durch arbeitsprozessbezogene Module (z. B. in Form betrieblicher Projekte) gegenüber den nominell ausgewiesenen vier bis sechs Semestern deutlich reduziert werden (Ziel: ca. 2 Jahre berufsbegleitendes Studium für geprüften Berufspädagogen bis zum hochschulischen Abschluss.)
- *Module in gemeinsamer Verantwortung von Hochschule, Herkunftsunternehmen der Teilnehmer sowie Partnern aus der Berufsbildung.* Diese stehen im Zentrum des Weiterbildungsstudiengangs und umfassen die große Mehrheit der zu vergebenden Leistungspunkte. Die Umsetzung erfolgt unter Ausschöpfung der jeweiligen hochschulischen und landesrechtlichen Regelungen auch für die Prüfungsverantwortung. Als Triale Module in diesem Sinne sind auch die Abschlussarbeiten zu definieren.
- Die curriculare Verankerung der Trialität gelingt in erster Linie durch die *didaktische Grundausrichtung der Module an realen Arbeits- und Geschäftsprozessen der Zielgruppe.* Auch im Aufbau wissenschaftlich generierten Wissens als theoretische Basis von Reflexionskompetenz wird dieser Bezug immer wieder hergestellt. Zugleich sind wissenschaftliches Denken, Umgang mit wissenschaftlichen Methoden und Rezeption

wissenschaftlich generierter Inhalte (z. B. von empirischen Studien) maßgeblich und kontinuierlich im Curriculum verankert. Der alltägliche berufliche Rückgriff auf diese Wissensbestände ist ein zentrales Kompetenzziel. Der berufsbegleitende Erwerb dieser Kompetenzen in der kontinuierlichen Kooperation mit den drei Lernorten im Rahmen eines auf die betrieblichen Arbeitsprozesse fokussierten Curriculum ermöglicht zugleich den Aufbau eines Reflexionswissens, das für die angestrebten konzeptionellen und planenden Funktionen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung unerlässlich ist.

- *Anerkannte Hochschulabschlüsse* stehen am Ende dieses trialen Weiterbildungskonzepts, die den Zugang zu bestehenden und fachlich einschlägigen Masterstudiengängen ermöglichen. In Rheinland-Pfalz ist aufgrund der landesrechtlichen Regelungen ein direkter Zugang für Meister, Techniker und Betriebswirte in ein Masterstudium möglich. Voraussetzung hierfür ist eine Beratungsleistung durch die Universität und eine Aufnahmeprüfung, die sich auf einzelne Module aus dem Bachelorprogramm bzw. dem geprüften Berufspädagogen beziehen kann. Daher bietet sich in Rheinland-Pfalz die einzigartige Möglichkeit den Zugang zum Masterstudium bereits triale in der Verbindung mit der Fortbildung des geprüften Berufspädagogen zu gestalten. In Schwäbisch Gmünd ist der bestehende, im Jahr 2009 akkreditierte M.A. Bildungswissenschaften mit dem wahlpflichtigen Schwerpunkt „Berufliche Bildung / Weiterbildung“ versehen und stünde für Absolventen des berufsbegleitenden Programms als Anschlussoption zur Verfügung.
- *Qualifizierte Lernbegleitung*, ein Mentorenprogramm und kontinuierliche Bildungsberatung sowie Evaluation sind weitere zentrale Elemente des Rahmenmodells, die im Curriculum aller Partner verankert werden.

