



OTTO VON GUERICKE
UNIVERSITÄT
MAGDEBURG

HW

FAKULTÄT FÜR
HUMANWISSENSCHAFTEN

„Neue“ Rollen des beruflichen Bildungspersonals und deren Wahrnehmung durch die pädagogischen Akteure

Eine interpretative Analyse dominanter Rollenbilder von Berufsschullehrern und Ausbildern

Robert W. Jahn, Kathrin Brünner, Florian Schunk

BBP-Arbeitsbericht Nr. 88

August 2016

ISSN 1437-8493

Arbeitsberichte „Berufs- und Betriebspädagogik“

Herausgeber:

Prof.'en Dr. Robert Jahn, Dr. Klaus Jenewein
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Humanwissenschaften
Institut I – Berufs- und Betriebspädagogik
Zschokkestr. 32
D-39104 Magdeburg

Tel.: +49 391 6756623

Fax: +49 391 6746550

Email: ibbp@ovgu.de

ISSN 1437-8493

„Neue“ Rollen des beruflichen Bildungspersonals und deren Wahrnehmung durch die pädagogischen Akteure

Eine interpretative Analyse dominanter Rollenbilder von Berufsschullehrern und Ausbildern

Robert W. Jahn, Kathrin Brünner, Florian Schunk

BBP-Arbeitsbericht Nr. 88

August 2016

ISSN 1437-8493

Inhalt

Zusammenfassung/Abstract.....	6
1 Berufliches Bildungspersonal zwischen differenzierten Erwartungen.....	7
2 Rollentheorie und Rollenbegriff zur Analyse pädagogischer Tätigkeiten.....	8
3 Bezugsgruppen, Erwartungen und Rollenbilder des beruflichen Bildungspersonals im wissenschaftlichen Diskurs	10
4 Methodisches Vorgehen zur Rekonstruktion dominanter Rollenbilder des beruflichen Bildungspersonals	15
5 Erwartungen, Bezugsgruppen und Rollenbilder des Beruflichen Bildungspersonals	18
5.1 Komparative Einzelfallanalyse wahrgenommener Erwartungen und Bezugsgruppen	18
5.2 Sinngenetische Typenbildung: Rollenbilder des beruflichen Bildungspersonals	22
5.3 Soziogenetische Typenbildung: Erklärungsansätze zur Genese der Typen	26
6 Fazit und Implikationen	31
Literatur	33
Anhang.....	38
Die Reihe Arbeitsberichte „Berufs- und Betriebspädagogik“.....	38

Zusammenfassung/Abstract

Der folgende Beitrag befasst sich mit den pädagogischen Rollen von Berufsschullehrern und Ausbildern. Während die normativ-theoretisch begründeten Forderungen nach einer neuen Rolle vor dem Hintergrund einer eher strukturfunktionalistisch geprägten Perspektive erhoben werden, muss aus einer interaktionistischen Perspektive gefragt werden, ob die pädagogischen Akteure in der Beruflichen Bildung die vielfältigen Erwartungen überhaupt wahrnehmen (können) und wie sie diese möglicherweise in einem eigenen Rollenbild rekonstruieren. Diese Frage ist, zumindest für Ausbilder, nahezu unbeantwortet. Zudem ist interessant, Ausbilder und Berufsschullehrer vergleichend zu analysieren, da sich die organisationalen und qualifikatorischen Rahmenbedingungen beider Gruppen zum Teil erheblich voneinander unterscheiden. Daher rekonstruieren wir auf der Basis einer explorativen, qualitativen Studie die Rollen von je vier Ausbildern und Lehrern mithilfe der dokumentarischen Methode als rekonstruktives resp. interpretatives Analyseverfahren, das eine Typenbeschreibung zum Ziel hat. Die Ergebnisse zeigen, dass im Hinblick auf die wahrgenommenen rollenbestimmenden Erwartungen die Vermittlung von Fachwissen als das Fundament der pädagogischen Arbeit konzeptualisiert. Darüber hinaus gibt es weder Hinweise von einer „alten“/„traditionellen“ oder „neuen“/„modernen“ Rolle zu sprechen, noch Rollenbilder als eindimensionale Entsprechung spezifischer Erwartung abzuleiten. Vielmehr unterscheidet sich unsere Typisierung an der Begrenztheit resp. Vielfalt wahrgenommener Erwartungen. Ein sog. plurales Rollenbild, wie es theoretisch-normativ aus strukturfunktionalistischer Perspektive gefordert wird, kann nur in Ausschnitten nachgewiesen werden. Es deutet sich an, dass weder die Funktion, noch die Qualifikation oder der organisationale Kontext allein Einfluss auf die Rollenkonstruktion nehmen, sondern sich erst durch das Zusammenspiel dieser Faktoren im biographischen Prozess eine je individuelle Ausprägung der pädagogischen Rolle mit einem erweiterten/begrenzten Profil konstituiert.

“New” roles of vocational educating personnel and their perception by educational actors. An interpretative analysis of dominating role models among vocational teachers and trainers. This report discusses the roles of vocational teachers and trainers. In contrast to the normative-theoretical perspective which focuses on demands for an new role of vocational teachers and trainers based on structural functionalism, there is also an interactional perspective. The interactional perspective asking whether educational actors of vocational training perceive the various expectations imposed on themselves and how they use them to readjust their own role. Particularly with regard to vocational trainers is this question nearly unacknowledged yet. Beside this lack of research, it is of interest to compare vocational teachers and trainers as organizational and qualifying parameters differ considerably. Therefore, we will reconstruct the roles of four vocational trainers and four teachers on the basis of an explorative qualitative study using a reconstructive resp. interpretive analysis method. With respect to the perceived role expectations the results show that imparting professional knowledge is fundamental to educational work. Moreover, there is neither indication of “old”/“traditional”, or “new”/“modern” roles nor is it possible to extrapolate role models as onedimensional equivalents to specific expectations. Instead, our typecast distinguishes solely on the limitation resp. pluralism of perceived expectations. A so-called pluralistic role model as it is normative-theoretically postulated from a structural functionalistic perspective is only partly verifiable. Furthermore, there are indications that neither function nor qualification or organizational context as solely influence role construction, but rather that interaction of all examined factors against the biographical background forms individual characteristics of the educational role with regard to a plural/limited profile.

1 Berufliches Bildungspersonal zwischen differenzierten Erwartungen

„Zwischen Baum und Borke“ – mit dieser und vergleichbaren Illustrationen wird die konflikträchtige Position betrieblicher Ausbilder immer wieder skizziert (vgl. bspw. BAHL 2011; DIKAU 1993). Wenn man bedenkt, was bspw. Betriebe, Eltern oder die Gesellschaft von Ausbildern – nicht zuletzt aus der Diskussion um veränderte Rollen und Anforderungen (vgl. BAHL/DIETRICH 2008; REETZ 2002) in Relation zu den qualifikatorischen Voraussetzungen – erwarten, dann überrascht es kaum, dass in den aktuellen empirischen Befunden gravierende Spannungsfelder sichtbar werden (vgl. BAHL/BLÖTZ 2012). Berufsschullehrern geht es da – zumindest auf den ersten Blick – besser. Zwar sind ihnen Konflikte zwischen unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen nicht fremd, aber immerhin ist ihr beruflicher Auftrag eindeutig (zumindest vorrangig) pädagogisch formuliert, der Staat sichert sie rechtlich ab und sie werden auf ihre Tätigkeit durch Studium und Referendariat aufgabengerecht vorbereitet (vgl. DIKAU 1993). Gleichwohl werden auch Lehrkräfte mit differenzierten Anforderungen, unklaren Rollenerwartungen und konfliktären Ansprüchen konfrontiert, die KLOSE (1971) als Quelle von Verunsicherung und gleichzeitig als wesentliches Strukturmerkmal der Lehrerrolle beschreibt (vgl. KLOSE 1971, 82).

Für beide Gruppen gilt, dass sie aus dem sozialen System heraus kontinuierlich und unvermeidbar immer wieder mit „neuen“, „veränderten“ oder „erweiterten“ Anforderungen konfrontiert werden (vgl. SLOANE 2009), was sich beispielhaft in der wachsenden Heterogenität der Zielgruppen oder in veränderten Anforderungen der Berufsbilder ausdrückt (vgl. PÄTZOLD 2008; DIETRICH 2008; PÄTZOLD 1998). Als Reaktion auf solche Veränderungen der Rahmenbedingungen in Gesellschaft und Berufswelt wird den pädagogischen Akteuren die Entwicklung eines „neuen“, komplexen Rollenbildes – i. d. R. normativ begründet – abverlangt (vgl. PÄTZOLD 1997a, 3; PÄTZOLD 1997b, 251). Dies kommt z. B. in Rollenkonstrukten wie Moderator, Coach, Berater, Lernprozessbegleiter oder Mentor zum Ausdruck (vgl. BAHL/DIETRICH 2008; KOCH et al. 2009; REETZ 2002, 11; DIETRICH 2009).

Allerdings ist zu fragen, ob diese eher normativ geprägten Forderungen nach (einer) neuen Rolle(n) des beruflichen Bildungspersonals in Schule und Betrieb von den Rolleninhabern in der Praxis tatsächlich wahrgenommen werden (vgl. BAHL/DIETRICH 2008, 2). Insofern besteht das Anliegen unserer Arbeit zunächst darin, Rollenbilder von Berufsschullehrern und Ausbildern in ihrer faktischen Ausprägung zu beschreiben und insbesondere zu explorieren, welche Bezugsgruppen und welche rollenbestimmenden Erwartungen sie überhaupt wahrnehmen. Auf dieser Basis stellt sich die Frage, ob und wenn ja wie hieraus typische Rollenbilder rekonstruiert werden können. Abschließend ist zu hinterfragen, welche Faktoren deren Ausprägung beeinflussen. Dabei gehen wir davon aus, dass die Rollenbilder des beruflichen Bildungspersonals einerseits durch die von außen herangetragenen Erwartungen bestimmt werden, diese aber andererseits durch die einzelnen Personen jeweils selektiv wahrgenommen, transformiert und internalisiert werden.

Dazu werden wir im nächsten Abschnitt den rollentheoretischen Rahmen unserer Interviewstudie skizzieren und einen Einblick in den entsprechenden Forschungsstand geben, um auf dieser Basis *De-siderata* aufzuzeigen. Aufbauend werden der methodische Rahmen unserer Untersuchung dargestellt und schließlich zentrale Befunde präsentiert und diskutiert.

2 Rollentheorie und Rollenbegriff zur Analyse pädagogischer Tätigkeiten

Die skizzierte Diskussion um eine sog. „neue Rolle“ des beruflichen Bildungspersonals macht die Rezeption rollentheoretischer Grundlagen erforderlich. Dass die Rollentheorie¹ geeignet ist, um die Herausforderungen pädagogischer Berufe zu diskutieren, zeigen bereits MOLLENHAUER (1962, 463), der die spezielle Problematik des Lehrerberufs im Spannungsfeld von Bildung und Gesellschaft analysiert (vgl. weiterhin NAVE-HERZ 1977, S. V), oder KLOSE (1971, 90 f.), der bestätigt, dass mithilfe der Rollentheorie bestimmte Ausschnitte des Handelns von Lehrern erklärt werden können. WISWEDE (1977, 8) stellt heraus, dass die Funktion rollentheoretischer Forschungsansätze darin besteht, das Verhalten von Individuen sowohl erklärbar als auch prognostizierbar zu machen. Dazu werden Erwartungen innerhalb eines Interaktionssystems untersucht, die er als „(...) Vorstellungen darüber, was ein Individuum in einer bestimmten Situation (...) tun wird und/oder tun sollte“ (ebd. 1977, 39), beschreibt. Auf der Suche nach einer Definition des Rollenbegriffs identifiziert JOAS (1998, 146) als Minimalkonsens, dass eine Rolle ein „Bündel normativer Verhaltenserwartungen [ist, d. V.], die sich an das Verhalten von Positionsinhabern richten (...)“. Hieran wird bereits deutlich, dass es keinen geschlossenen Ansatz der Rollentheorie gibt (vgl. SCHÜLEIN 1989, 486; WALGENBACH 1994, 70; MEYER 2000, 23).

Der *Struktur-Funktionalismus*, als klassischer Ansatz der Rollentheorie (LINTON 1964; PARSONS 1964) geht davon aus, dass Rollenerwartungen durch ein System vorgegeben und von den Trägern sozialer Rollen (als Gleichgewicht aus Rechten und Pflichten) aufgenommen werden. Bedeutsam ist, dass die Individuen keinen Einfluss auf die an sie gerichteten Erwartungen haben und Rollen als fest determiniert gelten (vgl. WALGENBACH 1994, 70; WISWEDE 1977, 11). Die Internalisierung solcher Erwartungen erfolgt durch Sozialisation.

Dieser Aspekt erscheint problembehaftet, da die vorgegebenen Strukturen zwar vom Individuum anerkannt werden, diese Vorstellung allerdings die Möglichkeit ausblendet, dass sich Subjekte kritisch mit gesellschaftlichen Erwartungen auseinandersetzen (vgl. ABELS/KÖNIG 2010, 118 f.). Der *symbolische Interaktionismus* setzt u.a. an diesem Kritikpunkt an. In dem durch MEAD (1992) und TURNER (1956) geprägten Ansatz der Rollentheorie wird angenommen, dass Erwartungen der Gesellschaft und Bedürfnisse der Individuen nicht deckungsgleich sind. Hierdurch werden Rollen interpretierbar und erst innerhalb der menschlichen Interaktion ausgehandelt (vgl. KRAPPMANN 1974, 168 ff.; JOAS 1973, 36; WINTER 2010, 79; ABELS/KÖNIG 2010, 96). Durch (symbolische) Kommunikation wird „(...) gemeinsames, kollektives Handeln möglich, das an einem gemeinsam verbindlichen Muster wechselseitiger Verhaltenserwartungen orientiert ist“ (JOAS 1973, 138). Rollen werden folglich in Interaktionsprozessen (durch Prozesse des role taking und role making) ständig neu wahrgenommen, ausgehandelt und angepasst (vgl. JOAS 1973, 139; ABELS 2010, 266 ff.). Dies ermöglicht eine aktive Auseinandersetzung des Individuums mit den wechselseitigen Erwartungen der Handlungspartner und eine flexible eigene Definition sozialer Beziehungen. Der Ansatz markiert den Übergang zu einer Perspektive, aus der eine selbstbestimmte Gestaltung der eigenen Rolle möglich ist, indem sich Individuen durch die Verarbeitung ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen eine eigene Identität aufbauen.

Es kann festgehalten werden, dass es einerseits Rollenbilder gibt, die durch die gesellschaftlichen oder arbeitsweltlichen Rahmenbedingungen gesetzt und an die Rolleninhaber zur Übernahme heran-

¹ Wir greifen hierbei auf ältere Forschungszugänge zurück, da sich die aktuelle Forschungslandschaft nicht mit entsprechenden theoretischen Zugängen beschäftigt.

getragen werden. Andererseits wird deutlich, dass Individuen nicht nur selbst „entscheiden“, welche Erwartungen sie als legitim akzeptieren und für Handeln als konstitutiv ansehen, sondern in der Interaktion mit Bezugsgruppen² Erwartungen interpretieren, modifizieren und ihre Rolle – identitätsstiftend – jeweils individuell konstruieren können.

Der Umgang mit diesen Erwartungen ist dabei keineswegs trivial, sondern als infiniter und iterativer Prozess zu charakterisieren, der potentiell konfliktbehaftet ist. Derartige Rollenkonflikte treten vermehrt auf, wenn die Rollenanforderungen an die Individuen komplexer und differenzierter sind (vgl. WISWEDE 1977, 119). Es ist davon auszugehen, dass die pädagogischen Akteure in der Beruflichen Bildung mit komplexen Berufsrollen konfrontiert werden, die mit derartigen Rollenkonflikten durchsetzt sind und eine hohe Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle erfordern. Folgerichtig werden Rollendistanz, Reflexivität und ein Ausbalancieren unterschiedlicher Erwartungen als zentrale Dimensionen pädagogischer Professionalität charakterisiert (vgl. bspw. BAUMERT/KUNTER 2006; HELSPER 1996; ARNOLD/GOMÉZ-TUTOR 2007).

