

# Akademische Weiterbildungsbedarfe des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals

*Abstract:*  
Der Beitrag gibt einen Überblick über zentrale Befunde einer qualitativen Studie zum akademischen Weiterbildungsbedarf von betrieblichem Aus- und Weiterbildungspersonal. Er gibt auch einem Ausblick dazu, was die Befunde für Hochschulen bedeuten.

Seit einigen Jahren lässt sich ein „markanter Rollenwandel beim betrieblichen Bildungspersonal“ (Brater 2011) beobachten: Kern der Aufgaben hauptamtlicher Aus- und Weiterbilder sei demnach heute das Planen, Initiieren, Organisieren und Begleiten von handlungsbezogenen Lern- und Entwicklungsprozessen, das Unterstützen, Coachen und Qualifizieren von Fachkräften mit Bildungsaufgaben und zunehmend auch das Managen der Voraussetzungen und der Hilfsprozesse der Aus- und Weiterbildung. Gleichzeitig wird die betriebliche Bildungsarbeit immer enger mit der Personalentwicklung verzahnt. Der Beruf des Berufsausbilders werde von einem technisch-fachlichen zu einem Kommunikations- und Managementberuf (vgl. ebd., 5).

Wie eine Studie der GAB München (vgl. Bauer et. al. 2008, Wagner 2012) bestätigt hat, hängen die Wahrnehmung der verschiedenen Aufgaben und die Entstehung verschiedener Ausbildungsrollen dabei im Wesentlichen von den Aspekten der Betriebsgröße, Ausbildungsorganisation und Personalstruktur des Ausbildungsbetriebes ab. Während wir etwa in industriellen Groß- und Mittelbetrieben bis zu fünf unterschiedliche Ausbildungsebenen mit entsprechenden Aufgabenteilungen und Verantwortlichkeiten vorfinden, zeichnet sich im Kleinbetrieb meist der Betriebsinhaber selbst für die Ausbildung verantwortlich. Real ausbildend tätig sind aber in den beiden Fällen in erster Linie ausbildende Fachkräfte (vgl. ebd., vgl. Brater 2011).

Dieses Schlaglicht in die betriebliche Ausbildung zeigt, dass die Frage, welche Weiterbildungsbedarfe für betriebliches Bildungspersonal auf welchen dieser Ebenen bestehen, vor allem eine empirische ist.

Besondere Brisanz gewinnt diese Frage im Zuge zunehmender Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Stellen bestimmte Ebenen im Feld der betrieblichen Berufspädagogik heute Anforderungen an die dort tätigen Personen, die einer akademischen Weiterbildung bedürfen – und wenn ja: welche?

## Rahmen der Studie: Projekt „Studieren à la Carte“

Dieser Frage wird in einer Vorstudie zu den Weiterbildungsbedarfen betrieblichen Bildungspersonals im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes „Studieren à la Carte“<sup>1</sup> nachgegangen.

Das Projekt entwickelt neue Formen der Zusammenarbeit von Hochschule und Praxis und will eine Studienorganisation schaffen, in der die Studierenden nicht ein fest fixiertes Curriculum eines Studienganges durchlaufen müssen, sondern sich selbst nach ihren persönlichen und beruflichen Fähigkeiten und Bedürfnissen ihr Studienprofil zusammenstellen können. Dabei ist das Belegen einzelner Modulbausteine als Zertifikatskurs möglich, durch die Anhäufung von Kreditpunkten soll ebenso der Master-Abschluss erreicht werden können. Ein Studiengang, in dem dieses Modell erprobt werden soll und der im Zuge dessen neu geschaffen wird, ist der der „betrieblichen Berufspädagogik“. Die oben angesprochenen neuen Anforderungen an Aus- und Weiterbildungspersonal deuten, ebenso wie die Stellungnahmen einer Reihe von Betrieben, darauf hin, dass – zumindest für bestimmte Gruppen des Ausbildungspersonals – eine akademische Weiterqualifizierung sinnvoll erscheint. Im Folgenden sollen erste Ant-

Nicolas Schrode, Jost Wagner  
und Christiane Hemmer-Schanze

worten auf die Frage gegeben werden, welche Weiterbildungsbedarfe sich dabei für welche Gruppe(n) von Aus- und Weiterbildungspersonal zeigen.

