

Leonie Schmid

# Das beruflich Selbstverständliche von Ausbilderinnen und Ausbildern in Überbetrieblichen Bildungsstätten

Eine rekonstruktive Studie zur Professionalisiertheit  
der Praxis im Zwischenraum



Leonie Schmid

# **Das beruflich Selbstverständliche von Ausbilderinnen und Ausbildern in Überbetrieblichen Bildungsstätten**

Eine rekonstruktive Studie zur Professionalisiertheit der Praxis  
im Zwischenraum

# Impressum

**Zitiervorschlag:**

Schmid, Leonie: Das beruflich Selbstverständliche von Ausbilderinnen und Ausbildern in Überbetrieblichen Bildungsstätten. Eine rekonstruktive Studie zur Professionalisiertheit der Praxis im Zwischenraum. Bonn 2026. DOI: <https://doi.org/10.66390/TCVR2757>

Diese Arbeit wurde 2025 an der Universität Paderborn als Dissertation angenommen.

1. Auflage 2026

**Herausgeber:**

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116  
53113 Bonn  
Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

**Publikationsmanagement:**

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“  
E-Mail: [publikationsmanagement@bibb.de](mailto:publikationsmanagement@bibb.de)  
[www.bibb.de/veroeffentlichungen](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen)  
Bestellung: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/21063>

**Herstellung und Vertrieb:**

Verlag Barbara Budrich  
Stauffenbergstraße 7  
51379 Leverkusen  
Internet: [www.budrich.de](http://www.budrich.de)  
E-Mail: [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de)

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

**Lizenzierung:**

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen – 4.0 International).  
Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter [www.bibb.de/oa](http://www.bibb.de/oa).



ISBN 978-3-8474-2794-0 (Print)

ISBN 978-3-96208-589-6 (Open Access)

DOI: <https://doi.org/10.66390/TCVR2757>

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

---

# Vorwort

Das berufliche Lernen hängt von verschiedenen Faktoren ab. Einer der zentralen Schlüsselfaktoren für den Erfolg von Lernprozessen in der dualen Berufsausbildung ist dabei das ausbildende Personal. Ausbilderinnen und Ausbilder müssen kompetent, engagiert und qualifiziert sein. In ihrer Tätigkeit sind sie in vielfältiger Weise gefordert. Die Vermittlung von berufsfachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten steht im Mittelpunkt. Gleichzeitig ist stets auch (berufs-)pädagogisches Handeln zu berücksichtigen. Darüber hinaus begleitet ausbildendes Personal auch die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen.

Auszubildende treffen in ihrer beruflichen Qualifizierung auf unterschiedliche ausbildende Personen. Neben dem Lehrpersonal an berufsbildenden Schulen und den betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern ist für viele Lernende auch das Bildungspersonal an weiteren Lernorten der Ausbildung beteiligt. Hierzu zählen vor allem Meisterinnen und Meister, die die Auszubildenden während der überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA) in den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) qualifizieren.

Als ergänzender Lernort der betrieblichen Ausbildung unterstützen ÜBS die auszubildenden Betriebe in der Fachkräfteentwicklung. Mit der ÜBA tragen sie zur systematischen Vertiefung der beruflichen Grund- und Fachbildung bei und gleichen betriebliche Spezialisierung, insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen, aus und stellen sicher, dass die Breite der jeweils relevanten Ausbildungsordnung in der Ausbildung abgedeckt werden kann. Dabei treffen Ausbilderinnen und Ausbilder in den ÜBS in kurzer Zeit auf unterschiedliche Gruppen von Auszubildenden, da die Kurse, vor allem in den handwerklichen Ausbildungsberufen, in denen die ÜBA primär strukturell verankert ist, wochenweise umgesetzt werden. Dies bedeutet, dass das Ausbildungspersonal der ÜBA gefordert ist, schnell wechselnde Gruppen von Auszubildenden in kurzen Zeitabschnitten zu qualifizieren.