Im Kontext der angedeuteten aktuellen Diskurse über neue Rollen des beruflichen Bildungspersonals werden häufig normativ Erwartungen von außen an die Rolleninhaber formuliert und begründet, die sich u.a. in curricularen Dokumenten und Leitbildern widerspiegeln (z.B. AEVO). Vor dem Hintergrund der rollentheoretischen Ansätze ist in Bezug auf unsere Ausgangsfrage also zu eruieren, mit welchem Ergebnis die Rolleninhaber unterschiedliche Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen wahrnehmen, jeweils individuell interpretieren und diese in ein eigenes Rollenbild integrieren resp. ablehnen.

² Allgemein kann gesagt werden, dass es sich bei Bezugsgruppen um Interaktionspartner handelt, die Erwartungen an den Inhaber einer Rolle haben bzw. formulieren und durch Sanktionen, nach Kontrolle der Erfüllung dieser Erwartungen, auf das Verhalten des Inhabers der Rolle Einfluss nehmen können (vgl. BAHRDT 1992, 70).

3 Bezugsgruppen, Erwartungen und Rollenbilder des beruflichen Bildungspersonals im wissenschaftlichen Diskurs

Nun ist die Diskussion über Rollen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung keineswegs neu. Vielmehr wird seit den 1960er Jahren ein in unterschiedlicher Intensität wiederkehrender Diskurs geführt. Anfangs war dieser durch die Auseinandersetzung über die Qualität beruflicher Bildungsprozesse – in Folge der ersten Lehrlingsstudien – geprägt (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969). In den 1980er und 1990er Jahren ging es u.a. um die Implikationen der theoretischen Konzepte des Konstruktivismus, der Debatte über Schlüsselqualifikationen sowie der Handlungs- und Kompetenzorientierung und um die Frage, wie sich dies in Rollen des Bildungspersonals (z. B. dem Wandel hin zum Lernprozessbegleiter) abbilden lässt (vgl. PÄTZOLD 1991, 200; GUDJONS 2006, 167 ff.). Die aktuellen Diskurse sind zum einen wiederum stärker durch eine Qualitätsdiskussion geprägt, die durch Auszubildenden- und Unternehmensbefragungen begleitet werden. Zum anderen führen veränderte Rahmenbedingungen (z.B. Heterogenität, Benachteiligung) dazu, die Aufgaben und Rollen der Akteure in der beruflichen Bildung zu hinterfragen und u.a. die Erziehungsfunktion stärker zu fokussieren (vgl. KOCH et al. 2009; DIETRICH 2008). Insofern sind Diskurse über die „neue“ Rolle – auch wenn dies oft behauptet wird – nicht neu, sondern sind seit langem dokumentiert (vgl. z. B. GREYER, O. 1950 (in PÄTZOLD 1997a, 214 ff.); O.V. 1963 (in PÄTZOLD 1997a, 297 ff.); ARLT 1972 (in PÄTZOLD 1997a, 413 ff.).

In diesen Diskursen werden immer wieder Bezugsgruppen, Erwartungen und/oder Rollenbilder – mithin die zentralen Begriffe der Rollentheorie – explizit oder implizit thematisiert. Darüber hinaus wird in empirischen Arbeiten deutlich, dass die rollentheoretische Auseinandersetzung mit dem Bildungspersonal zum einen aus einer Außenperspektive (z.B. aus Sicht von Schülern, Auszubildenden, Betrieben, Bildungsexperten) erfolgt und somit Erwartungen als relevant erachteter Bezugsgruppen an die Rollenträger analysiert werden. Zum anderen gibt es Studien, welche aus der Innenperspektive der Rolleninhaber die wahrgenommenen Bezugsgruppen und Erwartungen fokussieren.

Zunächst analysieren wir exemplarisch Studien aus der Außenperspektive die Rolle des Bildungspersonals. Hinsichtlich der Frage, welche *Bezugsgruppen* theoretisch relevant sind bzw. sein können, nennt bspw. PÄTZOLD (1986, 104 ff.) für Ausbilder allen voran das Unternehmen, dessen „Erfüllungsgelhilfen“ Ausbilder sind, da ihnen schlichtweg die pädagogische Autonomie – als klassisches Merkmal von Professionalität – fehlt. Neben der Personal- oder Ausbildungsleitung als Vorgesetzte, nennt er weiterhin Auszubildende, Eltern, Betriebsrat, Berufsschullehrer und Arbeitskollegen als wichtige Interessengruppen (vgl. PÄTZOLD 1986, 108). Ergänzend erwähnt PAULIK (1992) in seinem Praxisbeitrag Kammern, gesellschaftliche Akteure und außerbetriebliche Einrichtungen.

LANGE-GARRITSEN (1972, 13) identifiziert als zentrale Bezugsgruppen von Lehrern: Schüler, Kollegen, Behörde bzw. Schuladministration, Eltern und Öffentlichkeit i. w. S. (vgl. auch LEMPERT 1968). Zusammenfassend sind häufig genannte Bezugsgruppen in Abb. 1 dargestellt.

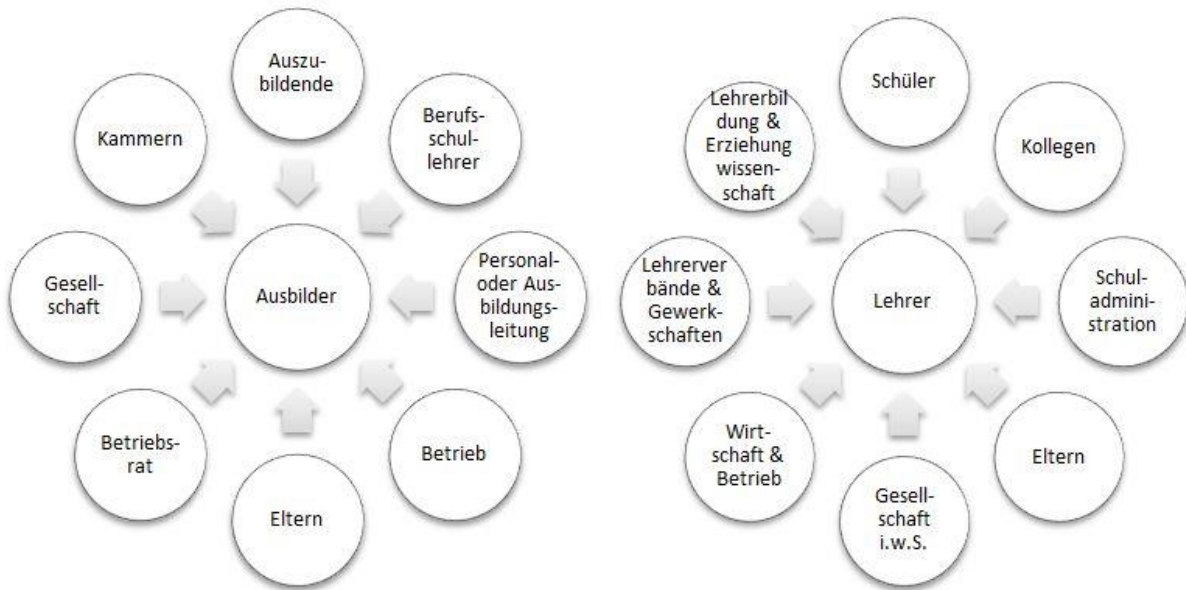


Abb. 1: Bezugsgruppen von Lehrern und Ausbildern [Eigene Darstellung in Anlehnung an KLOSE (1971, 81) und PAULIK (1992, 43)]

Die Analyse von *Erwartungen* aus der Außenperspektive setzt zumeist bei einer dieser Bezugsgruppen an, i.d.R. bei Auszubildenden bzw. Schülern. SEIFERT (1978) untersuchte auf Basis von Polaritätsprofilen die Idealerwartungen von 806 Schülern berufsbildender Schulen in Österreich. BRANDL (1989) wertete 381 Schüleraufsätze aus und analysierte die Erwartungshaltungen von Schülern gegenüber ihren Lehrern. Demgegenüber betrachten GEI/KREKEL (2011), welche Erwartungen ca. 6.000 befragten Auszubildende an das betriebliche Ausbildungspersonal stellen und inwieweit diesen entsprochen wird. Gemeinsam ist diesen drei Studien, dass sie ohne expliziten rollentheoretischen Bezug Erwartungen der Bezugsgruppe Schüler/Auszubildende erfassen (vgl. auch EBNER/LAUCK 1998). SEIFERT (1978, 317 ff.) resümiert, dass aus Sicht von Schülern enorm viele Erwartungen an ideale Lehrer gestellt werden (z.B. schülergerechte bzw. didaktisch-methodisch versierte Unterrichtsgestaltung, Gerechtigkeit und Empathie). Nach BRANDL stehen als häufigste Erwartungen die Stoffvermittlung und das Fachwissen des Lehrers im Vordergrund. Zudem erwarten sie ein gutes Verhältnis zum Lehrer, der auch beratende Funktionen in beruflichen und privaten Dingen einnehmen kann. GEI/KREKEL (2011, 93) konstatieren, dass Auszubildende auch von Ausbildern hohe fachliche und fachdidaktische Kompetenzen fordern, ihnen gleichsam die (pädagogische) Beziehung zu ihnen wichtig ist (vgl. auch BEICHT et al. 2009). Ebenso erwarten Bildungsexperten von Ausbildern fachliche und pädagogische Eignung sowie die Ausübung beratender Funktionen im Lehr-Lehr-Prozess (vgl. BEICHT/KREWERTH 2009, 11). Aus der Perspektive der Bezugsgruppe „Wissenschaft“ wird u.a. auf besondere Anforderungen im Lehr-Lern-Prozess hingewiesen. Neben der Wissensvermittlung bzw. Kompetenzentwicklung werden ihnen zunehmend beratende und moderierende Funktionen in Bezug auf die Gestaltung der Lern- und Arbeitsumgebung zugewiesen (vgl. PÄTZOLD 1991, 200; GUDJONS 2006, 167 ff.).

Aus solchen Erwartungen werden sehr differenzierte Rollenbilder oder -profile gebildet, die sehr unterschiedliche Rollenschwerpunkte akzentuieren. Diese Rollenbilder stehen zudem in verschiedenartiger Beziehung zueinander. TUTSCHNER/HASLER (2009) identifizieren in Bezug auf die Rollen von Ausbildern und Lehrern einen Rollenwandel vom „Fachmann und Anleiter“ hin zum „Lernberater, Moderator oder Coach“, die sie zusammenfassend als „Lernbegleiter“ bezeichnen. KIRPAL/TUTSCHNER (2008) stellen fest, dass sich die klassische Rolle des Ausbilders als „Unterweiser“ in Richtung „Coach“ und

„Lernberater“ verändert. Berufsschullehrer nehmen darüber hinaus oftmals auch eine beratende Rolle für persönliche Probleme der Schüler ein (vgl. TUSCHNER/HAASLER 2009, 103 ff.). REETZ (2002, 11) kritisiert die Polarisierung zwischen „alter“ (im Sinne eines fachdominanten Unterweisers und Belehrrers) und „neuer“ Rolle (als Lernberater, Organisator oder Coach) des betrieblichen Ausbilders und verdeutlicht, dass die geforderte neue Rolle auf der bestehenden aufbauen sollte. Es kommt demnach nicht zu einem Rollenwechsel, sondern eher zu einer stetigen Veränderung und Anpassung an die Rahmenbedingungen beruflicher Bildung – wobei er auch davor warnt, dass mit immer neuen, erweiterten Rollenbildern die Gefahr einer Überhöhung der Ansprüche an die pädagogischen Akteure verbunden ist (vgl. REETZ 2002, 22).

Demgegenüber stehen empirische Arbeiten, die aus der Innenperspektive die subjektive Wahrnehmung der Rolleninhaber fokussieren und Ausbilder oder Lehrer befragen. HOLLING/BAMMÉ (1982) beschreiben bspw. in ihrer Analyse der Arbeitswirklichkeit von Berufsschullehrern Erwartungen der Schuladministration, der Vorgesetzten und Kollegen sowie der Schüler.

„Die Erwartungen der Institution ‚Schule‘ sind durch organisatorisch-institutionelle Bedingungen abgesichert, von der Zeitstruktur bis zu den Prüfungsanforderungen. Zusätzlich drohen dem Lehrer Entzug von Loyalität und Solidarität durch Vorgesetzte und Kollegen (...). Auf der anderen Seite drohen ihm Liebesverlust der Schüler und täglich Grabenkämpfe mit ihnen, die ihm sein Leben zu Hölle machen können. Als dritte Komponente kommen ggf. noch eigene Ansprüche hinzu, die er gern realisieren möchte: den Schülern helfen; ihnen ein echter Partner sein; Benachteiligten, unter denen sie leiden, aufheben; ihre Anlagen optimal entfalten. Oder einfach nur: ‚überleben‘, seine Ruhe haben“ (HOLLING/BAMMÉ 1982, 122).

Sie fokussieren zudem die Bedeutung der eigenen (beruflichen) Identität und machen den Lehrer zu einer Bezugsgruppe seiner selbst. Zudem beschreiben sie Widersprüchlichkeiten, die aus verschiedenen Erwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen resultieren. LEMPERT (1962) stellt in einer Interviewstudie zum beruflichen Selbstverständnis von Gewerbelehrern fest, dass Gewerbelehrer eher dazu tendieren, sich in der Rolle des Erziehers zu sehen. Hingegen neigen jene mit berufspraktischen Hintergrund haben dazu, sich primär als Vermittler von Fachwissen zu sehen (vgl. LEMPERT 1962, 146). Die Interviewstudie von MICHELSEN (1979) mit hauptamtlichen Ausbildern zeigt, dass die Basis des Ausbilderhandelns in der Rolle als Fachmann liegt, sie im Rahmen der Ausbildung jedoch weitere Rollen übernehmen. Interessant ist der Befund, dass, je größer der Ausbildungsbetrieb und damit der Organisationsgrad der Ausbildung ist, Lehrer von Ausbildern stärker als Bezugsgruppe wahrgenommen werden und dass sich die Rollen der Ausbilder, ihrer subjektiven Wahrnehmung nach, denen von Berufsschullehrern annähern (vgl. MICHELSEN 1979, 255). Demnach ist davon auszugehen, dass neben biographischen und qualifikatorischen Aspekten auch der organisationale Kontext Einfluss auf die Rollenübernahme und -gestaltung hat.

KOCH et al. (2009) untersuchen die Selbstwahrnehmung (pluraler) Rollen des beruflichen Bildungspersonals. Sie stellen fest, dass sich Berufsschullehrer zwar auch als Fachmann sehen, v.a. aber die Rolle des Erziehers wahrnehmen. Für Ausbilder lässt sich zum einen zeigen, dass eine Erweiterung der klassischen Rolle des Fachmanns hin zum / um die des Lernbegleiter/s stattfindet. Zum anderen nehmen Ausbilder zwar eine Erzieherrolle wahr – allerdings im Vergleich zu anderen Personengruppen des beruflichen Bildungspersonals weniger stark ausgeprägt.