### Akademische Weiterbildungsbedarfe

In unserer Studie führten wir dazu Experteninterviews in drei großen Betrieben (Telekommunikationsunternehmen, Drogeriemarktkette, Werft) und einem Kleinbetrieb (Baugewerbe) zu den akademischen Weiterbildungsbedarfen auf drei unterschiedlichen Hierarchieebenen (Leitung Aus- und Weiterbildung, mittlere Führungsebene, ausbildende Fachkräfte, insgesamt: 22 Befragte).

Der erste zentrale Befund bezieht sich auf die ausbildenden Fachkräfte (unterste Ebene): hier bestehen aus Sicht der Befragten kaum *akademische* Weiterbildungsbedarfe.

Anders sieht es für die mittlere und Leitungsebene aus. Bezüglich deren zentraler Weiterbildungsbedarfe stellte sich folgender zweiter zentraler Befund heraus:

- Der geäußerte Bedarf an berufspädagogischem „*Fachwissen*“ sowie Fachmethoden – z. B.: pädagogische und psychologische Hintergründe, insbesondere Lerntheorien, Coaching und Mentoring, Qualitätsmanagement, Gesprächsführung u. a. – unterscheiden sich zunächst einmal nur wenig von den Inhalten, die bereits durch das Curriculum der Aufstiegsfortbildung „Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und „Gepr. Berufspädagoge“ adressiert werden. Geäußert werden jedoch vermehrt Wünsche, einzelne Theorien und Konzepte tiefer ergründen zu können, sie systematisch zu vergleichen und zu diskutieren.
- Dieser Befund leitet über zu dem, was wir als spezifische akademische „*Denk- und Arbeitsweisen*“ bezeichnen wollen: Die Fähigkeit, Konzepte und Theorien ebenso wie in der eigenen Arbeit beobachtete Phänomene aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und dann zu anderen – neuen – Urteilen zu kommen, wird als ein zentraler Weiterbildungsbedarf beschrieben. Gleiches gilt für die Kompetenz, pädagogische Begriffe,

aber auch eigene Denk- und Arbeitsmethoden zu analysieren, diskutieren und kritisch zu bewerten. Ein zentraler Bedarf ist es des Weiteren, die eigene Praxis zu reflektieren und Wirkungen systematisch überprüfen zu können; ebenso wie auch die Fähigkeit, wissenschaftliche Studien lesen, bewerten, in die Praxis integrieren zu können. Nicht unwichtig zeigen sich dabei auch Forschungsmethoden: sie zu kennen, um die Güte von Studien beurteilen zu können, aber eben auch: Methoden der Praxisforschung zur Erforschung der eigenen Praxis erweisen sich als ein wichtiger Bedarf.

- Nicht zuletzt geht es auch darum, durch ein so verändertes Herantreten an die Praxis neue „*Haltungen*“ zu erlernen: forschend, (hinter)fragend an die Dinge heranzutreten; offene, unsichere Situationen deutend zu verstehen; kritische Distanz zu den Dingen und zu sich selbst einzunehmen.

Berufspädagogische „*Handlungskompetenz*“ in diesem Funktionsbereich (mittlere und Führungsebene) bedeutet dann, das Fachwissen, die Denk- und Arbeitsweisen und die entsprechenden Haltungen im beruflichen Handeln zusammenzuführen. Nur so wird träges Wissen lebendig.

Deutlich wird dies, wenn wir – wie im Folgenden – eine ausgewählte Aufgabe einer mittleren Führungskraft im Bereich Ausbildung, wie wir sie in den Interviews ermittelt haben, in ihrer Gänze betrachten und fragen, welche der o. g. Wissensinhalte und Kompetenzen die arbeitenden Personen dafür benötigen – was oft bedeutet: erlernen müssen.

### Beispiel: Beraten, Begleiten, Befähigen von Ausbildungspersonal

Die Tatsache, dass die Ausbildung in großen Betrieben arbeitsteilig über mehrere Ebenen differenziert geschieht, führt dazu, dass der Kommunikationsfluss zwischen diesen und den anderen Ebenen geregelt sein muss. Die übergeordneten müssen die nachgeordneten Ausbildungsebenen sachgemäß und personengerecht bei der Ausbildung unterstützen. Tatsächlich vollzieht sich diese Unterstützung der ausbildenden Fachkräfte vor allem als Beratung und Begleitung.