Ziel einer Weiterbildung unter Beteiligung von Hochschulen muss es sein, Kompetenzentwicklung für die oben genannten Teilbereiche zu ermöglichen. Die Beteiligung der Hochschule an der Weiterbildung des Bildungspersonals bietet die Chance einer Professionalisierung durch Vermittlung wissenschaftlichen Fachwissens/Methodenwissen sowie der angeleiteten Reflexion des eigenen Handelns als Aus und Weiterbilder/in. Vor dem Hintergrund der steigenden Bedeutung von (deklarativem v. a. auch prozeduralem) Wissen und dessen reflexiver und kritischer Bearbeitung kann hochschulische Bildung die Handlungsfähigkeit in komplexer werdenden Feldern der alltäglichen Arbeit fördern. Hier werden die Hochschulen Inhalte beisteuern, die nicht unmittelbar Bestandteil betrieblicher Realität sondern Grundlagen für deren vertieftes (reflexives) Verständnis sind: z. B. Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, Lernpsychologische Themen, Grundlagen der Diagnostik etc. Die Beteiligung von Hochschulen an dieser Weiterbildung hat ihre Begründung nicht zuletzt darin, Wissen und Methoden zur Verfügung zu stellen, um über die unmittelbaren einzelbetrieblichen Anforderungen und Realitäten hinaus denken, von diesen auch abstrahieren zu können, Routinen zu verlassen, Denk- und Handlungsgewohnheiten kritisch zu hinterfragen. Die Teilnehmenden werden dadurch erst in die Lage versetzt, auch in Zukunft neue und innovative Konzepte entwickeln zu können und mit der sich stetig verändernden Arbeitsumwelt umgehen zu können.

Das Triale Rahmenmodell ist im Anhang zu diesem Synthesebericht dokumentiert.

7 Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf (1997): Betriebspädagogik. Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Bahl, Anke; Blötz, Ulrich; Lachmann, Bernd; Niethen, Gerhard; Schwerin, Christine (2010): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung – 1. Zwischenbericht. Online: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_22301.pdf (Stand: 15.01.2011).
- Bahl, Anke; Blötz, Ulrich; Niethen, Gerhard; Schwerin, Christine (2009): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung. Projektbeschreibung. Online: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_22301.pdf (Stand: 15.01.2011).
- BDA (2008b): Durchlässigkeit der Bildungsbereiche. Online: <http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/9684DF285DFB491BC12574F0003936E9?open&ccm=800> (Stand: 31.01.2011).
- BDA (2010): Online: www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/ID/home (Stand: 08.02.2010).
- BDA (2010a): Die Hochschule der Zukunft. Das Leitbild der Wirtschaft. Online: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/files/2DEDC8D63AADD9ECC12576D5003E274F/\\$file/Hochschule_der_Zukunft.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/files/2DEDC8D63AADD9ECC12576D5003E274F/$file/Hochschule_der_Zukunft.pdf) (Stand: 24.11.2010).
- Beicht, Ursula; Krewerth, Andreas; Eberhard, Verena; Granato, Mona (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In: BIBB-Report 09/2009, Heft 9. Bonn.
- Berufspädagogen.net (2007): Berufspädagoge Berufspädagogin. Professionell aus- und weiterbilden. Online: www.berufspaedagogen.net/pdf/B_net_brosch.pdf (Stand: 31.01.2011).
- Blötz, Ulrich; Hermann, Ulrike (2010): BBiG-geregeltes Berufsangebot für Personal in der beruflichen Bildung. Bonn.
- Bortz, Jürgen; Döhring, Nicole (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.
- Brater, Michael; Wagner, Jost (2008): Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, Bonn, S. 5-9.
- DIHK (Hg) (2010): Geprüfter Berufspädagoge Geprüfte Berufspädagogin. Rahmenplan mit Lernzielen. Berlin.
- Ebbinghaus, Margit; Krewerth, Andreas; Loter, Katharina. (2010): Ein Gegenstand – zwei Perspektiven: Wie Auszubildende und Betriebe die Ausbildungsqualität einschätzen. In: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 62 (2010) 4, S. 24-29.