Zusammenfassend wird aus der bisherigen Betrachtung deutlich, dass die Rolle des Bildungspersonals sehr unterschiedlich gefasst wird. Studien setzen differenzierte Akzente hinsichtlich der Frage, wie man diese Rolle aus Außen- und/oder Innensicht der Bezugsgruppen oder Rolleninhaber beschreiben kann. Die hier beispielhaft skizzierten Erwartungen werden häufig zu Rollenbündeln, -bildern oder -

profilen aggregiert. Dabei zeigt sich, dass nicht von der einen Rolle des Bildungspersonals gesprochen werden kann, sondern verschiedene Rollen bestehen. Häufig drückt sich dies in einer Fokussierung auf eine fachlich-didaktische Rolle einerseits, die sich auf die (Art und Weise der) Vermittlung von Fachwissen bezieht, und eine erzieherische Rolle im weitesten Sinne andererseits aus. Daneben werden in der gegenwärtigen Diskussion weitere Rollenbilder diskutiert. Beispielhaft seien Helfer, Förderer, Berater, Coach, Moderator, Motivator, Organisator (vgl. BURCHERT 2012; REETZ 2002; KOCH/et al. 2009; KORING 2012; BLÖTZ 2010; DIETRICH 2009; BAHL/DIETRICH 2008; BAHRDT 1992) genannt. Neben Rollenbildern, die eng auf die Interaktion mit Lernenden bezogen sind, bestehen aufgrund der dargestellten Pluralität der Bezugsgruppen weitere Erwartungen, die wiederum zu Rollenbilder aggregiert werden (können), in der gegenwärtigen Diskussion jedoch weniger stark sichtbar sind (s. Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht über verschiedene Erwartungen und Rollenbilder am Beispiel von Lehrern

Bezugsgruppe Erwartungsträger	Erwartungen	Rollenbilder
Schüler/ Auszubildende	Wissensvermittlung Beratung, Hilfe Versorgung Führung Orientierung Freundschaft Gendaspekte	Fachmann, Wissender Berater, Helfer Mutterrolle Vaterrolle Vorbild Freund, Kumpel Geschlechterrolle
Eltern	Wissensvermittlung Zusammenarbeit Beratung, Hilfe Entlastung, Verwahrung	Fachmann Bündnispartner Ratgeber, Helfer Entlaster
Kollegen	Anteilnahme Unterstützung, Entlastung, Hilfe Solidarität	Interessent, Freund Mithelfer, Berater Mitreiter
Vorgesetzte	Alles soll „funktionieren“ Entlastung der Arbeit des Vorgesetzten, Unterstützung Legitimation der Schule	Verwalter, Kontrolleur, Aufsicht, Organisator, Detektiv Verwalter, Hilfskraft, Postenübernehmer Imagepfleger, Berichter
Öffentlichkeit	Wissensvermittler Selektion Beratung Anpassung Verwahrung und Wiederherstellung	Fachmann Beurteiler, Selektierer Schullaufbahnberater, Berufsberater Erzieher Verwahrer, Therapeut

[eigene Darstellung in Anlehnung an BAHRDT 1992, 94]

Weiterhin kann festgehalten werden, dass die Beziehung, in der die Rollenbilder zueinanderstehen, ebenso differenziert dargestellt wird. Beispielhaft kristallisiert sich bei Ausbildern eine dichotome, additive oder integrative Betrachtung der Rollenbilder des Fachmanns auf der einen und des Erziehers bzw. Pädagogen auf der anderen Seite heraus (s. Abb. 2). Spätestens seitdem die veränderte Zielbestimmung beruflicher Bildung im Begriff der beruflichen Handlungskompetenz ihren angemessenen Ausdruck findet, ist es an den Ausbildern, über die Vermittlung von fachlichem Wissen und fachlichen Fähigkeiten hinaus flexible berufliche Handlungsfähigkeit mit Impulsen zum selbstständigen Denken und Handeln, angemessener Problemlöse-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Dadurch erweitert sich das Tätigkeitsspektrum, weil Planungs-, Koordinations- und Kommunikationsaufgaben hinzukommen oder verstärkt werden. Zudem verändert sich die Interaktion zwischen Auszubildenden und Ausbildern, die zunehmend die Rolle des Initiators, Koordinators und

Moderators von Lernprozessen ausüben. REETZ betont dabei, dass dies in gewisser Weise einer Rollenverlagerung entspricht, aber es sich keineswegs um eine Alternative handelt – insbesondere weil zum einen Fachwissen und Fachkompetenz als wesentliche Bestandteile von Handlungskompetenz zu vermitteln sind und zum anderen das Selbstverständnis der Ausbilder traditionsgemäß in erster Linie sich nach dem fachlichen, weniger nach ihrer pädagogischen Kompetenz ausrichtet (vgl. REETZ 2002, 16).

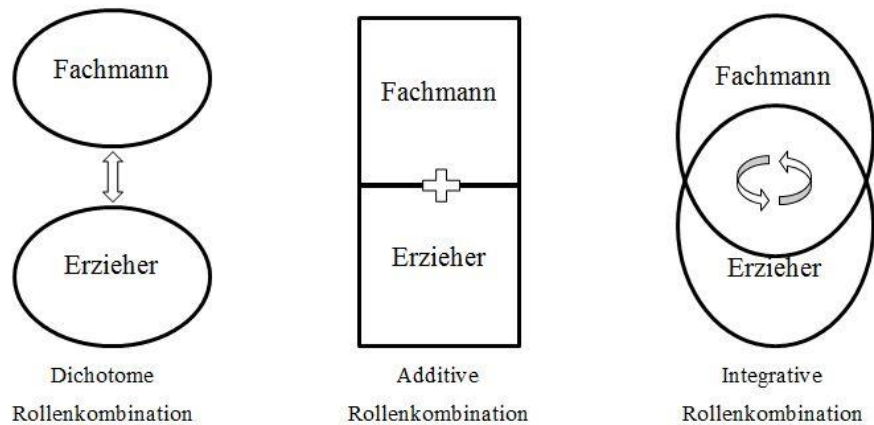


Abb. 2: *Dichotome, additive und integrative Rollenkonstellationen*

Das Handeln von Ausbildern und Berufsschullehrern ist demzufolge vielfältigen Erwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen unterworfen. Wir gehen davon aus, dass Individuen ihre eigene Rolle in Auseinandersetzung mit Erwartungen der Umwelt stetig reflexiv verändern und anpassen (können), indem sie wahrgenommene Erwartungen in das eigene Rollenprofil integrieren. Die von außen formulierten Ansprüche werden jedoch nur teilweise durch die Rolleninhaber wahrgenommen und akzeptiert, da sie komplex und auf individueller Ebene nur schwer oder gar nicht miteinander vereinbar (vgl. bspw. HOLLING/BAMMÉ 1982).

4 Methodisches Vorgehen zur Rekonstruktion dominanter Rollenbilder des beruflichen Bildungspersonals

Vor diesem Hintergrund ist zu untersuchen, mit welchem Ergebnis die pädagogischen Akteure rollenbestimmende Erwartungen von Bezugsgruppen explizit wahrnehmen, aufnehmen und zu einem eigenen (multiplen) Rollenbild integrieren. Neben der Frage, welche rollenbestimmenden Erwartungen welcher Bezugsgruppen das berufliche Bildungspersonal wahrnimmt (Kap. 5.1), ist die Bildung von möglichen Rollenprofilen und potentiellen Einflussfaktoren (z.B. Funktion, Qualifikation, Organisation) auf deren Ausprägung (Kap. 5.2) relevant. Wir gehen davon aus, dass die berufliche Rolle, sowohl von exogenen (z.B. organisatorischen Bedingungen) als auch endogenen Faktoren (z.B. pädagogische Professionalität, Reflexionsfähigkeit) abhängt. So ist fraglich, ob die Art und Weise, wie die Pädagogen in ihrer Qualifizierung und Sozialisation auf eine professionelle, reflexive Berufsausübung vorbereitet wurden (vgl. bspw. ARNOLD/GOMEZ-TUTOR 2007) und/oder wie begrenzt ihr Handlungsspielraum aufgrund restriktiver organisationaler Vorgaben ist, Einfluss auf ihr Rollenbild hat. Gerade hier sind Ausbilder und Berufsschullehrer vergleichend zu analysieren, da sich die organisationalen und zumindest aber die qualifikatorischen Rahmenbedingungen beider Gruppen zum Teil erheblich unterscheiden.

Diese Fragen sind in einem ersten Schritt eher über einen qualitativen Forschungszugang zu untersuchen, sodass Lehrer und Ausbilder ihre je individuelle Konstruktion einer (multiplen) Berufsrolle narrativ explizieren können. Dabei wurden keine Erwartungen und Bezugsgruppen von den Interviewern eingebracht, sondern nur von den Interviewten. Eine qualitative Vorgehensweise ermöglicht zwar nur

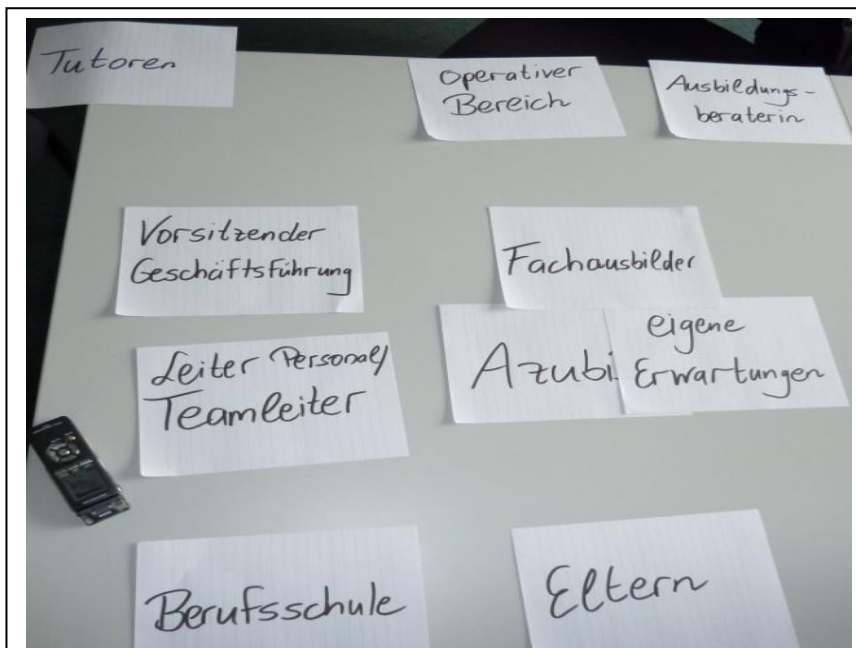


Abb. 3: Bezugsgruppen eines Ausbilders, mit Struktur-Lege-Technik validiert

die Analyse weniger Einzelfälle, bietet dafür aber eine besonders facettenreiche Exploration. Zur Strukturierung der Interviews wurden offene, erzählgenerierende Impulsfragen entwickelt, die Gesprächsanregungen zur Initiierung von Narrationen darstellen. Daneben kamen Elemente der Struktur-Lege-Technik zur Visualisierung und kommunikativen Validierung der im ersten Interviewteil extrahierten Bezugsgruppen und Erwartungen zum Einsatz, wie in

Abb. 3 ersichtlich. Zu den verwendeten Leitfragen wurde zusätzlich ein Manual entwickelt, in dem v.a. zusätzliche ergänzende Fragen und Interviewerhinweise dokumentiert waren.³ Die Interviews dauer-

³ Typische Fragen waren bspw. im Frageblock B - Erwartungen an den Ausbilder: Welche konkreten Erwartungen werden Ihrer Wahrnehmung nach in Ihrem Beruf an Sie herangetragen? Wie äußern sich aus Ihrer Sicht diese Erwartungen in Ihrem täglichen Berufsalltag? Können Sie mir eine konkrete Situation schildern?

ten zwischen 30 und 90 Minuten und wurden vollständig transkribiert (vgl. DRESING/PEHL 2011, 20 ff.).

Tab. 2: Darstellung der Fallauswahl

Lehrer				
	Lehrerin Müller	Lehrerin Schmidt	Lehrerin Schneider	Lehrerin Fischer
Alter	53	57	46	53
Geschlecht	Weiblich	Weiblich	Weiblich	Weiblich
Funktion	Berufsschullehrerin	Berufsschullehrerin	Berufsschullehrerin	Berufsschullehrerin
Ausbilder				
	Ausbilder Weber	Ausbilderin Meyer	Ausbilder Wagner	Ausbilderin Becker
Alter	57	45	57	49
Geschlecht	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich
Funktion	stellvertretender Ausbildungsleiter	Ausbildungsleiterin	Ausbildungsleiter	Ausbilderin (päd. Fachkraft)
Organisationaler Rahmen	Bildungszentrum für 70 Ausbildungsbetriebe, 12 Wochen/Jahr Metalllehrgang, restliche Zeit für Managementaufgaben	Bank, mittelständische Größe, Betreuung kaufmännische Auszubildende, Planung und Koordination der Ausbildung	Mittelständiges Unternehmen, Lehrwerkstatt mit einem weiteren Ausbilder, Ausbildung, ganzheitliche Verantwortung	Öffentliche Verwaltung, ganzheitliche Verantwortung, Planung und Koordination der Ausbildung, Durchführung von Unterricht

Die Gelegenheitsstichprobe – mit allen potentiellen Effekten einer Positivauswahl – enthielt zunächst 10 Lehrkräfte aus verschiedenen Berufsschulen sowie 10 hauptberufliche Ausbilder aus unterschiedlichen Unternehmen und Funktionsbereichen. Der Anspruch des Vorhabens besteht nun darin, durch die Auswahl möglichst heterogener Einzelfälle die Bandbreite struktureller Fallvariationen zu repräsentieren. Für die Auswahl der Fälle war maßgeblich, dass gleichgewichtet Lehrer und Ausbilder aus unterschiedlichen organisationalen Kontexten mit unterschiedlichem biographischen Hintergründen in die Analyse einbezogen werden (s. Tab. 2). Alle Teilnehmer stammen aus Thüringen und arbeiten somit unter ähnlichen Arbeitsmarktbedingungen. Sie sollten bereits mehrere Jahre pädagogisch tätig sein, da entsprechend des Stufenmodells der Entwicklung von Lehrkräften von FULLER/BOWN (1975) und HUBERMAN (1991) erst nach einigen Berufsjahren eine Phase der Stabilisierung eintritt, in der Anfängerprobleme überwunden sind und eine Identifikation mit dem Beruf eintritt, in der jedoch zugleich eine Verzweigung der beruflichen Entwicklung aufgrund lebensgeschichtlicher und situativer Umstände stattfindet, die zu Aktivismus und Gelassenheit auf der einen, Zweifel und Konservatismus auf der anderen Seite führen kann, was einen erheblichen Einfluss auf die eigene Rollenkonstruktion haben dürfte. Die Untersuchung erfolgte anonym. Die verwendeten Namen sind fiktiv.

Angesichts der Zielstellungen der Untersuchung, ist eine interpretative Analyse der erhobenen Daten mithilfe der dokumentarischen Methode zielführend (vgl. BOHNSACK 2007, 180 ff.). Dabei ist sowohl das immanente (d.h. das bewusste, verbalisierbare) Wissen, bei dem die faktische Wahrheit bzw. der Glaube an die normative Richtigkeit im Vordergrund steht, von Interesse als auch das konjunktive, atheoretische Wissen. Dieses hat handlungsleitenden Charakter, ist den Akteuren oftmals auch bewusst, kann aber nicht explizit in Worte gefasst werden (vgl. ebd. sowie BOHNSACK 2010, 59 f.). Hier ist weniger eine normative oder faktische Wahrheit von Interesse, sondern die durch die Akteure gebildete Wahrheit (vgl. BOHNSACK 2003, 552; BOHNSACK 2001, 329 f.). Die Aufgabe der dokumentarischen Methode ist, vorreflexives Handlungswissen für Dritte begrifflich zu erfassen – d.h. diffuse Wahrnehmungen auf den Begriff zu bringen und wissenschaftlich relevant zu machen (vgl. BOHNSACK 2010, 60). Das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode folgt vier zentralen Schritten (vgl. Abb. 4).

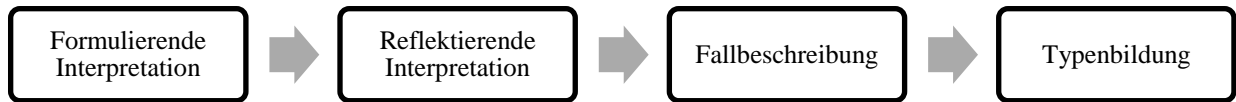


Abbildung 4: Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode

Im ersten Schritt der Auswertung erfolgt eine *Reformulierung und Rekonstruktion* zentraler Themen des Interviews (vgl. BOHNSACK 2010, 134). Im zweiten Schritt, der *reflektierenden Interpretation*, wird durch das systematische Suchen von Anschlussäußerungen auf eine ursprüngliche Aussage die Entstehung von Orientierungsmustern der Befragten in Begriffen – zunächst auf Einzelfallbasis – analysiert (vgl. BOHNSACK 2007, 186). Anschließend ist eine vergleichende Kontrastierung mit anderen Fällen – in Form einer ersten komparativen Sequenzanalyse – nötig. Diese Analyse ist bedeutsam, da sich Regelmäßigkeiten meist erst im Vergleich mit anderen Fällen aufzeigen lassen (vgl. ebd.). Im dritten Schritt der Auswertung erfolgt eine *Fallbeschreibung*. Hierbei werden die Fälle grundsätzlich charakterisiert und verdichtet unter Einbezug illustrierender Textpassagen dargestellt (vgl. BOHNSACK 2010, 141). Im vierten Schritt erfolgt die *Typenbildung*. Typen können gebildet werden, falls mithilfe der komparativen Analyse eine Regelmäßigkeit in den Befunden identifiziert werden kann (vgl. BOHNSACK 2003, 566). Dieser Schritt erfolgt in zwei Phasen. In der *sinngenetischen Typenbildung* werden die Orientierungsmuster von einzelnen Fällen gelöst. Somit können Fälle, auf ein Thema bezogen, verglichen und Typen gebildet werden. In der *soziogenetischen Typenbildung* werden Orientierungsmuster systematisch Vergleichsfällen gegenübergestellt, um die Typen besser beschreiben zu können (vgl. NOHL 2009, 57 ff.).