Die vorliegende Untersuchung widmet sich dem Lernort ÜBS und richtet ihren Blick auf die dort tätigen Ausbilderinnen und Ausbilder. Damit leistet die Arbeit der Autorin einen wichtigen Beitrag zur Verringerung des Wissensdefizits um diesen Lernort und kann dabei nur auf wenige andere empirische Untersuchungen aufbauen.

Ausgehend von einer explorativen Vorstudie richtet sie in einem zweiten Schritt mit der Hauptstudie ihren Blick auf das professionelle Handeln bzw. die professionelle Handlungspraxis des ausbildenden Personals in ÜBS, erfasst auf der Grundlage berufsbiografisch-narrativer Interviews. Diese waren Teil von Fallstudien, in denen verschiedene ÜBS-Kontexte einfließen. Die empirischen Untersuchungen erfahren eine theoretisch-konzeptionelle Einbindung, wodurch sich Entwicklungsbedarfe für Bildungsstätten ableiten lassen.

Auf einer übergeordneten Ebene schließen die Ergebnisse der Arbeit an den Diskurs über die Professionalität und Professionalisierung des Bildungspersonals an. Auf Grundlage der vorgenommenen Erhebungen entwickelt die Autorin eine Typologie des Umgangs mit Handlungsanforderungen, denen sich Ausbilderinnen und Ausbilder in der Ausbildungspraxis der ÜBA stellen. Es zeigt sich dabei, dass Professionalität kein fest gefügtes Kompetenzbündel darstellt, sondern sich immer wieder aus prozess- und erfahrungsbasiertem, kontextualisier-

tem Handeln generiert. Dieser Prozess findet in einem komplexen Spannungsfeld zwischen beruflicher Praxis, institutionellen Strukturen und pädagogischer Verantwortung statt.

Vor dem Hintergrund hoher Anforderungen, denen sich ausbildendes Personal im Bildungsprozess bzw. in der aktiven Begleitung beruflicher Qualifizierung angehender Fachkräfte stellen muss, bietet die Untersuchung vielfältige Anstöße für die Bildungspraxis, um die Professionalität bzw. das professionelle Handeln des Personals in ÜBS weiterzuentwickeln. Sie bietet darüber hinaus auch eine Grundlage, um einen Diskurs über Handlungsrahmen zu führen, in denen Ausbilderinnen und Ausbilder ihre Professionalität optimal ausprägen können. Insgesamt wendet sich die Studie gegen funktionalistische oder rein kompetenztheoretische Konzepte berufspädagogischer Professionalität und argumentiert stattdessen im Sinne einer Professionalisierung von Bildungspersonal in der Interaktion zwischen Akteuren, institutionellen und systemischen Gegebenheiten und individuellen kognitiven Prozessen.

Die vorliegende Arbeit stellt somit einen wichtigen Beitrag für ein wenig beachtetes Forschungsfeld in der Berufsbildungsforschung dar. Für die Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung ist es in vielerlei Hinsicht relevant, nicht zuletzt auch für den Arbeitsbereich „Überbetriebliche Bildungsstätten“, der u.a. durch das Sonderprogramm „Digitalisierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und Kompetenzzentren“ die Qualifizierung von Bildungspersonal an ÜBS vorantreibt.