- Die *Beratung* hat dabei ganz unterschiedliche Bezugsquellen: spezifische Beratungssituationen fordern ganz unterschiedliche Wissens- und Kompetenz-Hintergründe. Man stelle sich nur eine Beratung zum Thema „Lernortkooperation“ gegenüber einer zum Umgang mit einem „schwierigen“ Auszubildenden vor. Die Beratung selbst wiederum fordert jedoch viel mehr als nur Wissen über die Beratungsbereiche: Kommunikationstechniken – nicht nur als Technik, sondern in ihrer Anwendung, ggf. Ansätze des Coaching/Mentoring, Kommunikationsmethoden wie Mediation, Intervention, ....
- Auf Basis von Denk- und Arbeitsweisen muss sich der Beratende „in die Situation des Anderen hineinversetzen“ können, er muss den Sachverhalt, um den es geht, aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten und betrachten können, die Schilderungen des Beratenen einordnen und einschätzen können, in Konfliktfällen neutral bleiben, Fakten prüfen,... und nicht zuletzt: das eigene Vorgehen immer wieder hinterfragen: „Bin ich da bzw. sind wir da gemeinsam auf dem richtigen Weg?“
- Aber auch eine eigene „beratende Haltung“ ist notwendig: diese zeichnet sich nicht nur durch die Begegnung auf Augenhöhe und die unbedingte Wertschätzung des Gegenüber aus, sondern erfordert auch die Disziplin z. B. nicht aus der Beraterrolle in eine vorschreibende Führungsrolle oder lockere Kumpelrolle zu rutschen. Und: sie muss zum Beratenen ‚passen‘.

Auf Basis der Handlungskompetenz bedeutet Beraten diese (und weitere) Aspekte „ins Tun zu bekommen“, also: auf der Grundlage des eigenen Wissens, mit bestimmten Methoden/Instrumenten/Erfahrungen und der entsprechenden Haltung zu beraten.

Um Begleiten und Befähigen zu können, werden wiederum andere Wissensinhalte/Denk- und Arbeitsweisen/Haltungen benötigt, die denen der Beratung teils mehr, teils weniger ähnlich sind. Besonders zum „Befähigen“ benötigt sie hier auch eine didaktische, besser gesagt: mäeutische Kompetenz<sup>2</sup>, die wiederum anderes Wissen (v. a. päd-

gogisch-psychologisch), Denk- und Arbeitsweisen und Haltungen (wohl eine befähigend-begleitend, wohlwollende Haltung) erfordern.

Neben „Beraten, Begleiten und Befähigen“ sind andere spezifische Hauptaufgaben, die sich aus den Interviews aufzeigen lassen:

- die „*konzeptionelle Arbeit*“ (Ausbildungskonzept [weiter-]entwickeln, Bildungsveranstaltungen planen, Ausbildungspläne überarbeiten, ...) und
- das „*Innovieren*“ (neue Ausbildungsansätze prüfen und integrieren, ...)
- sowie die „*Qualitätsentwicklung und -sicherung der Ausbildung*“.

Dieser Kanon von Aufgaben muss aber im Zusammenspiel betrachtet werden und seine einzelnen Elemente sind naturgemäß nicht immer trennscharf.

### Fazit: Art des ‚Wissens‘ und Rolle der Hochschule

Die akademischen Weiterbildungsbedarfe, die sich durch unsere Studie beschreiben lassen, beinhalten also ebenso Lernbedarfe fachlicher und methodischer Natur wie auch das Erlernen bestimmter „akademischer“ Haltungen: es besteht ein Wunsch des Ausbildungspersonals nach ‚tieferem‘ Wissen bzgl. empirischer Phänomene ihres Arbeitsalltags, nach ‚adäquateren‘ Methoden und möglichen Vorgehensweisen und nach einer grundlegenden Art und Weise – einer spezifischen *Haltung* (forschend, kritisch, vergleichend, analysierend,...) – sich seinen Aufgaben und Herausforderungen zu nähern.