5 Erwartungen, Bezugsgruppen und Rollenbilder des Beruflichen Bildungspersonals

5.1 Komparative Einzelfallanalyse wahrgenommener Erwartungen und Bezugsgruppen

Die ersten beiden Auswertungsschritte dienen v.a. der Aufbereitung und strukturellen Analyse des Materials.

Tab. 3: Beispielhafter Ausschnitt aus der komparativen Sequenzanalyse

Erzählsequenz Fall	1. Äußerung	2. Äußerung	3. Äußerung	4. Äußerung	...
Ausbilder Weber	„Welche konkreten Erwartungen werden Ihrer Wahrnehmung nach an Sie in Ihrem Beruf herangezogen?“	wir sind ja Dienstleister, d. h. die Haupterwartung, die wir natürlich hier zu berücksichtigen haben sind die der einstellenden Betriebe (...) Und da haben wir natürlich schon auch ein bisschen auf die betrieblichen Besonderheiten einzugehen (Z. 90-95)	Aber ansonsten halten wir uns natürlich streng an den Lehrplan (Z. 105-106)	Ja, Erwartung ist natürlich z.B. auch jetzt innerhalb unseres Unternehmens, dass wir natürlich ökonomisch arbeiten (Z. 134-135)	...
Ausbilderin Meyer		Naja ich denk mal von mir wird sehr viel Zuverlässigkeit verlangt ... denk ich mal, weil ich muss halt auch sehr viele Termine einhalten (Z. 85-86)	Unsere Mitarbeiter verlassen sich halt zum Beispiel darauf, dass das dann klappt, wenn die zu Seminaren gehen. (Z. 86-87)	Meine Auszubildenden müssen sich darauf verlassen, dass sie halt pünktlich zu ihren Prüfungen kommen, das sie halt überall angemeldet sind, dass sie halt ihre Ausbildungsinhalte vermittelt bekommen (Z. 87-90)	...
Lehrerin Müller		das Kultusministerium bzw. das Schulamt haben ganz klare Vorstellungen. Die erwarten von mir, dass ich den Lehrplan einhalte und das vermittele, was im Lehrplan steht (Z. 123-125)	Von Seiten der Betriebe (...) ist es so, dass die von uns erwarten, dass (...) wir eigentlich alles das machen, was sie für die Prüfung brauchen (Z. 131-133)	Der Azubi erwartet vielleicht noch von mir, dass ich (...) alles beibringe. Erstaunlicher Weise erwartet er von mir aber auch, dass ich ihn in Ruhe lasse. Das ich ihm keine Hausaufgaben gebe. Das ich das (...) so oft und so viel wiederhole bis (...) er es sich sozusagen gemerkt hat. (Z. 144-148)	...
Lehrerin Schmidt		Also ich denke mal, die Berufsschüler (...) haben eine sehr starke Erwartung, dass sie (...) die nötigen Kenntnisse erhalten, dass sie bei der Prüfungsvorbereitung unterstützt werden (Z. 66-68)	Also bei der Kategorie höhere Berufsfachschule (...) vom Lehrer erwartet, dass er informiert ist, dass er einen ordentlichen Unterricht hält, dass er auf Fragen der Schüler eingeht und dass er natürlich auch entsprechend abwechslungsreich und mit Methodenvielfalt unterrichtet. Also dass man da ein echter Berater ist. (Z. 75-79)	Dass man auch für ihre persönlichen Belange mitunter mal (...) ein offenes Ohr hat oder auch mal Verständnis hat, wenn mal was nicht so klappt. In meiner Klasse sind gerade zwei, die haben die Kündigung gekriegt (...). Weil der Betrieb jetzt pleite ist, da gehts jetzt auch darum sich zu informieren. Eventuell kann man neue Lehrstellen finden (Z. 79-83)	...
...

Die von den Befragten wahrgenommenen und direkt oder indirekt explizierten Bezugsgruppen und Erwartungen sind in Tab. 4 für jede Person vollständig dargestellt.

Tab. 4: Bezugsgruppen und Erwartungen im Überblick

Person	Bezugsgruppen	Wahrgenommene Erwartungen
Ausbilder Weber	Kunden von Ausbildungsdienstleistungen Kammern Betrieb und Vorgesetzte Öffentlichkeit Schulen Auszubildende	Wissensvermittlung Einhaltung von Curricula und Standards Ökonomische Arbeit Loyalität ggü. Organisation
Ausbilderin Meyer	Betrieb und Vorgesetzte Mitarbeiter Auszubildende Schulen Kammern Externe Kooperationspartner Kollegen Personalrat	Zuverlässige Organisation der Bildungsarbeit Wissensvermittlung Kooperation mit Schule Information, Dokumentation und Administration Ökonomische Arbeit
Ausbilder Wagner	Auszubildende Betrieb und Vorgesetzte Kammern Schulen Öffentlichkeit Mitarbeiter Kollegen Eltern	Zuverlässige Organisation der Bildungsarbeit Wissensvermittlung Persönlichkeitsentwicklung Ökonomische Arbeit Information, Dokumentation und Administration Einhaltung von Curricula und Standards Vorbild Selektion
Ausbilderin Becker	Betrieb und Vorgesetzte Personalrat Mitarbeiter Kollegen Schulen Auszubildende	Selbstständige Arbeit Erziehung Begleitung Zuverlässige Organisation der Bildungsarbeit Selektion Information und Feedback an Eltern Beratung und Unterstützung bei (Lebens-)Problemen Persönlichkeitsentwicklung Lernberatung
Lehrerin Müller	Kultusministerium/Schulamt/Schulleitung Ausbildende Betriebe Schüler Kammern Kollegen	Wissensvermittlung Einhaltung des Lehrplans Prüfungsvorbereitung Kooperation mit Betrieben und Kammern
Lehrerin Schmidt	Schüler Kollegen Kultusministerium/Schulamt/Schulleitung Ausbildende Betriebe Kammern Institutionen der Lehrerbildung	Wissensvermittlung Prüfungsvorbereitung Schülerorientierung und Methodenvielfalt Lernberatung Beratung und Unterstützung bei (Lebens-)Problemen Kollegialer Austausch Schulentwicklungsarbeit
Lehrerin Schneider	Kultusministerium/Schulamt/Schulleitung Schüler Eltern Ausbildende Betriebe	Einhaltung des Lehrplans Wissensvermittlung Karrierechancen ermöglichen Beratung und Unterstützung bei (Lebens-)Problemen
Lehrerin Fischer	Schüler Kultusministerium/Schulamt/Schulleitung Kollegen Öffentlichkeit Eltern	Wissensvermittlung Prüfungsvorbereitung Beratung und Unterstützung bei (Lebens-)Problemen Vorbild Information, Dokumentation und Administration Kollegialer Austausch Information und Feedback an Eltern Loyalität ggü. Organisation

Hervorgehoben sind jene Erwartungen und Bezugsgruppen, die von allen Befragten thematisiert

wurden. Die einzige Ausnahme stellt Ausbilderin Becker dar, die die Wissensvermittlung nicht explizit als Erwartung anspricht. Es wird deutlich, dass für alle Ausbilder und Lehrer einerseits die Jugendlichen als wesentliche Bezugsgruppe – allerdings nicht immer an erster Stelle – andererseits die Institutionen i.w.S. von Schule und Betrieb als Erwartungsträger erkannt werden. Weitere wesentliche Bezugsgruppen stellen Kollegen und Mitarbeiter, Eltern, Kammern sowie die dualen Partner dar. Selten werden die Öffentlichkeit oder weitere Kooperationspartner genannt (vgl. Tab. 4).

Hinsichtlich der Erwartungen zeigen die Befunde ein insgesamt breites Spektrum. Die Wissensvermittlung⁴ bzw. die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit/-kompetenz wird von nahezu allen Befragten thematisiert (im Weiteren als Wissensvermittlung bezeichnet):

„Ich fange mal bei dem Schüler an. Sicherlich ist es einem Schüler wichtig: Wissensvermittlung, weil er ja zum Abitur geführt werden will oder zur Prüfung einer Berufsausbildung (Lehrerin Fischer, Z. 65-67).

Die Befragten thematisieren darüber hinaus, dass sie Erwartungen wahrnehmen, die mit der Rolle des Lernprozessbegleiters korrespondieren, d.h. die dominierende Erwartung der Wissensvermittlung bedeutet nicht, dass sich die Befragten nur als Fachmann sehen und eher instruktional Wissen „vermitteln“, sondern ebenso ein eher konstruktivistisch orientiertes Lehr-/Lern-Verständnis bestehen kann und sie die Erwartung wahr- und aufnehmen, schülerorientiert und methodisch abwechslungsreich Lernprozesse anzuregen, zu begleiten und beratend zu unterstützen.

Insbesondere von Ausbildern werden Erwartungen genannt, die mit administrativen und organisatorischen Aufgaben verbunden sind, um einen ordnungsgemäßen, zuverlässigen und/oder ökonomischen Ablauf der Ausbildung zu gewährleisten.

„Ja, Erwartung ist natürlich z.B. auch jetzt innerhalb unseres Unternehmens, dass wir natürlich ökonomisch arbeiten.“ (Ausbilder Weber, Z. 134-135).

Daneben nehmen die Befragten wahr, curriculare Vorgaben (Ausbildungsordnungen bzw. Lehrpläne) einzuhalten und umzusetzen.

„[...] das Kultusministerium bzw. das Schulamt haben ganz klare Vorstellungen. Die erwarten von mir, dass ich den Lehrplan einhalte und das vermittele, was im Lehrplan steht.“ (Lehrerin Müller, Z. 123-125).

Von Seiten der Betriebe, Kammern und der Jugendlichen nehmen sie die Erwartung wahr, die Jugendliche bestmöglich auf Prüfungen vorzubereiten. Diese werden implizit als „heimlicher Lehrplan“ (LEMPERT 1981, 723) thematisiert.

„Also ich denke mal, die Berufsschüler [...] haben eine sehr starke Erwartung, dass sie [...] die nötigen Kenntnisse erhalten, dass sie bei der Prüfungsvorbereitung unterstützt werden.“ (Lehrerin Schmidt, Z. 66-68)

Die in der Literatur erwähnte Rolle des Erziehers, die dem Fachmann gegenübergestellt oder aber als Ergänzung des Rollenfundaments verstanden wird (vgl. Kap. 3) findet auch in den Interviews an verschiedenen Stellen Beachtung. Die Erwartung, den Jugendlichen bei Problemen im beruflichen, schu-

⁴ Wenn im Weiteren von Wissensvermittlung gesprochen wird, ist damit ein weites Verständnis des Wissensbegriffs verbunden. Dies ist zum einen damit zu begründen, dass sich die Befragten in ihren Aussagen in aller Regel sprachlich auf „Wissensvermittlung“, „Fachwissen“ etc. beziehen, dahinter aber zumeist ein implizites Verständnis von Handlungskompetenz i. w. S. steckt. Wir greifen dies begrifflich auf und verstehen Wissensvermittlung in einem erweiterten Sinne als eine Kombination deklarativer, prozeduraler und konditionaler Wissensarten, die als elaborierte und organisierte Wissensbasis in spezifischen (beruflichen) Situationen aktiviert werden kann (vgl. hierzu DÖRIG 1995). Bezieht man dies auf das Konzept inhaltlich und zyklisch vollständiger Handlungen von EBNER (1992), wird jedoch auch klar (und deshalb sprechen wir von (Fach-)Wissensvermittlung), dass das in den Interviews geäußerte Verständnis dieser Erwartung auf die Dimension fachlicher Handlungsfähigkeit (als Fachwissen, Transferfähigkeit, Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit etc.) begrenzt bleibt.

lischen oder privaten Kontext beratend/unterstützend zur Seite zu stehen, deren Persönlichkeitsentwicklung zu fördern bzw. Erziehungsaufgaben wahrzunehmen, wird vielfach und aus Perspektive verschiedener Bezugsgruppen (z.B. Öffentlichkeit, Eltern, Betriebe, Schuladministration) thematisiert.

„Wir haben einen erzieherischen Auftrag zu erfüllen. [...] Wir begleiten junge Leute, die fangen bei uns an, die sind so zwischen 17 und 29 manchmal.“ (Ausbilderin Becker, Z. 179-180)

„Es ist [dem Schüler, Anmerk. d. Verf.] sicherlich auch wichtig, konkret, dass er spürt, dass der Lehrer seine Probleme kennt und ihm auch dabei hilft. Ich denke, es ist ihm auch wichtig, dass ein Lehrer ein positives Bild ihm vorlebt [...] aber man merkt bzw. spürt doch sehr wie dankbar sie sind, wenn man Zeit hat und sich ihre Probleme anhört.“ (Lehrerin Fischer, Z. 67-75)

„[...] ich denke mal die Haupterwartung, die ein junger Mensch [hat] – ich versuche mich immer in so einen jungen Menschen ein bisschen hineinzusetzen – ist sicherlich, dass man fair und gut behandelt wird. Das erwarte ich im umgedrehten Maße genauso und ich versuche meinen Auszubildenden das ein Stück vorzuleben.“ (Ausbilder Wagner, Z. 195-201)

Im Hinblick auf erzieherische Aufgaben wird auch deutlich, dass diese z.T. zwar wahrgenommen werden, gleichzeitig zum Ausdruck gebracht wird, dass man diese nicht erfüllen kann oder will.

„[...] es ist bei uns auch sehr schwierig manchmal, weil die Eltern sich zum Teil überhaupt nicht [...] gekümmert haben und jetzt erst recht nicht mehr [...]. Dann gibt's aber auch Eltern, die kümmern sich, die erwarten, dass wir den Schüler unterstützen und größtmögliche Hilfe geben, wozu wir aber leider nicht immer in der Lage sind. Wir können die Erwartungen nicht alle erfüllen.“ (Lehrerin Schneider, Z. 89-91)

Weitere Differenzen zeigen sich dahingehend, dass die Stichprobe einerseits Ausbilder beinhaltet, deren rollenbestimmende Wahrnehmungen sich primär auf die reine Fachwissensvermittlung und die Organisation der Ausbildungsprozesse beziehen (*Ausbilderin Meyer* und *Ausbilder Weber*). Andererseits ist bei *Ausbilder Wagner* und *Ausbilderin Becker* eine komplexere Rollenwahrnehmung identifizierbar, die der Erwartung entsprechen wollen, die persönliche und soziale Entwicklung der Auszubildenden – wenn auch mit differenziertem pädagogischen Verständnis – zu fördern.

Ausbilderin Becker nimmt erzieherische Funktionen als selbstverständlich wahr. Sie will die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen insbesondere durch Feedback vorantreiben und versucht, ihnen die Verantwortung einer Erwachsenenrolle zuzusprechen und gleichzeitig aber auch zuzumuten. Diese Art erzieherischer Funktionen nimmt sie – im Kontrast zu *Ausbilder Wagner* – ganz bewusst wahr, expliziert und benennt dies über Rollenbilder: „Wir sind hier nicht Mutti. Wir sind Ausbilder. Wir haben die Azubis wie Erwachsene zu behandeln. Wir sind eher so Coach und Begleiter“ (*Ausbilderin Becker*, Z. 459-460).

„Dieses viele Feedback was sie von uns erhalten zu sich: nicht zu ihren Leistungen, sondern zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung; [...] Wenn man im Einzelgespräch auch mal jemanden spiegelt, wie man ihn wahrnimmt, dann schauen sie einen mit großen Kulleraugen an und sagen: ‚Ja, interessant für mich. Hat bisher nie jemand gemacht.‘“ (Ausbilderin Becker, Z. 445-450).