Prof. Dr. Hubert Ertl

*Forschungsdirektor des Bundesinstituts für Berufsbildung*

*„Forschung ist kein Sprint,  
sondern ein Marathon.“*

– MAK, immer



---

## Danksagung

Wenn ich an den Entstehungsprozess dieser Arbeit denke, bin ich jedes Mal erneut davon fasziniert, wie viel ich auf dieser Reise doch lernen und wachsen durfte. Das mag erst einmal selbstverständlich klingen – ich aber empfinde es als großes Privileg und bin dankbar, dass ich die Chance bekommen habe, mich auszuprobieren und meinen eigenen Weg gehen zu dürfen. Eben diesen Weg bin ich dann jedoch (glücklicherweise) nicht alleine gegangen; vielmehr ist dieser – sowohl fachlich als auch menschlich – von unterschiedlichen Personen geprägt worden, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte. Hierbei denke ich an meine Familie, meine Freundinnen und Freunde, meine (derzeitigen und ehemaligen) Kolleginnen und Kollegen des Departments Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn, aber auch an die Personen drumherum, die diesen Prozess ermöglicht haben. Neben Prof. Dr. Peter F.E. Sloane, Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Karina Kiepe und Prof. Dr. Jens Müller, denen ich für ihr Mitwirken in der Kommission danke, denke ich dabei aber auch an die engagierten Ausbilder/-innen und Geschäftsleitungen, die mir ihre Türen geöffnet und mich in ihre Gedanken eingeladen haben, um in die Welt der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten abzutauchen. Einige Personen möchte ich an dieser Stelle aber nochmals besonders hervorheben. So wäre diese Arbeit sicherlich nicht möglich gewesen ohne das stetige und uneingeschränkte Vertrauen von Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, welches mich durch den gesamten Entstehungsprozess getragen hat. Vielen Dank! Ebenfalls eine wichtige Begleiterin in diesem Prozess war Jun. Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Marie-Ann Kückmann. Danke auch dir, Marie, für das Vertrauen in diesen Prozess – insbesondere dann, wenn ich es nicht hatte. Aber auch für das Mitfiebern und Mitfühlen, die vielen kleinen Aufmerksamkeiten und einen Ort, an dem meine Gedanken ein Zuhause haben. Franziska Otto, Franzi, auch dir möchte ich von ganzem Herzen „Danke!“ sagen. Für unsere täglichen Spaziergänge zur Uni, die vielen tollen Gespräche, gemeinsames Lachen, aber auch die Aufmunterungen und Umarmungen, wenn es gerade mal nicht so lief. Ich freue mich schon auf das nächste Spaghettieis mit dir! Danke auch dir, Dr.<sup>in</sup> Hannah Sloane, für das gemeinsame Schnaufen, die Spielwiese für mein inneres Eichhörnchen und Sätze wie „Heiter weiter!“ oder „Promovieren ist eine Schnapsidee!“, die mich gedanklich oft begleitet und durch den Prozess getragen haben. Auch dir, Andrea Zinke, möchte ich an dieser Stelle explizit „Danke!“ sagen. Du bist zwar erst spät auf den Zug aufgesprungen, aber hast mich durch deine herrlich ehrlichen Rückmeldungen und deine Flexibilität durch die heiße Endphase getragen. Pass bitte auf dich auf! Mein Dank gilt aber auch Eileen Brandt, Friederike Breuing und Clara-Vivian Ammann, für die vielen offenen Gespräche und Bestärkungen. Danke, dass auch die großen und kleinen Unsicherheiten, die eine Dissertation mit sich bringt, einen Platz in unseren Gesprächen haben durften. Für mich ist und war dies immer sehr wertvoll! „Danke!“ möchte ich aber auch Dr. Peter Rüsing, Dr.<sup>in</sup> Heike Kundisch, Dr.<sup>in</sup> Stephanie Wild, Dr. Niklas Sängler, Dominik Groß und Sarah Schotten sagen, die diesen Weg ebenfalls in Teilen begleitet und meinen Arbeitsalltag immer wieder positiv bereichern (bzw. bereichert haben). Aber auch du, Vera Gockel, darfst in dieser Danksagung natürlich

nicht fehlen. Danke für dein offenes Ohr und deine stetige Unterstützung – sei es bei Dienstreisanträgen, Stundenzetteln oder den dann doch wichtigeren Fragen des Lebens!