Theorie und Praxis werden dabei nicht länger als Dualismen verstanden, sondern durchaus als zwei Seiten einer Medaille: die berufspädagogische Kompetenz im untersuchten Bereich besteht dabei gerade in der selbstreflexiven Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im professionellen Handeln. Die ermittelten Inhalte bzgl. derer sich die Weiterbildungsbedarfe zeigen, erscheinen damit letztlich oft als Katalysator für eine tieferegreifende Kompetenz, wie sie Donald Schön (1983) mit seinem „reflective practitioner“ beschrieben hat:

Es geht nicht (nur) darum, neue Theorien und Methoden zu kennen, sondern sein tagtägliches Handeln und sein implizites

Wissen, welches dabei zur Anwendung kommt, kritisch zu beleuchten, zu analysieren und zu reflektieren. Theorien und Methoden sind dabei zum einen als Hilfsmittel zu verstehen, das eigene Arbeitshandeln zu untersuchen, und zum anderen als potentielle Ideengeber oder Werkzeuge zum Kreieren neuer Ideen für dessen Optimierung zu begreifen. Professionalisierung meint in diesem Verständnis eine kontinuierliche, reflexive und systematische Selbst-Verbesserung im eigenen beruflichen Handeln.

Als Wesensmerkmal der ermittelten Bedarfe lässt sich daher durchaus die *Kompetenz* beschreiben, sein eigenes berufliches Handeln als Forschungsfeld zu begreifen, dafür adäquat auf bestehende Theorien und Methoden zurückgreifen zu können, so Optimierungspotentiale herausarbeiten und letztlich ergreifen zu können.

Auch wenn akademische Weiterbildungsbedarfe also klar zu beschreiben sind, so bedeutet dies jedoch keine Verabschiedung von der engen Orientierung der Qualifizierung an der betrieblichen Praxis. Wollen Hochschulen dem Anspruch gerecht werden, der Ort zum Erlernen der genannten Kompetenzen zu sein, so müssen sie sich stark verändern: Im Zuge solcher Professionalisierungsprozesse kann es weniger darum gehen, (nur) explizite Wissensinhalte zu unterrichten, als vielmehr die Kompetenz zu vermitteln dieses Wissen fürs Handeln nutzbar zu machen, es sozusagen ‚einzuüben‘, es damit zu verinnerlichen. Auf diesem Weg verändert sich dieses Wissen, wird damit individuell und implizit. Die didaktische Rolle der Hochschule ist dann weniger die, ein Ort der reinen Lehre zu sein, als ein Ort der Lernreflexion: es geht nicht nur darum ‚Stoff‘ zu vermitteln, sondern vor allem auch die Praxisprozesse der Praktiker (gemeinsam) systematisch zu reflektieren. Dadurch erweitert sich auch die Art und Weise zu forschen: es werden nicht nur bestehende Theorien überprüft, sondern sie werden – viel stärker als bisher – durch die Erkenntnisse aus der Praxis kontinuierlich erweitert oder neu geschaffen (und damit auch wieder „explizites Wissen“ hergestellt). So entstehen neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis.

### Anmerkungen:

- <sup>1</sup> „*Studica – Studieren à la Carte*. Neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis“, Alanus Hochschule Alfter; gefördert vom BMBF und ESF im Förderschwerpunkt „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule“. Die Experteninterviews im Rahmen der hier vorgestellten Vorstudie wurden von Forschern der GAB München gemeinsam mit Forschern der Alanus Hochschule Alfter durchgeführt.
- <sup>2</sup> Die Ausführungen in den Interviews hierzu machen klar, dass – obwohl meist vom sehr gebräuchlichen Begriff „Didaktik“ die Rede ist (didasko, griech.: „ich lehre, belehre, unterrichte“) – eher Mäeutik (*maieutike [téchne]* „Hebammenkunst“) gemeint ist: also Vorgehensweisen Personen dabei zu helfen, Sachverhalte selbst herauszufinden (zu „gebären“).

### Literatur:

- Bauer, Hans G.; Brater, Michael; Rudolf, Peter; Wagner, Jost (2008): Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals, Mskpt. München.
- Brater, Michael (2011): Markanter Rollenwandel beim betrieblichen Ausbildungspersonal. In: Denk-doch-mal.de 3-2011. URL: [www.denk-doch-mal.de/node/380](http://www.denk-doch-mal.de/node/380) (03.05.2012).
- Schön, Donald: *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- Wagner, Jost (2012): Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Ulmer, Philipp; Weiß, Reinhold; Zöllner, Arnulf (Hg.): *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bielefeld. S. 45–57.

### Nicolas Schrode

nico.schrode@gab-muenchen.de

### Jost Wagner

jost.wagner@gab-muenchen.de

### Christiane Hemmer-Schanze

christiane.hemmer-schanze@gab-muenchen.de

GAB München