Die Lehrkräfte erscheinen homogener und nehmen alle Erwartungen der Schüler im Hinblick auf Wissensvermittlung wahr. Allerdings gibt es auch hier Unterschiede. Neben Berufsschullehrern, die sich – v.a. auf übergeordnete Instanzen berufend – hauptsächlich für die Vermittlung von Fachwissen verantwortlich fühlen (*Lehrerin Müller* und *Lehrerin Schneider*), nehmen andere Erziehungsaufgaben wahr und wollen Schülern z.B. beratend und unterstützend zur Seite stehen, sich als Vorbild sehen oder den Schülern in schwierigen Situationen Orientierung geben (*Lehrerin Schmidt* und *Lehrerin Fischer*). Diese scheinen ihre Rolle ganzheitlicher, durch mehrere Rollensegmente, zu definieren. Beispielfhaft werden diese weiteren Rollensegmente an der Charakterisierung der Kollegenrolle durch

Lehrerin Schmidt deutlich:

„Ja, im Kollegium möchte man ja auch funktionieren. [...] Wenn es um die fachliche Kommunikation geht in den Klassen, um die Schüler wieder oder um fachlichen Austausch oder wenn wir bestimmte Fächer parallel unterrichten in den Klassen, dass man sich über Stoffverteilungspläne, über Unterrichtsvorbereitung, über Schülersituationen austauscht. Da wird auch erwartet, dass man da teamfähig ist und mit den Kollegen kommuniziert. [...] Dann ist die Teamfähigkeit und das einheitliche pädagogische Handeln auch ein wichtiges Thema. Die anderen sehen es, selbst die Hauptschüler will man erziehen und die sehen dann, wie die anderen sich benehmen.“ (Lehrerin Schmidt, Z. 133-151).

Die komparative Analyse hat gezeigt, dass zwischen den Befragten Unterschiede bez. der Wahrnehmung rollenbestimmender Erwartungen bestehen, die sich nicht entlang der Funktion (Lehrer/Ausbilder) scheiden. Alle Interviewten nehmen als Basis ihrer beruflichen Aufgabe die Erwartung wahr, Fachwissen vermitteln zu sollen/müssen. Einige thematisieren darüber hinaus weitere differenzierte rollenbestimmende Erwartungen – eine ganzheitlichere pädagogische Rolle. Bei anderen dominiert die Erwartung der Wissensvermittlung fast ausschließlich das Rollenbildung und überlagert oder verhindert die Wahrnehmung anderer Erwartungen.

5.2 Sinngenetische Typenbildung: Rollenbilder des beruflichen Bildungspersonals

In der dokumentarischen Methode ist gerade der Vergleich verschiedener Fälle – der an diesem Punkt nur skizziert wurde – Voraussetzung, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar zu machen und typische Muster bzw. Typen offenzulegen (vgl. NOHL 2006, 23; BOHNSACK 2010, 143; NENTWIG-GESEMANN 2001, 290 f.). Aufbauend auf der komparativen Analyse werden nunmehr innerhalb der *sinngenetischen Typenbildung* unabhängige thematische Einheiten identifiziert, vom einzelnen Interview gelöst und Typen generiert (vgl. KLEEMANN/KRÄHNKE/MATUSCHEK 2009, 166; NOHL 2009, 58), um homologe Muster in den wahrgenommenen Erwartungsstrukturen identifizieren zu können.

Auf der Basis der Ergebnisse der komparativen Analyse kann man einen ersten Typus (wir nennen ihn *fachlich-fachdidaktisch geprägter Pädagoge*) rekonstruieren. Für diese Personen ist den Äußerungen nach ausschließlich die Wissensvermittlung i.w.S., sei es von fachtheoretischem und/oder fachpraktischem Wissen, rollenbestimmend.

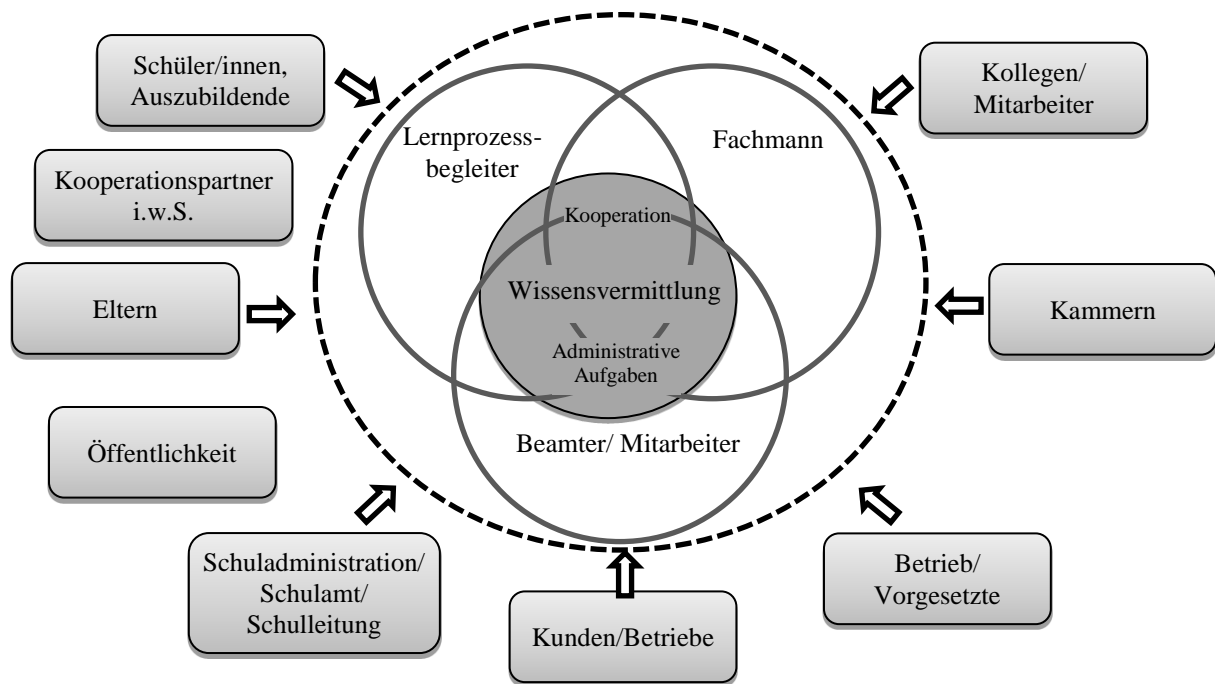


Abb. 5: Erwartungen, Bezugsgruppen und Rollenbilder des fachlich-fachdidaktisch geprägten Pädagogen

Diese Fokussierung auf eine Erwartung lässt jene Akteure zunächst in der „traditionellen“ Rolle des Fachmanns, Anleiters, Unterweisers erscheinen (vgl. Kap. 3). Gleichsam wird aber deutlich, dass dieser Typ mit Facetten der Rolle des Lernprozessbegleiters korrespondiert, weil für dessen Rekonstruktion unbedeutend ist, wie Wissen vermittelt wird. Dies mag dann auch als Indiz gegen die Auffassung gelten, einzelne abgrenzbare und in sich geschlossen darstellbare Rollenbilder ließen sich dichotom abgrenzen oder additiv kombinieren. Die Übergänge scheinen vielmehr fließend zu sein. Diese Rolle wird dabei ganz unterschiedlich legitimiert und konkretisiert, wie im Folgenden gezeigt wird. Des Weiteren wird die Beamten-/Mitarbeiterrolle integriert und damit administrative und organisationale Vorgaben.

Lehrerin Müller nimmt bspw. die Erwartung der Bezugsgruppen Kultusministerium und Schulamt wahr, ihre Pflicht als Beamtin zu erfüllen, d.h. Lehrpläne einzuhalten und umzusetzen. Sie nimmt jedoch insbesondere jene Zielvorgaben (selektiv) mit höchster Priorität auf, die sich auf die Wissensvermittlung beziehen. Damit einhergeht, dass sie von den Auszubildenden die Erwartung der Prüfungsvorbereitung wahrnimmt. Diesen Erwartungen wird durch eine „gekonnte“ Vermittlung des Fachwissens, also ihrer Pflichterfüllung, nachgekommen. *Ausbilder Weber* sieht sich als loyaler Arbeitnehmer seines Unternehmens, einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung. Aufgrund eines ausgeprägten organisationalen Commitments nimmt er v.a. die Erwartungen der Kunden, die bei ihnen ausbilden lassen, als rollenbestimmend für sich wahr. Diese erwarten von ihnen als „Dienstleister“ in erster Linie eine fachgerechte und auf betriebliche Besonderheiten bezogene Vermittlung der Ausbildungsinhalte. Hinzu kommt, dass dies sowohl aus Sicht der Kunden als auch des Trägers effektiv und (ökonomisch) effizient erfolgen muss. Er sieht sich daher vorrangig in der Rolle eines „guten Fachwissensvermittlers“, der die Erfüllung vertraglich fixierter Kundenwünsche gewährleisten soll.

Während bei *Lehrerin Müller* und *Ausbilder Weber* die Dominanz der Wissensvermittlung primär mit expliziten organisationalen Vorgaben legitimiert wird bzw. erklärt werden kann, dominiert für *Lehre-*

rin Schneider die Vermittlung von Fachwissen aus einem anderen Grund. Sie sieht sich aus unterschiedlichen Perspektiven (Bezugsgruppen) mit der Erwartung konfrontiert, „zur Ausbildung zukünftiger Arbeitnehmer“ beizutragen, aus der sie v.a. die hohe Bedeutsamkeit der Vermittlung des notwendigen Fachwissens ableitet. Sie nimmt über Formulierungen des Lehrplans Erwartungen der Unternehmenswelt wahr. Die Vermittlung weiterer Kompetenzen wird von ihr nur nachrangig gesehen. *Ausbilderin Meyer* nimmt ebenfalls nur diese Erwartung wahr. Sie delegiert allerdings die Erfüllung dieser an ausbildende Fachkräfte unterschiedlicher Unternehmensbereiche und zieht sich in eine organisierende Funktion zurück.

Das Rollenbild dieses Typs wird also maßgeblich durch diese eine Erwartung geprägt. Sie wird zwar unterschiedlich ausdifferenziert, konkretisiert und begründet, prägt aber das eigene Rollenverständnis so stark, dass andere Erwartungen nicht wahrgenommen, in den Hintergrund gedrängt oder abgelehnt werden. Entsprechend werden erzieherische Aufgaben, wenn überhaupt, als eine Art Feuerwehrfunktion wahrgenommen, die nur relevant sind, um den Prozess der Wissensvermittlung zu ermöglichen bzw. zu unterstützen. Da sich das Rollenbild vorrangig aus dieser einen Erwartung heraus konstituiert, werden Konflikte zwischen Erwartungen und zwischen Bezugsgruppen kaum wahrgenommen, bzw. mag die Konzentration auf diese eine Erwartung Resultat der Lösung konfliktärer Erwartungen sein.

Die komparative Analyse hat gezeigt, dass demgegenüber weitere Erwartungen thematisiert werden und in das eigene Rollenprofil integriert werden. Die gemeinsame Klammer einer erweiterten Rollenkonstruktion ist – in Abgrenzung zum Typ des *fachlich-fachdidaktisch geprägten Pädagogen* – die Wahrnehmung unterschiedlicher rollenbestimmender Erwartungen, wie die Übernahme beratender, moderierender und erzieherischer Funktionen. Deren Wahrnehmung resultiert aus einer pädagogisch-subjektorientierten Perspektive, die die Erwartungen der Bezugsgruppe Schüler resp. Auszubildende wahr- und ernstnimmt.

„Das Hauptfeld ist hier sicherlich, dass die jungen Leute auf mich zukommen. Ich hab ihnen eine konkrete Arbeitsaufgabe gegeben, die wir miteinander absprechen müssen und dass die das [...], entsprechend ihres Ausbildungsstandes [machen können] [...]. Ich lasse sie erst mal ihre Erfahrungen selbst anbringen, dann sage ich meine Meinung dazu. In der Regel einigen wir uns dann einen optimalen Weg und ja, ich denke mal die Haupte Erwartung, die ein junger Mensch [hat] – ich versuche mich immer in so einen jungen Menschen ein bisschen hineinzusetzen – ist sicherlich, dass man fair und gut behandelt wird. Das erwarte ich im umgedrehten Maße genauso und ich versuch meinen Auszubildenden das ein Stück vorzuleben. [...] Und dasselbe erwarte ich von meinen Lehrlingen, dass sie das auch mir gegenüber bringen. Und das funktioniert.“ (Ausbilder Wagner, Z. 189-201)

Für *Ausbilder Wagner* – Ausbilder in einer Lehrwerkstatt – ist zwar die Wissensvermittlung relevant und bedeutsam, gleichfalls nimmt er Erwartungen der Jugendlichen auf und versucht ihnen ein Partner im Lehr-/Lernprozess zu sein. Er erweitert die auf Fachwissensvermittlung begrenzte Rolle zunächst um spezifische didaktisch-methodische Aspekte, die eine Affinität zu der Vorstellung eines Lernprozessbegleiters aufweisen. Er spricht dann aber auch eine Vorbildfunktion an, die einerseits aus einer ethisch-reflexiven Haltung heraus begründet wird und die andererseits mit einem impliziten Erziehungsauftrag korrespondiert, da er der Erwartung entsprechen will, solche Normen und Werte („fair und gut behandeln“) nicht nur selbst vorzuleben, sondern auch zu vermitteln – sodass wir hier von einem *Fachmann mit ganzheitlichem pädagogischen Profil* sprechen wollen. Eine solche, erweiterte Wahrnehmung von Erwartungen lässt sich auch in den Interviews mit *Ausbilderin Becker*, *Lehre-*

rin Schmidt und Lehrerin Fischer rekonstruieren. Letztere beschreibt ganz ähnlich, wie *Ausbilder Wagner* aufbauend auf der Bedeutung von Wissensvermittlung weitere pädagogische Anforderungen.

„Ich fange mal bei dem Schüler an. Sicherlich ist einem Schülern wichtig: Wissensvermittlung, weil er ja zum Abitur geführt werden will oder zur Prüfung einer Berufsausbildung. Es ist ihm sicherlich auch wichtig, [...] dass er spürt, dass der Lehrer seine Probleme kennt und ihm auch dabei hilft. Ich denke, es ist ihm auch wichtig, dass ein Lehrer ihm ein positives Bild vorlebt, d. h. also dass er auch wirklich tut, was er sagt. Nicht diese Prediger, hier Wein und Wasser. Sondern dass man auch mit einem guten Beispiel vorgeht. Ich denke, es nimmt mehr zu, dass die Wissensvermittlung in den Hintergrund rückt. Es nimmt mehr zu, dass sich der Lehrer mehr um den Schüler kümmern soll. Auch wenn man es nicht glaubt. Hier an der Berufsschule hat man es ja mit erwachsenen Leuten zu tun – denkt man – aber man merkt bzw. spürt doch sehr wie dankbar sie sind, wenn man Zeit hat und sich ihre Probleme anhört. Ich denke, das ist wichtig. [...] Konkrete Sachen [...] seitens des Ministeriums oder Schulleitung – ich muss dazu sagen im Moment ist es so – hab ich das Gefühl, dass der Lehrerberuf langsam zu einem Statistiker wird. Ich werde mit Statistiken überladen und die rauben mir auch viel Zeit, die ich lieber mit meinen Schülern verbringen würde. [...]“ (Lehrerin Fischer, Z. 65-76)

Es fällt auf, dass sie zwar – wie *Lehrerin Schneider* – Erwartungen der Schuladministration erkennt. Sie sieht diese jedoch kritisch und spürt den Konflikt, verschiedenen Erwartungen gerecht zu werden. Aus einer interaktionistischen Perspektive steht sie vor der Herausforderung, vor dem Hintergrund des eigenen Rollenverständnisses professionell-balancierend (reflexiv) mit diesen Erwartungen umzugehen (vgl. hierzu HELSPER 1996, SCHÜTZE 1996, ARNOLD/GOMEZ-TUTOR 2007).