Zuallerletzt danke ich noch dir, Markus, für deine unermüdliche Unterstützung über all die Jahre. Dafür, dass du nicht aufgehört hast, Fragen zu stellen, auch wenn du nur die Hälfte verstanden hast. Dafür, dass du mich aufgefangen hast, wenn das Gespräch mal wieder mit „Weißt du, was mein größtes Problem ist?“ losgegangen ist. Ich schätze mich so glücklich, dich auch im nächsten Lebensabschnitt an meiner Seite zu wissen!

Bergisch Gladbach, im Januar 2026

Leonie Schmid

---

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                       |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Vorwort . . . . .</b>                                                                              | <b>3</b>  |
| <b>Danksagung . . . . .</b>                                                                           | <b>7</b>  |
| <b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis . . . . .</b>                                                  | <b>12</b> |
| Abbildungen . . . . .                                                                                 | 12        |
| Tabellen . . . . .                                                                                    | 12        |
| <b>Abkürzungsverzeichnis . . . . .</b>                                                                | <b>13</b> |
| <b>1 Einleitung und Hinführung zur Studie . . . . .</b>                                               | <b>15</b> |
| 1.1 Problemhinführung . . . . .                                                                       | 15        |
| 1.2 Erkenntnisinteresse und Zielstellung . . . . .                                                    | 17        |
| 1.3 Forschungsprozess und empirische Bezugspunkte . . . . .                                           | 17        |
| 1.4 Aufbau der Schrift . . . . .                                                                      | 18        |
| <b>2 Methodologische Konturierung des Forschungsansatzes . . . . .</b>                                | <b>21</b> |
| 2.1 Verortung vor dem Hintergrund der Geisteswissenschaften . . . . .                                 | 21        |
| 2.1.1 Phänomenologische Bezüge . . . . .                                                              | 22        |
| 2.1.2 Hermeneutische Bezüge . . . . .                                                                 | 27        |
| 2.2 Verortung vor dem Hintergrund einer rekonstruktiven Sozialforschung . . . . .                     | 29        |
| 2.2.1 Übergreifende Bezüge rekonstruktiver Sozialforschung . . . . .                                  | 29        |
| 2.2.2 Bezüge einer (praxeologischen) Wissenssoziologie . . . . .                                      | 31        |
| 2.3 Zusammenführung und Verdichtung: Methodologische Konturierung des<br>Forschungsansatzes . . . . . | 33        |
| <b>3 Zum (Forschungs-)Kontext überbetrieblicher Bildungsstätten . . . . .</b>                         | <b>35</b> |
| 3.1 Theoretisch-konzeptionelle Annäherung . . . . .                                                   | 35        |
| 3.1.1 Institutionsperspektive: Aufgabe und Funktion von ÜBS . . . . .                                 | 35        |
| 3.1.2 Lernortperspektive: ÜBS als dritter Lernort der dualen<br>Berufsausbildung . . . . .            | 39        |
| 3.1.3 Akteursperspektive: Berufsbildungspersonal in ÜBS . . . . .                                     | 43        |
| 3.1.4 Organisationsperspektive: Einblicke in die ÜBS-Landschaft . . . . .                             | 45        |
| 3.1.5 Entwicklungsperspektive: Entstehungskontext und Entwicklung der<br>ÜBS im Zeitverlauf . . . . . | 50        |
| 3.1.6 Zusammenführung und Verdichtung: Theoretisch-konzeptionelle<br>Annäherung . . . . .             | 56        |