- Ebbinghaus, Margit; Ulmer, Philipp (2010): Betriebliches Ausbildungspersonal – Welche Rolle spielt seine Qualifizierung? In: BWP 6/2010, S. 38-42.
- Europäische Kommission (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Anhang II. Brüssel.
- European Commission (2002): EDUCATION AND TRAINING 2010 – DIVERSE SYSTEMS, SHARED GOALS. Online: www.ihep.org/assets/files/gcftp-files/diverse_systems_shared_goals.pdf (Stand: 08.02.2011).
- Fuchs, Sandra; Schwickerath, Anna; Barz, Heiner; Hippel, Aiga von; Tippelt, Rudolf (2009): Projekt KomWeit: Fragestellungen, Kooperationspartner, Design und Methoden. In: Hippel, Aiga von; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim. S. 18-37.
- Gesetzentwurf 14/6248 (2010): Gesetz zur Verbesserung des Hochschulzugangs beruflich Qualifizierter und der Hochschulzulassung. Online: http://www.landtag-bw.de/WP14/Drucksachen/6000/14_6248_D.PDF (Stand: 23.11.2010).
- Hippel, Aiga von; Tippelt, Rudolf (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen – Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim und Basel.
- Hochschulgesetz Rheinland Pfalz (2010): Bekanntmachung der Neufassung des Hochschulgesetzes (HochSchG). Vom 19.11.2010. Online: <http://www.mbwjk.rlp.de/service/rechtsvorschriften/> (Stand: 01.02.2011).
- HRK (2003): Zum Berufsbegleitenden Studium. EntschlieÙung des 199. Plenums am 17./18. Februar 2003. Online: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_252.php (Stand: 29.11.2010)
- HRK (2008a): Akkreditierung als wissenschaftsnaher Qualitätssicherung konsequent umsetzen und weiterentwickeln. Empfehlung des Senats der HRK vom 14.10.2008. Online: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Akkreditierung_110._Senat.pdf (Stand: 29.11.2010)
- HRK (2008b): HRK Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung – Beschluss des 588. Präsidiums am (7.7.2008). Online: http://www.hrk.de/109_4479.php?datum=588.+Pr%26aum%3Bsidium+am+7.7.2008 (Stand: 29.11.2010)
- HRK (2009): Zum Bologna Prozess nach 2010 / EntschlieÙung der 5. (a. o.) Mitgliederversammlung am (27.01.2009). Online: http://www.hrk.de/109_4749.php?datum=5.+Mitgliederversammlung+am+27.1.2009 (Stand 29.11.2010).
- Kerres, Michael (2008): Projekt: Studium für Berufstätige: Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen. Online: <http://zfh.uni-duisburg-essen.de/node/3620> (Stand: 28.11.2010)

- Kimmelman, Nicole (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Aachen.
- Kirpal, Simone; Tutschner, Roland (2008): Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens. ITB-Forschungsberichte 33/2008.
- KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Stand: 31.01.2011).
- KMK (2008): Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Ueberpruefung-Qualifikationsrahmen.pdf (Stand: 29.11.2010).
- KMK (2009a): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur zukünftigen Stellung der Berufsschule in der dualen Berufsausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Berufsschule-in-der-dualen_Berufsausbildung.pdf (Stand: 26.11.2010).
- KMK (2009b): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 15.11.2010).
- KMK (2010): Bachelor und Masterabschlüsse in der beruflichen Weiterbildung. Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz (15./16.12.2008) und Kultusministerkonferenz (05.02.2009). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_05-Bachelor-Master-berufliche_Weiterbildung.pdf (Stand: 28.11.2010).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Bericht der Kommission: Die konkreten künftigen Ziele des Bildungssysteme. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2004): Directorate-General for Education and Culture: Kommunique von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Brüssel.
- Kraft, Susanne; Seitter, Wolfgang; Kollwe, Lea (2009): Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld.
- Kruse, Jan (2008): Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“. Freiburg. (Bezug über <http://www.sozioogie.uni-freiburg.de/kruse>)
- Kurtz, Thomas (2002): Berufssoziologie. Bielefeld.

- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Merkens, Hans (2007): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 286-298.
- Meyer-Guckel, Volker; Schönfeld, Derk; Schröder, Ann-Katrin; Ziegele, Frank (2008): Quartäre Bildung – Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Online: http://www.stifterverband.info/search_result.php?search_path=d_stifterverband%2Cd_stiftungen_basisdarstellung&searchString=quart%C3%A4re+bildung&Durchsuchen=Website+durchsuchen (Stand: 25.11.2010).
- Rebmann, Karin; Tenfelde, Walter; Uhe, Ernst (2002): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden.
- Remdisch, Sabine (2010): Bedarf für eine offene Hochschule in Deutschland. Online: <http://www.leuphana.de/professional-school/projekte/sitmapaktuelleprojekte/modellprojekt-offene-hochschule/bedarf-fuer-eine-offene-hochschule-in-deutschland.html> (Stand: 28.11.2010).
- Stifterverband (2010): Online: www.stifterverband.de (Stand: 08.02.2010).
- Tutschner, Roland; Kirpal, Simone (2011): Meister der Methode. Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung (noch nicht veröffentlichtes Manuskript für die AG BFN Publikation: Herausforderungen an das Bildungspersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung).
- Tutschner, Roland; Strauß, Jürgen (2010): Techniker und Interessenvertretung. Zur Arbeitssituation und beruflichen Identität von Technikern. ITB-Forschungsberichte 49/2010. Bremen.
- Wittwer, Wolfgang (2006): Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, S. 401-412.
- WSF (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen – Schlussbericht. Online: http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand: 18.01.2011).

8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

8.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildungen ohne Quellenangaben sind eigene Darstellungen.

Abbildung 1: Das Triale Modell	4
Abbildung 2: Die Befragungsebenen (AP steht für Arbeitspaket)	10
Abbildung 3: Übersicht zum Forschungsdesign.....	11
Abbildung 4: Induktive und deduktive Kategorienentwicklung	17
Abbildung 5: Histogramm der Altersverteilung (n = 426)	20
Abbildung 6: Tätigkeitsfelder der Befragten in Prozent (Mehrfachantwort möglich., n = 662 von 419 Befragten)	21
Abbildung 7: Betriebsgröße (n = 415).....	21
Abbildung 8: Zeitliche Unterstützung durch Arbeitgeber (n _{mikro} = 331).....	24
Abbildung 9: Finanzielle Unterstützung durch Arbeitgeber (n _{mikro} = 331).....	25
Abbildung 10: Zeitliche Ausgestaltung eines trialen Angebots in Prozent (Mehrfachantwort möglich, n = 744 von 327 Befragten).....	26
Abbildung 11: Themenpräferenzen, Angaben in Prozent (n = 404).....	27
Abbildung 12: Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum des Aus- und Weiterbildungspersonals (Mikroebene)	29
Abbildung 13: Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum der Aus- und Weiterbildungsleiter (Mesoebene)	32
Abbildung 14: Fachliche und überfachliche Qualifikationen	33
Abbildung 15: Verzahnung der Lernorte im Trialen Modell.....	50
Abbildung 16: Ranking der Themenpräferenz	68

8.2 Tabellenverzeichnis

Tabellen ohne Quellenangaben sind eigene Darstellungen.

Tabelle 1: Zeitlicher Ablauf Studie BP@KOM.....	9
Tabelle 2: Rücklaufstatistik Mikroebene	13
Tabelle 3: Rücklaufstatistik Mesoebene	13
Tabelle 4: Qualitatives Sampling Meso- und Makroebene	14
Tabelle 5: Befragungskategorien auf Makroebene (nach Befragungsgruppe)	16
Tabelle 6: Anteil der Bildungsarbeit an der Gesamtarbeitszeit (n = 419).....	20

Tabelle 7: Höchster erreichter Schulabschluss in Prozent (n = 421) 22

Tabelle 8: Verteilung Hochschulabschlüsse in Prozent (Mehrfachantwort möglich n = 218
von 188 Befragten) 22

Tabelle 9: Verteilung der beruflichen Abschlüsse in Prozent (n = 436) 22

Tabelle 10: Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zu einem Kompetenzprofil 47

Tabelle 11: Öffnung der Hochschulen 56

Tabelle 12: Studienorganisation 62

Tabelle 13: Machbarkeit des Trialen Modells 64

9 Anhang