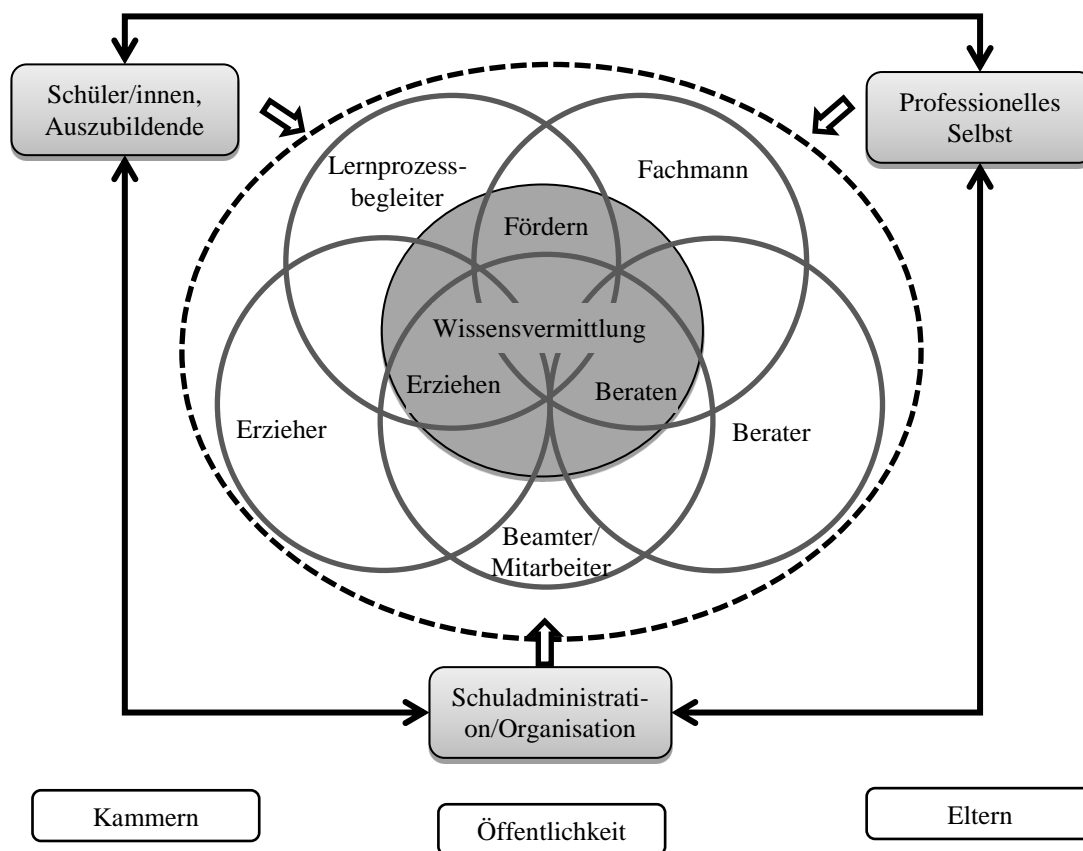


Abb. 6: Erwartungen, Bezugsgruppen und Rollenbilder des Fachmanns mit ganzheitlichem pädagogischen Profil

Ausbilder Wagner, Lehrerin Schmidt und Lehrerin Fischer kennzeichnet, dass sie zwar auch Fachwissen

vermitteln sollen, aber sie nehmen dies weniger dominant wahr und nicht, weil Betriebe, Ausbildungsordnungen oder Lehrpläne das implizit oder explizit vorgeben, sondern die Schüler bzw. Auszubildende ihre wichtigste Bezugsgruppe sind. Deren Erwartungen und die Ansprüche des eigenen professionellen Selbst (vgl. BAUER 2005) geraten allerdings durchaus in Widerstreit mit Erwartungen aus der organisationalen Umwelt.

Bei *Ausbilderin Becker* tritt darüber hinaus eine andere Ausgestaltung der Rolle zutage. Für sie ist die Vermittlung des nötigen unternehmensinternen Wissens besonders wichtig, insbesondere in Bezug auf Arbeitsabläufe. Über ihre Vorgesetzten nimmt sie wahr, dass die Auszubildenden für die Ausübung der unternehmensspezifischen Arbeitstätigkeiten ausgebildet werden sollen. Das Fachwissen ist für sie die Befähigung der Jugendlichen, Arbeiten im späteren Beruf ausführen zu können und dies ist auch für die Organisation von besonderer Bedeutung. Sie sieht wie beschrieben die Wissensvermittlung im Vordergrund, leitet daraus vor dem Hintergrund ihres qualifikatorisch bedingten Selbstbildes und organisationaler Besonderheiten aber andere pädagogische Aufgaben ab. Sie übernimmt auf der Makroebene Planungs- und Koordinationsaufgaben und auf Mikroebene – im Unterschied zu *Ausbilderin Meyer* – individuelle Begleitungs- und Beratungsaufgaben (vgl. BRÜNNER 2014, 185). Dies korrespondiert zwar z. T. mit pädagogischen Vorgaben, die mit der oben thematisierten „neuen“ Rolle assoziiert werden.

„Wir haben einen erzieherischen Auftrag zu erfüllen, also das ist für mich ganz klar. Wir begleiten junge Leute [...]“ (Ausbilderin Becker, Z. 179-180).

Sie tut dies aber weniger um pädagogischen oder subjektorientierten Erwartungen zu entsprechen, sondern mit dem Ziel, dass Fachabteilungen und ausbildende Fachkräfte das aus organisationaler Sicht notwendige Wissen vermitteln können. Sie integriert vielfältige Erwartungen in ihr Rollenprofil – was zu der Zuordnung zu diesem Typ führt. Als Sender dieser Erwartungen nimmt sie aber sehr einseitig die Organisation wahr.

Auf Basis der sinngenetischen Typenbildung konnten damit zwei Typen identifiziert werden, die zwar stark von den Spezifika der jeweiligen Einzelfälle abstrahieren und die nur eine Möglichkeit der Rekonstruktion von Typen darstellen. Gleichwohl zeigt die Auseinandersetzung mit dem Bildungspersonal, dass überdies Hinweise identifiziert werden können, die potentiell erklärenden Gehalt haben und die Genese des jeweiligen Rollenprofils beeinflussen könnten. Diesen letzten Aspekt werden wir nachfolgend betrachten.

5.3 Soziogenetische Typenbildung: Erklärungsansätze zur Genese der Typen

In der *soziogenetischen Typenbildung* wird versucht, soziale Verhältnisse, biographische Entwicklungsprozesse oder organisationale Spezifika bei den Typen zu identifizieren, die deren Genese erklären (vgl. NENTWIG-GESEMANN 2001, 277). Insofern werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf soziogenetische Faktoren gesucht.

Betrachtet man die vier Personen des ersten Typus, des „*Fachlich-Fachdidaktisch geprägter Pädagoge*“ (s. Tab. 5), wird offensichtlich, dass die Markierungslinien nicht eindimensional entlang funktions-, organisations- oder qualifikationsbezogener Merkmale verlaufen, sondern vielmehr aus der Verbindung organisationaler und biographischer Besonderheiten jeweils individuelle Rollenkonstruktionen entstehen. Im Falle dieses Rollen-Typus werden entsprechend der interaktionstheoretischen Perspektive vielfältige Erwartungen verschiedener – und aus strukturfunktionalistischer Sicht bedeutender – Bezugsgruppen bewusst bzw. in den meisten Fällen unbewusst ausgeblendet oder negiert.

Tab. 5: Fachlich-Fachdidaktisch geprägter Pädagoge

Fachlich-Fachdidaktisch geprägter Pädagoge				
	Lehrerin Müller	Lehrerin Schneider	Ausbilder Weber	Ausbilderin Meyer
Funktion	Berufsschullehrer	Berufsschullehrer	stellvertretender Ausbildungsleiter	Ausbildungsleiterin
Berufs- und biographische Besonderheiten	Nach Studium (1980), berufliche Tätigkeit als Controllerrin, verbunden mit ersten Weiterbildungserfahrungen, beruflicher Umbruch zur Wende, Einstieg in außerbetriebliche Ausbildung, 1994 von Berufsschule angeworben, mehrere Jahre berufsbegleitendes Studium und pädagogische Nachqualifizierung	Nach Abitur (1983) Studium als Diplom-Lehrerin, 1988 Eintritt in Schuldienst (Regelschule), 1998 Zwangsversetzung an Berufsschule aufgrund Schulschließung, führt zu anhaltender Frustration, keine Begleitung des Übergangs, große Schwierigkeiten im Umgang mit neuer Klientel, abwertende Haltung gegenüber Schülerklientel an Berufsbildenden Schulen, (keine Berufserfahrung außerhalb der Schule)	Ausbildung zum Werkzeugmacher, 3 Jahre Armee (Feldwebel), bewusste Entscheidung für Berufsziel Ausbilder, Maschinenbaustudium begonnen, dann Wunschwechsel zur Fachschule für Ingenieurpädagogen, seit 1976 in der Ausbildung tätig	Ausbildung zum Wirtschaftskaufmann, Fachschule Finanzökonomie, Arbeit in Industrie, 1990 Übergang in Sparkasse als Quereinsteiger (Kundenberatung und Filialleiterin), 1991 berufsbegleitend Sparkassenkauffrau, 1995 berufsbegleitend Sparkassenfachwirt, seit 2000 Ausbildungsleiterin
Schulabschluss	Abitur	Abitur	Abitur (Abendschule)	Realschulabschluss
Fachl. Qualifikationen	Volkswirtschaftsstudium in DDR, AdA-Schein	Diplomlehrerstudium	Ausbildung Werkzeugmacher, Fachstudium Maschinenbau (Abbruch)	Ausbildung Wirtschaftskaufmann, Fernstudium Finanzökonomie, Bank-/Sparkassenfachwirt
päd. Qualifikation	Seiteneinsteiger, Diplompädagogin und Nachqualifizierung (2. Staatsexamen)	Diplomlehrerstudium, keine berufs- und wirtschaftspädagogische (Nach-) Qualifizierung	Ingenieurpädagoge Maschinenbau	AdA-Schein
aufgabenbezogene und organisationale Besonderheiten	Viele Wechsel von Klassen, Fächern, Bildungsgängen und Schulformen erfordern hohe fachliche Flexibilität aber auch viel informelles fachliches Lernen, Personalratsvorsitzende und Mitglied der Arbeitsgruppe eigenverantwortliche Schule	Zwangsversetzung führt zu starker Fokussierung auf die Schuladministration, der sie sich ausgeliefert fühlt, als Beamtin aber folgen soll – führt bei ihr zu Resignation und zu Dienst nach Vorschrift	Seit 1981 in Organisation tätig, im Zuge der Wende wurde Bildungsbereich des Kombinats in Bildungszentrum umgewandelt, Ausbildungsdienstleistungen für 70 Betriebe, 12 Wochen/Jahr Metalllehrgang, übrige Zeit für Managementaufgabe	Referentin für Personalentwicklung und Ausbildung, Verantwortung für den gesamten Ausbildungsprozess

Biographisch sind bei allen Befragten z.T. mehrere Brüche erkennbar. *Lehrerin Müller*, *Ausbilderin Meyer* und *Ausbilder Weber* haben erst nach einer mehr oder weniger langen und wechselhaften Phase in nicht-pädagogischen (im Weiteren sprechen wir abgrenzend von „beruflichen“) Tätigkeiten eine pädagogische Arbeit aufgenommen, auf die sie dann einer zweiten Qualifizierungsphase vorbereitet wurden. *Lehrerin Schneider* hingegen ist auf den ersten Blick grundständig (aber domänenfremd) pädagogisch qualifiziert und sozialisiert, allerdings lassen ihre Äußerungen vermuten, dass sie ihre Versetzung von einer Real- an die Berufsschule als Degradierung empfand und dies nachhaltig resignative Tendenzen und relativ passive Einstellung zum Beruf hervorgebracht.

So sagt sie: „Ich bin zwangsverpflichtet worden [...]. Ich wollte eigentlich gar nicht Berufsschullehrer werden, weil das für mich schon immer eine Horrorvorstellung war. Mit lauter BVJ und BFS-Schülern, [...] das war ein Klientel, das ich an der Regelschule immer nicht so gerne hatte, muss ich ehrlich zugeben und mit denen ich nicht so gut klar gekommen bin. Von der Warte her war das ganz gruslig.“ (Lehrerin Schneider, Z. 19-24)

Sie scheint sich nicht zuletzt mangels Alternativen in ihre Rolle als Beamtin zurückzuziehen, aus der

heraus sie ebenso restriktiv – wie sie ihre Versetzung erlebt hat – administrative Vorgaben ihres Dienstherrn umsetzt. Die Freiheitsgrade professioneller Autonomie in Verbindung mit einem pädagogischen Ethos scheint sie nicht zu nutzen, was PÄTZOLD (1998) eher als Professionalisierungsdefizit von Ausbildern beschreibt. Bei *Ausbilder Weber* wird deutlich, dass er sich zwar schon früh einer berufspädagogischen Aufgabe widmen wollte, diesen Wunsch aber erst nach einer längeren Ausbildungs- und Armeezeit realisieren konnte. Interessant ist seine Rollenkonstruktion in Verbindung mit organisationalen Besonderheiten. Er übernimmt weitgehend pädagogisch unreflektiert die klar definierte ökonomische Orientierung seines Arbeitgebers als Bildungsdienstleister und ignoriert Ansprüche der Subjekte weitgehend. Trotz der weitreichenden Expertise als Ausbilder, der den Jugendlichen das nötige Fachwissen beibringt, wird nur bedingt pädagogische Professionalität sichtbar.

„Ja, Erwartung ist natürlich auch, jetzt innerhalb unseres Unternehmens, dass wir natürlich ökonomisch arbeiten. [...] Wir haben ja unserem Unternehmen gegenüber schon die Verantwortung, zwar hier eine Top-Ausbildung zu machen, aber natürlich nicht das Geld zum Fenster rauszuschmeißen. Klar, wenn wir Dinge beantragen, kriegen wir die in der Regel. Aber man hat ja irgendwo eine Verpflichtung, die heißt: wir müssen die Kosten natürlich möglichst gering halten.“ (Ausbilder Weber, Z. 134-140)

Seine pädagogischen Qualifikationen (vielleicht auch in Verbindung mit seiner militärischen Sozialisation) ermöglichen es ihm nicht, sich professionell balancierend mit pädagogischen und ökonomischen Ansprüchen, Fragen des pädagogischen Ethos oder anderen Antinomien auseinanderzusetzen (vgl. HELSPER 1996, ARNOLD 1997, OSER/ZUTAVERN 1998) – er ist der von PÄTZOLD (1986) benannte Erfüllungshelfer des Betriebs. Eine ähnliche Rollenkonstruktion ist bei *Ausbilderin Meyer* festzustellen. Sie ist klassisch beruflich qualifiziert und sozialisiert und hat im Zuge des angestrebten Wechsels in die Personalabteilung (nur) die Ausbildungsleitung übertragen bekommen und hat dafür „[...] noch praktisch diese Ausbilder-Eignungsprüfung gemacht“ (Ausbilderin Meyer, Z. 38). Sie nimmt zwar die Erwartung der Organisation und der Auszubildenden wahr, Wissen zu vermitteln, sie deutet dies vor dem Hintergrund ihrer Biographie und personalwirtschaftlich geprägten Funktion als organisatorische Aufgabe, d.h. sie fühlt sich zuständig für Planung, Strukturierung und Kontrolle der Ausbildungsprozesse und hat darüber hinaus nur betreuende Funktion im Falle von Problemsituationen der Auszubildenden. Die Rekonstruktion ihrer beruflichen Rolle lässt kaum ein pädagogisches Selbstverständnis erkennen, vielmehr deutet sie pädagogische Erziehungsfunktionen zu Führungsfunktionen um.

„Dann rufen [die Lehrer] halt bei uns im Ausbildungsbetrieb an und sagen: ‚Sagen sie mal jetzt ihren Azubis, das wir heute die Arbeit schreiben‘. Das kann eigentlich nicht sein. Die erwarten halt teilweise, dass man denen ihre pädagogische Sache mit übernimmt, weil halt irgendwie [...] Naja das sind halt erwachsene Leute, die sie unterrichten und da haben sie halt, denke ich mal teilweise auch so ein bisschen Hemmungen, denen irgendwie etwas zu sagen. Das sind ja in diesem Fall auch irgendwo Führungskräfte.“ (Ausbilderin Meyer, Z. 337-343)

Auch bei *Lehrerin Müller* erklärt sich die begrenzte Rollendefinition aus der Verbindung biographischer und organisationaler Merkmale. Sie ist nach verschiedenen beruflichen Stationen und Umwegen nach der Wende eher zufällig in den Schuldienst eingetreten und hat dann eine berufsbegleitende pädagogische Nachqualifizierung absolviert. Sie musste hohe fachliche Flexibilität beweisen, da sie mit vielen Fach-, Schulform-, Bildungsgang- oder Berufsgruppenwechseln konfrontiert wurde. Zudem übernimmt sie vielfältige zusätzliche organisatorisch-administrative Aufgaben innerhalb der Organisation Schule (Personalratsvorsitzende, Mitglied der Arbeitsgruppe Eigenverantwortliche Schule, etc.). Dieses außerunterrichtliche Engagement verbunden mit den Anforderungen ständig wechselnder fachlicher Ansprüche und dem Fehlen eines grundständischen pädagogischen Studiums scheint dazu zu führen, dass sie mit dem Vermitteln des Fachwissens ausgefüllt und ausgelastet ist und ihre beruf-

liche Rolle auf fachliche Aspekte und außerunterrichtliche Entwicklungs- und Kooperationsaufgaben im Dienste der Organisation konzentriert.