|          |                                                                                                                                                                         |           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.2      | Empirische Annäherung . . . . .                                                                                                                                         | 57        |
| 3.2.1    | Datenerhebung und Datenauswertung . . . . .                                                                                                                             | 57        |
| 3.2.2    | Falldarstellung ÜBS1: Auf dem Weg zum Bildungsdienstleister . . . .                                                                                                     | 59        |
| 3.2.3    | Falldarstellung ÜBS2: Rückbesinnung und (Neu-)Orientierung . . . .                                                                                                      | 61        |
| 3.2.4    | Falldarstellung ÜBS3: Wirtschaftlichkeit als Entwicklungsimpuls . . .                                                                                                   | 65        |
| 3.2.5    | Komparative Betrachtung der Fälle . . . . .                                                                                                                             | 68        |
| 3.2.6    | Zusammenführung und Verdichtung: Empirische Annäherung . . . .                                                                                                          | 69        |
| 3.3      | Zwischenergebnis respektive Fokussierung des Erkenntnisinteresses I . . . .                                                                                             | 70        |
| <b>4</b> | <b>Zur Professionalität des überbetrieblichen Bildungspersonals . . . . .</b>                                                                                           | <b>71</b> |
| 4.1      | Annäherung an das Handlungsfeld überbetrieblicher Ausbilder/-innen . . .                                                                                                | 71        |
| 4.2      | Begriffliche Annäherung: Profession, Professionalität, Professionalisierung<br>und Professionalisiertheit . . . . .                                                     | 72        |
| 4.3      | Vertiefung ausgewählter professionstheoretischer Zugänge . . . . .                                                                                                      | 74        |
| 4.3.1    | Professionalität aus kompetenztheoretischer Perspektive . . . . .                                                                                                       | 75        |
| 4.3.2    | Professionalität aus strukturtheoretischer Perspektive . . . . .                                                                                                        | 78        |
| 4.3.3    | Professionalität aus berufsbiografischer Perspektive . . . . .                                                                                                          | 82        |
| 4.3.4    | Professionalisiertheit aus praxeologisch-wissenssoziologischer<br>Perspektive . . . . .                                                                                 | 84        |
| 4.3.5    | Zusammenführung und Verdichtung: Vertiefung ausgewählter<br>professionstheoretischer Zugänge . . . . .                                                                  | 85        |
| 4.4      | Zwischenergebnis respektive Fokussierung des Erkenntnisinteresses II . . . .                                                                                            | 88        |
| <b>5</b> | <b>Methodische Konturierung der rekonstruktiven Hauptstudie . . . . .</b>                                                                                               | <b>89</b> |
| 5.1      | Datenerhebung: Berufsbiografisch orientierte narrative Interviews mit<br>überbetrieblichen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern . . . . .                                     | 89        |
| 5.1.1    | (Entstehungs-)Hintergrund narrativ fundierter Interviews . . . . .                                                                                                      | 89        |
| 5.1.2    | Grundlagen biografisch-narrativer Interviews . . . . .                                                                                                                  | 90        |
| 5.1.3    | Adaption und Vorgehen in der rekonstruktiven Hauptstudie . . . . .                                                                                                      | 99        |
| 5.1.4    | Kritische Würdigung biografisch-narrativer Interviews und<br>Einordnung vor dem Hintergrund der Studie . . . . .                                                        | 101       |
| 5.2      | Datenauswertung: Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen<br>von überbetrieblichen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern mittels<br>dokumentarischer Methode . . . . . | 103       |
| 5.2.1    | Hintergrund und Zielsetzung der dokumentarischen Methode . . . .                                                                                                        | 104       |
| 5.2.2    | Grundlagen der dokumentarischen Methode . . . . .                                                                                                                       | 104       |
| 5.2.3    | Adaption und Umsetzung in der vertiefenden Studie . . . . .                                                                                                             | 111       |
| 5.2.4    | Kritische Würdigung der dokumentarischen Methode und<br>Einordnung vor dem Hintergrund der Studie . . . . .                                                             | 115       |

|          |                                                                                                                                                        |            |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6</b> | <b>Ergebnisdarstellung der rekonstruktiven Hauptstudie</b>                                                                                             | <b>117</b> |
| 6.1      | Der Typus ‚Reproduktion‘                                                                                                                               | 117        |
| 6.1.1    | Der Fall Hans-Peter Abel                                                                                                                               | 117        |
| 6.1.2    | Der Fall Peter Berner                                                                                                                                  | 132        |
| 6.1.3    | Verdichtung I: Der Typus ‚Reproduktion‘                                                                                                                | 148        |
| 6.2      | Der Typus ‚Transformation‘                                                                                                                             | 149        |
| 6.2.1    | Der Fall Berend Schultheiß                                                                                                                             | 149        |
| 6.2.2    | Der Fall Thorsten Lauströer                                                                                                                            | 169        |
| 6.2.3    | Verdichtung II: Der Typus ‚Transformation‘                                                                                                             | 182        |
| 6.3      | Der Typus ‚Handlungsdilemma‘                                                                                                                           | 183        |
| 6.3.1    | Der Fall Marie Visser                                                                                                                                  | 183        |
| 6.3.2    | Der Fall Erik Knappmeyer                                                                                                                               | 202        |
| 6.3.3    | Verdichtung III: Der Typus ‚Handlungsdilemma‘                                                                                                          | 216        |
| 6.4      | Zur Typik des professionellen Umgangs von überbetrieblichen<br>Ausbilderinnen bzw. Ausbildern mit den Handlungsanforderungen der<br>Ausbildungspraxis  | 217        |
| <b>7</b> | <b>Gesamtzusammenführung und Verdichtung der theoretischen und empirischen<br/>Explorationen sowie weiterführende Kommentierungen und Einordnungen</b> | <b>221</b> |
| 7.1      | Zum (Forschungs-)Kontext ‚Überbetriebliche Bildungsstätten‘                                                                                            | 221        |
| 7.2      | Zur Konstitution des Handlungsfeldes                                                                                                                   | 222        |
| 7.2.1    | Zu den Handlungsanforderungen im Ausbilderhandeln                                                                                                      | 222        |
| 7.2.2    | Zum Umgang mit den Handlungsanforderungen im<br>Ausbilderhandeln                                                                                       | 223        |
| 7.3      | Zur Professionalität überbetrieblicher Ausbilder/-innen                                                                                                | 225        |
| 7.3.1    | Zum grundgelegten Verständnis von ‚Professionalität‘                                                                                                   | 225        |
| 7.3.2    | Zur Professionalisiertheit des überbetrieblichen<br>Ausbilderhandelns                                                                                  | 225        |
| <b>8</b> | <b>Schlussbetrachtung und Ausblick</b>                                                                                                                 | <b>227</b> |
|          | <b>Literaturverzeichnis</b>                                                                                                                            | <b>229</b> |
|          | <b>Hinweise zu den Anhängen der Forschungsarbeit</b>                                                                                                   | <b>237</b> |
|          | Anhangsverzeichnis                                                                                                                                     | 237        |
|          | <b>Abstract</b>                                                                                                                                        | <b>239</b> |

---

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

## Abbildungen

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abbildung 1: Überblick Forschungsprozess und empirische Bezugspunkte . . . . .                                      | 18  |
| Abbildung 2: Methodische Schritte der Phänomenologie Husserls . . . . .                                             | 24  |
| Abbildung 3: Professionswissen als Dimension professioneller Handlungskompetenz<br>von Lehrpersonen. . . . .        | 77  |
| Abbildung 4: Prozessmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität. . . . .                                  | 83  |
| Abbildung 5: Ablaufschema biografisch-narrativer Interviews . . . . .                                               | 97  |
| Abbildung 6: Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode als Textinterpretation                                    | 109 |
| Abbildung 7: Typik des professionellen Umgangs mit den Handlungsanforderungen<br>in der Ausbildungspraxis . . . . . | 219 |