Zusammenfassend stellen wir die These auf, dass die Personen dieses Typus aufgrund des (krisenbehafteten) Übergangs in eine berufspädagogische Tätigkeit eine Neuorientierung ihrer beruflichen Rolle bewältigen mussten. Sie waren beruflich vorsozialisiert als sie mit oder ohne spezifische berufspädagogische Qualifizierung die neue Tätigkeit aufnahmen. Zugleich scheint der jeweilige organisationale und situative Kontext auf diese Rollenredefinition zu wirken,

- a) weil dieser entweder den Identitätsbruch selbst hervorruft und zugleich zulässt, dass sich bspw. *Lehrerin Schneider* in ihre Beamtenrolle zurückzieht, ohne die Erwartungen klarer zu formulieren oder
- b) weil dieser keine berufspädagogische Qualifizierung bietet, die eine reflexive Professionalität ermöglicht, i. S. e. umsichtigen und elaborierten Umgangs mit den Widersprüchlichkeiten des Berufs (*Lehrerin Müller, Ausbilderin Meyer, Ausbilder Weber*) oder
- c) weil die Organisation ihren Mitgliedern in Verbindung mit einer mangelnden professionellen Ausbildung durch hohe fachliche Anforderungen keinen (zeitlich-inhaltlichen) Raum für die Auseinandersetzung mit anderen Erwartungen lässt bzw. die organisationskulturellen Prägungen (indoktrinativ) die Wahrnehmung der Organisationsmitglieder beeinflussen und ihnen weder Anlass noch Raum geben, die pädagogische Freiheitsgrade auch gegen die Ziele der (ökonomisch-orientierten) Organisation durchzusetzen (*Ausbilderin Meyer, Ausbilder Weber*).

Betrachtet man den zweiten Typ (s. Tab. 6) lässt sich die These aufstellen, dass die berufsbiographische Entwicklung bei *Lehrerin Schmidt, Lehrerin Fischer* und *Ausbilder Wagner*, die sich zu einem biographisch frühen Zeitpunkt für einen pädagogischen Beruf entschieden haben und sehr linear, ohne ausgedehntere Phasen anderer beruflicher Tätigkeiten, eine pädagogische Qualifizierung absolviert haben, Einfluss auf das Rollenbild hat. Darüber hinaus sind alle drei in einen organisationalen Rahmen eingebunden, der sie mit differenzierten Funktionen, Aufgaben und Anforderungen konfrontiert. Möglicherweise führt diese Auseinandersetzung mit Aufgaben, die über den eigenen Unterricht hinausgehen und die mit diesen Aufgaben einhergehende Kooperation und Kommunikation mit Kollegen und anderen Bezugsgruppen (Prüfungsausschuss, Ausbilderstammtisch, Steuerungsgruppe eigenverantwortliche Schule) zu einer verstärkten Wahrnehmung anderer Erwartungen, die dann das eigene Rollenbild mitprägen.

„Ja, ich bin ziemlich stark engagiert über die IHK. Dort bin ich im Ausbilderarbeitskreis Metall und Elektro. Das heißt also, dass sich die verantwortlichen Ausbildungsleiter in der Regel eins bis zweimal im Jahr [...] treffen, Erfahrungsaustausch vornehmen, bestimmte Fachreferate anhören. Dort bin ich tätig. Des Weiteren bin ich im Berufsbildungsausschuss der IHK“ (Ausbilder Wagner, Z. 42-46).

Dass dies nicht zwangsläufig funktioniert, zeigt der Kontrast zu *Lehrerin Müller*, die ja auch mit vielfältigen Anforderungen aus wechselnden Lerngruppen und übergreifenden Aufgaben konfrontiert ist, die – biographisch gesehen – aber in den Lehrerberuf nur über Umwege und ohne eine originäre Qualifizierung „hineingeschlittert“ ist.

Tab. 6: Fachmann mit ganzheitlichem pädagogischem Profil

Fachmann mit ganzheitlichem pädagogischen Profil				
	Lehrerin Schmidt	Lehrerin Fischer	Ausbilder Wagner	Ausbilderin Becker
Funktion	Berufsschullehrerin	Berufsschullehrerin	Ausbildungsleiter	Ausbilderin (päd. Fachkraft)
Berufs- und bildungsbiographische Besonderheiten	1972 Abitur, Studium Diplomingenieur-Pädagoge (Mathematik und Informatik), seit 1976 als Berufsschullehrer tätig, 1992-1996 berufsbegleitendes Studium der Wirtschaftspädagogik	Berufsausbildung (Mechaniker für Datenverarbeitung) mit Abitur, Lehramtsstudium Deutsch und Geschichte, 4-jährige Tätigkeit an einer Regelschule, 1987 Wechsel an Berufsschule ohne Angabe spezifischer Übergangsprobleme, 1991-1995 berufsbegleitendes Studium der Wirtschaftspädagogik	Ausbildung Werkzeugmacher, klares Berufsziel Ausbilder, Fachschulausbildung zum Ingenieurpädagogen, bis zur Wende als Ausbilder und in Erwachsenenbildung tätig, Nach Zusammenbruch des Betriebs von 1991-1993 in NRW als Ausbilder tätig, Rückkehr durch Versetzung in neue Niederlassung nach Thüringen, seit 1994 Auf- und Ausbau der Ausbildung als Leiter	Ausbildung Agrochemiker, Studium Agrochemie, Arbeit als Laborantin, erste Ausbildungserfahrungen; nach Wende (einschneidendes Ereignis) in Erwachsenenbildung in verschiedenen Funktionen tätig, ab 1994 selbständig als Trainerin, 1996 Abschluss des berufsbegleitend FH-Studiums der Sozialpädagogik, 2003 bis 2007 Arbeitsvermittlung, ab 2008 pädagogische Fachkraft
Schulabschluss	Abitur	Abitur	Abitur	Realschulabschluss
Qualifikationen	Diplomingenieur-Pädagoge, Nachqualifizierung 92-94	Ausbildung Mechaniker für Datenverarbeitung	Ausbildung Werkzeugmechaniker	Ausbildung Agrochemiker, Studium in dem Bereich; nach Wende in Erwachsenenbildung tätig
päd. Qualifikation	Diplomingenieur-Pädagoge	Regelschul-Lehramt Deutsch und Geschichte, Fernstudium Wirtschaftspädagogik-Studium 91-95	Ingenieurpädagoge	Diplom-Sozialpädagogin (FH) 1996 (berufsbegleitend), Trainierausbildung
aufgabenbezogene und organisationale Besonderheiten	IHK-Prüfungsausschuss, Personalrat, Mitglied Steuerungsgruppe eigenverantwortliche Schule, Verantwortliche für Ausbildung von Studierenden und Referendaren, Fortbildungsverantwortliche	Oberstufenleiterin, Mitglied der Schulleitung, Mitglied Steuerungsgruppe eigenverantwortliche Schule viele verschiedene Fächer, Schulformen erfordern hohe Flexibilität	Mittelständiges Unternehmen, Lehrwerkstatt mit einem weiteren Ausbilder, Ausbildung, ganzheitliche Verantwortung, Mitglied Prüfungsausschuss, Mitglied in „Ausbilderstammtisch“	Stark strukturierte Vorgaben für Durchführung und Organisation der Ausbildung, enge Kooperation mit zwei Ausbildern für fachliche Ausbildung von 30 Azubis, Planung und Koordination der Ausbildung, ergänzende Durchführung von Unterricht

Deutlich wird zudem, dass sowohl *Lehrerin Fischer* als auch *Lehrerin Schmidt* aufbauend auf dem ersten pädagogischen Studium nochmals nach der Wiedervereinigung ein zweites berufsbegleitendes Studium der Wirtschaftspädagogik aufnahmen. Im Kontrast zu *Lehrerin Schneider*, die ihre Versetzung an die Berufsschule als Abstieg empfand und auf die neue Aufgabe hin nicht nochmals qualifiziert wurde, wird die Versetzung an die Berufsschule von *Lehrerin Fischer* in keiner Weise problematisiert. Bei *Ausbilder Wagner* ist trotz der Wendebrüche eine tätigkeitsbezogene Kontinuität erkennbar. Er war immer zuerst der Ausbilder der Jugendlichen und dann des Betriebs, nicht wie *Ausbilder Weber* und *Ausbilderin Meyer*, die einseitig den Erwartungen der Organisation entsprechen.

6 Fazit und Implikationen

Wir haben eingangs unseres Beitrags vor dem Hintergrund der Diskussion über eine „neue“ Rolle des Bildungspersonals in Schule und Betrieb danach gefragt, ob das Bildungspersonal die erweiterten normativen Forderungen als rollenbestimmende Erwartungen wahrnimmt. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit diesen Fragen begründet sich aus einem relativ überschaubaren Forschungsstand, was BECK (2005, 548) kritisiert: „Obwohl sie ohne jeden Zweifel einen erheblichen Einfluss auf das Lehr-Lern-Geschehen haben, sind die Lehrerinnen und Lehrer an kaufmännischen Schulen und erst recht die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder in unseren Forschungsakten immer noch ein nahezu unbeschriebenes Blatt.“ Die Befunde zeigen im Hinblick auf die wahrgenommenen rollenbestimmenden Erwartungen, dass das berufliche Bildungspersonal die Vermittlung von Fachwissen als das Fundament der pädagogischen Arbeit konzeptualisiert (s. Kap. 5.1). Dieser Befund ist anschlussfähig an professionstheoretische Diskurse, die eine elaborierte fachliche Wissensbasis als notwendige Bedingung professionellen Handelns beschreiben (vgl. bspw. BAUMERT/KUNTER 2006). Auf der Basis der Befunde gibt es weder Hinweise von einer „alten“/„traditionellen“ oder „neuen“/„modernen“ Rolle zu sprechen, noch Rollenbilder als eindimensionale Entsprechung spezifischer Erwartung abzuleiten (s. Tab. 1). Einzelne, abgrenzbare und in sich geschlossen darstellbare Rollenkonstrukte („Fachmann“, „Lernprozessbegleiter“, „Erzieher“) lassen sich weder dichotom abgrenzen noch additiv kombinieren, eher ist eine Art integrative Rollenkombination vorzufinden (s. Abb. 2). Das spricht dann auch gegen Versuche, losgelöst von der Kernrolle neue Rollenbilder zu konstruieren, wenn diese nicht mit der Kernrolle in Beziehung gesetzt werden (vgl. REETZ 2002). Insofern scheidet sich unsere Typisierung an der Begrenztheit resp. Vielfalt wahrgenommener Erwartungen (s. Kap. 5.2). Ein sog. plurales Rollenbild, wie es theoretisch-normativ aus strukturfunktionalistischer Perspektive gefordert wird, ist nur teilweise nachzuweisen. Es wird zugleich deutlich, dass strukturfunktionalistisch geprägte Analysen der Rollen des Beruflichen Bildungspersonals zu kurz greifen, zumindest wenn das Wahrnehmen und im Weiteren auch das Handeln der Akteure erklärt werden soll. Dies ermöglicht erst eine interaktionstheoretische Perspektive, die nicht nur pädagogischer ist, weil die Möglichkeiten der Individuen berücksichtigt, ihr Rollenbild selbst mitzukonstruieren, sondern v. a. weil sie dadurch dem Individuum Mündigkeit zugesteht und zugleich abverlangt. Wir gehen davon aus, dass auch ein begrenztes Rollenprofil durchaus mit Expertise ausgefüllt werden kann, Professionalität aber des reflexiven Umgangs mit vielfältigen Erwartungen bedarf. Inwieweit die Fokussierung auf eine Erwartung Ergebnis eines individuellen Reflexionsprozesses ist, in dem die z.T. widersprüchlichen Erwartungen synchronisiert werden, und wie dies zu bewerten ist, muss offenbleiben.

Weiterhin ist festzuhalten, dass sich weder „die“ Ausbilderrolle noch „die“ Lehrerrolle in unserer Rekonstruktion identifizieren lässt. Es deutet sich an, dass die Funktion des Bildungspersonals allein noch keinen Einfluss auf die Rollenkonstruktion hat. Auch die Wendebrüche und die dadurch verursachte berufsbiographische Veränderungen führen allein nicht zu einem bestimmten Rollenbild, sondern erst deren subjektive Verarbeitung. Auch qualifikations- und organisationsbezogene Faktoren ermöglichen keine klaren Trennungslinien. Erst durch das Zusammenspiel dieser Faktoren im biographischen Prozess konstituiert sich eine je individuelle Ausprägung der pädagogischen Rolle entsprechend der beiden Typen (s. Kap. 5.3).

Diese Untersuchung kann nur ein erster Schritt sein, um sich empirisch mit potentiellen Veränderungen der Rolle des Bildungspersonals im Zuge veränderter Rahmenbedingungen zu befassen. Der gewählte qualitative Zugriff ermöglicht zwar nur eine kleine Gruppe zu untersuchen, allerdings besteht

der Anspruch nicht darin, repräsentative Ergebnisse zu generieren, sondern theoriebildend Typen zu extrahieren. Diese Typisierung ist einerseits in einer Replikationsstudie zu überprüfen und genauer zu beschreiben, andererseits auszudifferenzieren. Die relative grobe Typisierung in den *fachlich-fachdidaktisch geprägten Pädagogen* auf der einen und den *Fachmann mit ganzheitlichem pädagogischen Profil* auf der anderen verstehen wir als einen ersten Ansatz, der aber eher geeignet scheint, als Versuche die Akteure zwischen Fachleuten und Erziehern oder Alten und Neuen zu trennen. Aus einer interaktionstheoretischen Sicht ist zudem genauer zu erforschen, wie in Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt die eine oder andere Rollenkonstruktion entsteht und welchen Einfluss (sich lebensgeschichtlich verändernde) individuelle Faktoren und Umweltfaktoren haben. Zudem ist u.E. die Frage zu untersuchen, ob – wie eingangs unter Bezug auf WISWEDE (1977) angedeutet – das Verhalten von Individuen durch eine solche Typisierung erklärbar und prognostizierbar wird, also ob das Rollenkonzept des Bildungspersonals handlungsleitend ist und zu welchen Wirkungen dies führt. Denn auch wenn normativ theoretisch vieles dafürspricht, den Typ des Fachmanns mit ganzheitlichem pädagogischen Profil zu bevorzugen, steht die Überprüfung seiner Wirksamkeit aus.

Literatur

- ABELS, H. (2010): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- ABELS, H./KÖNIG, A. (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinander spielen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ARLT, F. (1972): Äußerungen betrieblicher Bildungskräfte. In: ARLT, F. (Hrsg.): Betriebliche Bildungskräfte. Zu ihrer Funktion, zu ihrer Aus- und Fortbildung. Köln: Dt. Inst.-Verlag, 16-22.
- ARNOLD, R. (1997): Betriebspädagogik. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2. überarb. und erw. Auflage.
- ARNOLD, R./GÓMEZ TUTOR, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen - Vielfalt gestalten. Augsburg: Ziel.
- BAHL, A. (2011): Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40 (H.6), 16-20.
- BAHL, A./BLÖTZ, U. (2012): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SI-AP). Abschlussbericht. Bonn: BiBB [Online: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22301.pdf; 09-01-2013].
- BAHL, A./DIETRICH, A. (2008): Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderata. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Spezial 4 Hochschultage Berufliche Bildung. [http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_diettrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf; 17.11.11].
- BAHRDT, H. P. (1992): Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen. München: C.H. Beck, 5. Auflage.
- BAUER, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Weinheim u.a.: Juventa-Verl.
- BAUMERT, J./KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, (H.4), 469-520.
- BECK, K. (2005): Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101 (H.4), 533-556.
- BEICHT, U./et al. (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In: BIBB-Report, 3 (H.9), 1-15.
- BEICHT, U./KREWERTH, A. (2009): Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: BWP 38 (H.5), 9-13.
- BLÖTZ, U. (2010): Herausforderungen und Qualifikationsbedarf: Hintergründe für das berufspädagogische Qualifikationsangebot des Bundes. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 62 (H.10), 15-19.
- BOHNSACK, R. (2001): Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: HUG, T. (Hrsg.): Einführung in die Methodologie der Sozialwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 326-357.
- BOHNSACK, R. (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (H.4), 550-570.