## Tabellen

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 1: Lernortspezifische Unterschiede bzw. Potenziale bei der Gestaltung<br>beruflichen Lernens . . . . . | 42  |
| Tabelle 2: Überblick über das Bildungsangebot an ÜBS . . . . .                                                 | 47  |
| Tabelle 3: Überblick Entwicklung ÜBS . . . . .                                                                 | 55  |
| Tabelle 4: Überblick Datengrundlage explorierende Vorstudie . . . . .                                          | 58  |
| Tabelle 5: Zusammenführung zentraler Aspekte der diskutierten Perspektiven auf<br>Professionalität . . . . .   | 86  |
| Tabelle 6: Sprachliche Darstellungsformen . . . . .                                                            | 92  |
| Tabelle 7: (Idealtypische) Prozessstrukturen des Lebenslaufs. . . . .                                          | 97  |
| Tabelle 8: Erzählgenerierende Fragetypen. . . . .                                                              | 98  |
| Tabelle 9: Überblick Datengrundlage rekonstruktive Hauptstudie . . . . .                                       | 100 |
| Tabelle 10: Ebenen des Sinngehalts und ihre empirische Erfassbarkeit . . . . .                                 | 108 |
| Tabelle 11: Ablaufschema Dokumentarische Methode . . . . .                                                     | 111 |

---

# Abkürzungsverzeichnis

|                |                                                            |
|----------------|------------------------------------------------------------|
| abH            | Ausbildungsbegleitende Hilfen                              |
| AdA            | Ausbildung der Ausbilder                                   |
| AEVO           | Ausbildereignungsverordnung                                |
| AsA            | Assistierte Ausbildung                                     |
| BaE            | Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen       |
| BBiG           | Berufsbildungsgesetz                                       |
| BIBB           | Bundesinstitut für Berufsbildung                           |
| BMBF           | Bundesministerium für Bildung und Forschung                |
| BMWi           | Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie           |
| BMWK           | Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz           |
| BOF            | Berufsorientierung für Flüchtlinge                         |
| BvB            | Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme                       |
| DHI            | Deutsches Handwerksinstitut                                |
| FBH            | Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk           |
| gGmbH          | Gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung        |
| HPI            | Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik                  |
| HwO            | Handwerksordnung                                           |
| INex-ÜBA       | Initiative für eine exzellente überbetriebliche Ausbildung |
| KAoA           | Kein Abschluss ohne Anschluss                              |
| KAoA           | Kein Anschluss ohne Abschluss                              |
| KFBauMechAusbV | Karosserie- und Fahrzeugbaumechanikerausbildungsverordnung |
| KFZ            | Kraftfahrzeug                                              |
| KMK            | Kultusministerkonferenz                                    |
| KMU            | Kleine und mittlere Unternehmen                            |
| KOMZET         | Kompetenzzentrum                                           |
| SGB            | Sozialgesetzbuch                                           |
| SOKA-BAU       | Sonderkasse Bau                                            |
| ÜAS            | Überbetriebliche Ausbildungsstätten                        |
| ÜBA            | Überbetriebliche Ausbildung                                |
| ÜBS            | Überbetriebliche Berufsbildungsstätten                     |
| ÜLU            | Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung                     |
| ZDH            | Zentralverband des Deutschen Handwerks                     |



---

# 1 Einleitung und Hinführung zur Studie

Das nachfolgende Kapitel dient der Einführung in die Gesamtarbeit. Dabei wird zunächst zum Problem hingeführt (vgl. Kapitel 1.1), bevor das konkrete Erkenntnisinteresse und die Zielsetzung der Arbeit ausgewiesen werden (vgl. Kapitel 1.2). Sodann werden der Forschungsprozess sowie die empirischen Bezugspunkte expliziert (vgl. Kapitel 1.3). Das Kapitel schließt mit einem Überblick über den Aufbau der Forschungsarbeit (vgl. Kapitel 1.4).