- BOHNSACK, R. (2007): Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In: SCHÜTZ-
ZEICHEL, R. (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, 180-190.
- BOHNSACK, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen
& Farmington Hills: Budrich, 8. durchgesehene Auflage.
- BRANDL, G. (1989): Erwartungen an den Berufsschullehrer aus der Sicht der Schüler. Untersuchung
und praktische Vorschläge. Frankfurt a.M.: R.G. Fischer.
- BROOKOVER, W. B./GOTTLIEB, D. (1964): A Sociology of Education. New York: American Book Compa-
ny, second Edition.
- BRÜNNER, K. 2014: Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungsper-
sonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professi-
onalisierung. Paderborn: Eusl
- BURCHERT, J. (2012): Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des
pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder. In: ULMER, P./WEISS, R./ZÖLLER,
A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Biele-
feld: Bertelsmann, 135-147.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1969): Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Verabschiedet auf der
19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969. Bonn.
- DIETRICH, A. (2008): Aktuelle Probleme der Berufsausbildung und Konsequenzen für das Berufsbil-
dungspersonal. In: KRÜGER, H.-H./SCHMODE, U. (Hrsg.): Fremd im eigenen Land? Erkundungen in
den Zonen der Verwundbarkeit. Hamburg: VSA Verlag, 155-168.
- DIETRICH, A. (2009): Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und
Professionalisierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Profil 2.
[http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.pdf; 17.11.11].
- DIKAU, J. (1993): Die Bezugspersonen der "vergessenen Majorität". Berufsschullehrer und betriebli-
che Ausbilder im Spannungsfeld. In: Berufsbildung, 47, 6-9.
- DRESING, T./ PEHL, T. (2011): Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für
qualitative ForscherInnen. Marburg.
- DÖRIG, R. (1995): Handlungsorientierter Unterricht – Konzept und Grundsätze der Umsetzung im Un-
terricht. In: Wirtschaft und Gesellschaft im Beruf, 20 (H.5), 205-214.
- EBNER, H. G. (1992): Facetten und Elemente didaktischer Handlungsorientierung. In: PÄTZOLD, G.
(Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M.: Verl. der Ges. zur För-
derung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 33-53.
- EBNER, H. G./LAUCK, G. (1998): Das Ausbildungspersonal im Urteil der Auszubildenden. In:
Berufsbildung 52, 24-30.
- FULLER, F.F./BOWN, O.H. (1975): Becoming a Teacher. In: RYAN, K. (Hrsg.): Teacher Education. 74th Ye-
arbook of the NSSE, Part II. Chicago: NSSE, 25-52.
- GEI, J./KREKEL, E. M. (2011): Das betriebliche Ausbildungspersonal. Anspruch und Wirklichkeit aus
der Sicht der Auszubildenden. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 34 (H.1), 89-97.
- GRETHER, O. (1950): Die Erziehungsaufgabe des Ausbilders. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 7
(H.2), 156-158.
- GUDJONS, H. (2006): Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn, Obb.: Klink-
hardt.

- HELSPER, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., 521-569.
- HOLLING, E./BAMMÉ, A. (1982): Die Alltagswirklichkeit des Berufsschullehrers. Frankfurt/New York: Campus.
- HUBERMAN, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: TERHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Köln, Wien: Böla-Verlag, 249–267.
- JOAS, H. (1973): Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- JOAS, H. (1998): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 137-152.
- KIRPAL, S./TUTSCHNER, R. (2008): Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure lebenslangen Lernens. [ITB-Forschungsberichte; 33/2008; <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010388.pdf>; 15.01.2012].
- KLEEMANN, F./KRÄHNKE, U./MATUSCHEK, I. (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KLOSE, P. (1971): Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 23 (H.1), 78-97.
- KOCH, R./et al. (2009): Aufgaben- und Rollenpluralität des beruflichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. IN: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Profil 2. [http://www.bwpat.de/profil2/koch_etal_profil2.shtml; 23.09.10].
- KORING, C. (2012): Selbstgesteuertes Lernen und die Rolle der Lernprozessbegleitung im Spannungsverhältnis zur Unternehmenskultur. In: ULMER, P./WEISS, R./ZÖLLER, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld: Bertelsmann, 77-93.
- KRAPPMANN, L. (1974): Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: betrifft: Erziehung Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim und Basel: Beltz, 4. Auflage, 161-183.
- LANGE-GARRITSEN, G. (1972): Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Eine empirisch-soziologische Untersuchung. Düsseldorf: Schwann.
- LEMPERT, W. (1962): Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie. Stuttgart: Enke.
- LEMPERT, W. (1968): Berufserziehung als Sozialisation: Hypothesen über die Aneignung und Distanzierung von beruflichen Rollen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 44 (H.2), 85-111.
- LEMPERT, W. (1981): Sozialisation durch den "heimlichen Lehrplan" des Betriebs. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 27, H. 3, 723-738.
- LINTON, R. (1964): The study of man: an introduction. New York, u. a.: Appleton-Century-Crofts.
- MEAD, G. H. (1992): Mind, self and society from the standpoint of a social anthropologist. In: MORRIS, C. W.: (Hrsg.): Works of George Herbert Mead Vol. 1. Chicago u. a.: Chicago University Press.
- MEYER, P. C. (2000): Rollenkonfigurationen, Rollenfunktion und Gesundheit. Zusammenhänge zwischen sozialen Rollen, sozialem Stress, Unterstützung und Gesundheit. Opladen: Leske + Budrich.
- MICHELSEN, U. A. (1979): Der Ausbilder in der Industriewerkstatt. Tätigkeit, Berufseinstellung, Ausbildung. Trier: Spee-Verlag.

- MOLLENHAUER, K. (1962): Die Rollenproblematik des Lehrerberufes für die Bildung. In: Die Deutsche Schule, 54 (H.10), 463-475.
- NAVE-HERZ, R. (1977): Die Rolle des Lehrers. Eine Einführung in die Lehrersozio­logie und in die Dis­kussion um den Rollenbegriff. Neuwied: Luchterhand.
- NENTWIG-GESEMANN, I. (2001): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: BOHNSACK, R./NENTWIG-GESEMANN, I./NOHL, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre For­schungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, 275 - 300.
- NOHL, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Le­bensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen: Leske + Bud­rich.
- NOHL, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage.
- OSER, F./ZUTAVERN, M. (1998): Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Opladen: Leske + Budrich.
- O. V. (1963): Der Ausbilder: Ein tüchtiger Fachmann, ein geduldiger Pädagoge, ein anständiger Mensch. In: IbB, 14 (H.1), 3-4.
- PARSONS, T. (1964): The social system. New York, u. a.: Free Press, 1 paperback edition.
- PÄTZOLD, G. (1986): Die Konfliktstruktur der Ausbilderposition. Betriebliche Handlungsimperative und die Wahrung pädagogischer Handlungsfreiheit. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 38 (H.4), 104-110.
- PÄTZOLD, G. (1991): Professionalisierung und Professionalität betrieblicher Bildungsarbeit. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 200-213.
- PÄTZOLD, G. (1997a): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals. 1752-1996. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland Reihe C. Köln: Böhlau.
- PÄTZOLD, G. (1997b): Betriebliches Bildungspersonal und Professionalität. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbil­dung. Stuttgart: Steiner Verlag, 251–268.
- PÄTZOLD, G. (1998): Professionalität des betrieblichen Bildungspersonals im Kontext gesellschaftli­cher, betrieblicher und beruflicher Veränderungen. In: BRÖDEL, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand, 158-174.
- PÄTZOLD, G. (2008): Selbstgesteuertes Lernen und die veränderte Rolle der Lehrenden. In: Berufsbil­dung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 109/110, 3–7.
- PAULIK, H. (1992): Der Ausbilder im Unternehmen. Berufsbild, Prüfungsvorbereitung, pädagogisches Grundwissen. Landsberg: Verlag Moderne Industrie, 13., durchgesehene Auflage.
- REETZ, L. (2002): Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. IN: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98 (H.1), 8-25.
- SCHÜLEIN, J. A. (1989): Rollentheorie revisited. Wissenssoziologische Anmerkungen zu einem verges­senen Paradigma. In: Soziale Welt, 40 (H.3), 481-496.
- SCHÜTZE, F. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensi­onen der Schulorganisation. In: HELSPER, W. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd.1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Dt. Studienverlag, 333-377.
- SEIFERT, K.-H. (1978): Schülererwartungen und Lehrerverhalten und ihre Bedeutung für die schulisch-

- berufliche Sozialisation. In: KLUGE, N. (Hrsg.): Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 314-350.
- SLOANE, P. F. E. (2009): Pädagogische Arbeit in sich verändernden Lebenswelten - Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer postmodernen Gesellschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Profil 2. [http://www.bwpat.de/profil2/sloane_profil2.pdf; 17.11.11].
- TURNER, R. (1956): Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior. In: American Journal of Sociology, 61 (H.4), 316-328.
- TUTSCHNER, R./HAASLER, S. R. (2012): Meister der Methode - Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In: ULMER, P./WEIß, R./ZÖLLER, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld: Bertelsmann, 97-115.
- WALGENBACH, P. (1994): Mittleres Management. Aufgaben - Funktionen - Arbeitsverhalten. Wiesbaden: Gabler.
- WINTER, R. (2010): Symbolischer Interaktionismus. In: MEY, G./MRUCK, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Soziologie, 79-93.
- WISWEDE, G. (1977): Rollentheorie. Stuttgart, u. a.: Kohlhammer.

Anhang

Die Reihe Arbeitsberichte „Berufs- und Betriebspädagogik“

(ehemals: Arbeitsberichte des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik)

ISSN 1437-8493

2016

Heft 88/16

Jahn, R.W.
Brünner, K.
Schunk, F.

„Neue“ Rollen des beruflichen Bildungspersonals und deren Wahrnehmung durch die pädagogischen Akteure – Eine interpretative Analyse dominanter Rollenbilder von Berufsschullehrern und Ausbildern

Heft 87/16

Götzl, M.
Jahn, R.W.
Spittel, M.

Zweidimensionale Typisierung des Forschungs- und Praxisinteresses von Studierenden – Ein Modell und erste empirische Befunde

Heft 86/16

Bünning, F.
Lehmann, J.

Einfluss von außerschulischen Lernorten auf die Gestaltung von technisch geprägten Karrierewegen – Eine empirische Analyse der Effekte des Engagements im Schüler-Institut Technik und angewandte Informatik (SITI) e. V. auf die Berufswahl

2015

Heft 85/15

Jenewein, K.

Duales Studium Berufsbildung – Erfahrungen mit der Kooperation zwischen der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Siemens AG

2014

Heft 84/14

Nepom' yashcha, Y.

Geschlechterdifferenzierung in technischen Berufen unter dem Aspekt wachsender Heterogenität – Eine Untersuchung in der betrieblichen Berufsausbildung

Heft 83/14

Weidemeier, Ch.

Handlungsansätze zur Prävention und Intervention von Ausbildungsabbrüchen unter dem Aspekt wachsender Heterogenität

Heft 82/14

König, M.

Kooperatives Lernen in der betrieblichen Berufsausbildung

2013

Heft 81/13

Baumann, F.A.
Jenewein, K.
Müller, A.

Green Jobs and Climate Change. The Saxony-Anhalt Region – Renewable Energies in the Perspectives of the Economy and Vocational Education and Training

Heft 80/13

Ingenieurwissenschaften – Grundüberlegungen, inhaltliche Konzeption und

- Jenewein, K. Lehrplanentwurf für einen gymnasialen Bildungsgang an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt
- 2011
- Heft 79/11** Blended Learning - Die neue Rolle des Ausbilders
Schulz, A.
Martsch, M.
- Heft 78/11** TVET Teachers and Trainers - Concepts in Academic Education and Research
Jenewein, K.
Stolte, H.
- 2010
- Heft 77/10** Perzeption in virtueller Realität als Aggregat von Visualisierung und Interaktion
Martsch, M.
Wienert, O.
Liefold, S.
Jenewein, K.
- Heft 76/10** Professionalisierung von Projektleitern. Eine qualitative Untersuchung von Projektleitern
Wittig, A.
- Heft 75/10** Einsatz neuer Medien in der betrieblichen Ausbildung - Didaktisches & webdidaktisches Konzept des Forschungsvorhabens "effekt"
Salzer, S.
Möhring-Lotsch, N.
Müller, A.
- Heft 74/10** Virtuelle Realität in der technischen Aus- und Weiterbildung - Gegenstandsbestimmung und Umsetzungsbeispiele
Jenewein, K.
Schenk, M.
- 2009
- Heft 73/09** Demografischer Wandel - Alternde Belegschaften und fehlende Nachwuchskräfte in kleinen und mittleren Unternehmen?
Schlasze, V.
- Heft 72/09** Führungskräfte und neue Anforderungen an den Führungsnachwuchs – am Beispiel von Arbeitssicherheit
Peters, S.
Werwick, K.
- Heft 71/09** Der Bedarf an Personalentwicklung/-führung als wissenschaftliche Qualifizierung durch Unternehmen der Region
Teichert, N.
- Heft 70/09** Projektorganisation – neue Herausforderungen im Kontext von Projektmanagement und Professionsentwicklungen
Peters, S.
- Heft 69/09** Analyse des Forschungsstandes zum Einsatz neuer Medien in der Aus- und Weiterbildung - Projekt „effekt - Verknüpfende Vermittlung von Fach- und Medienkompetenzen“ -
Geese, M.
Möhring-Lotsch, N.
Salzer, S.

- Heft 68/09** Arbeitgeber-Attraktivität aus Sicht von Studierenden –
Schmicker, S.
Genge, F.
Lüder, K. Ergebnisse einer Studie zur Ermittlung von Attraktivitätsfaktoren für die Arbeitgeberwahl aus sich von Studierenden der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)
- Heft 67/09** Wahrnehmung und Lernen in virtueller Realität – Psychologische Korrelate und exemplarisches Forschungsdesign
Jenewein, K.
Hundt, D.
- Heft 66/09** Fach- und Führungsnachwuchsentwicklung in Wirtschaft und Hochschulbildung infolge von Tertiarisierung und demografischem Wandel
Peters, S.
- Heft 65/09** Nachwuchs auf Nachwuchsstellen? Befragung von Diplomanden, Praktikanten und wissenschaftlichen Hilfskräften als potentieller Nachwuchs eines regionalen Forschungs- und Entwicklungsdienstleisters
Möhring, J.
Gleisner, E.
Peters, S.

2008

- Heft 64/08** Professionalisierung und Projektmanagement
Peters, S.
- Heft 63/08** Bildungsforschung in der Wissensgesellschaft: Grundlagen, Widersprüche und Perspektiven. Zur Berufsform der Arbeit als Dreh- und Angelpunkt beruflicher Bildung und der Berufsbildungsforschung.
Rauner, F.
- Heft 62/08** Perspektiven auf das Moratorium Studium - Teilstudie 3: Studiengang-/Studienfachwechsel und Studienabbruch
Steckel, M.
Peters, S.
- Heft 61/08** Perspektiven auf das Moratorium Studium - Teilstudie 2: Studiensituation und Studienzufriedenheit
Steckel, M.
Peters, S.
- Heft 60/08** Perspektiven auf das Moratorium Studium - Teilstudie 1: Alumni-Befragung
Steckel, M.
Peters, S.
- Heft 59/08** Die Fachkarriere - Alternative Entwicklungschancen oder Abstellgleis? - Eine qualitative Untersuchung der Implementierungsmodalitäten ausgewählter Unternehmen -
Groß, S.
- Heft 58/08** Implementierung von Mentoringprozessen - Eine Chance für Absolventen der dualen Berufsbildung in der Metallindustrie Sachsen-Anhalts
Voß, A.

2007

- Heft 57/07** „Richtig studieren“ Infos, Wissenswertes, Anregungen, Regularien
Peters, S.
Frosch, U.

Arbeitsberichte aus früheren Jahrgängen sind bereits vergriffen. Anfragen zu einzelnen Arbeitsberichten richten Sie bitte an die im Impressum angegebene Anschrift bzw. E-Mail.