## 1.1 Problemhinführung

Gemeinhin wird in Deutschland vom ‚Dualen System der Berufsausbildung‘ gesprochen, dessen Dualität über die beiden Lernorte ‚Betrieb‘ und ‚Berufsschule‘ nachgezeichnet wird. Eine solche Darstellung greift – insbesondere für die handwerkliche Bildung – jedoch zu kurz und vernachlässigt einen weiteren relevanten Lernort: die überbetrieblichen Bildungsstätten. Diese Bildungsstätten bieten die Möglichkeit, spezifische Ausbildungsinhalte produktionsunabhängig in den jeweiligen Lehrwerkstätten abzubilden. Dadurch unterstützen die Bildungsstätten nicht nur die Handwerksbetriebe in ihrer Ausbildungspraxis, sondern gewährleisten deren Ausbildungsfähigkeit vielfach überhaupt erst (vgl. Köhlmann-Eckel 2015, S. 18f.). Zudem übernehmen die Bildungsstätten oftmals auch Aufgaben über ihren Kernauftrag im Rahmen der beruflichen Erstausbildung hinaus und unterstützen das Handwerk respektive die handwerklichen Betriebe bei der Bewältigung der Herausforderungen, die z.B. aus dem demografischen und technologischen Wandel erwachsen (vgl. Ahrens 2012, S. 261f.).

Die eingangs skizzierte Marginalisierung zugunsten der Lernorte ‚Betrieb‘ und ‚Berufsschule‘ spiegelt sich darüber hinaus auch in der berufspädagogischen Forschung wider (vgl. Ahrens 2010, S. 86; Diettrich 2024, o.S.). So werden empirische Untersuchungen fast ausschließlich von handwerksnahen Instituten wie dem Heinz-Piast-Institut für Handwerkstechnik (HPI) und dem Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) durchgeführt (vgl. Ahrens 2012, S. 259). Diese Untersuchungen fokussieren zudem primär auf quantitative Datenerhebungen und Analysen z.B. von Teilnehmerzahlen oder auch der Kursauslastung der Bildungsstätten u.a. mit der Idee, Kennzahlen als Entscheidungsgrundlage für die Anpassung des Lehrangebots zu gewinnen, oder auch förderpolitische Konsequenzen abzuleiten (vgl. z.B. Franke/Sachse 2024, S. 4ff.). Lichtblickartig können zumindest die Bemühungen aufseiten der Bildungspolitik hervorgehoben werden, welche in der jüngeren Vergangenheit, u.a. durch die Veränderung der bisherigen Förderpraxis, den Blick stärker auf die Bildungsstätten richten. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die neueste Förderrichtlinie „Initiative für eine exzellente überbetriebliche Ausbildung (INex-ÜBA)“ verwiesen (vgl. BIBB 2025c, o.S.). Auch sind aus solchen Förderrichtlinien inzwischen einige Entwicklungs- und Erprobungsprojekte insbesondere im Bereich der Digitalisierung entstanden (vgl. BMBF 2022, o.S.). Nichtsdestotrotz fehlt es jedoch weiterhin an empirischen Studien im Allgemeinen und qualitativer Empirie im Besonderen, weshalb die Bildungsstätten weiterhin einen ‚blinden Fleck‘ im berufspädagogischen Diskurs markieren (vgl. Ahrens 2010, S. 86).

An dieser Leerstelle setzt die vorliegende Studie an, wobei das überbetriebliche Bildungspersonal, konkreter die überbetrieblichen Ausbilder/-innen im Fokus der Untersuchung stehen. So kommt es bei der Gestaltung von Bildungsprozessen (die letztlich die Kerntätigkeit der Bildungsstätten markieren) primär auf das Bildungspersonal an respektive kann diesem eine wesentliche Rolle zugesprochen werden (vgl. Diettrich 2017, S. 321; Otto et al. 2025, S. 24).

Diese Gestaltung der beruflichen Bildungsprozesse in den Lehrwerkstätten der Bildungsstätten ist dabei durchaus mit Herausforderungen verbunden und das überbetriebliche Ausbilderhandeln in ein Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen, Erwartungen und letztlich auch Handlungslogiken eingebettet. So gehört es beispielsweise zu den Aufgaben des Bildungspersonals, basierend auf berufsbezogenen Unterweisungsplänen, praxisnahe und handlungsbezogene Lernanlässe zu schaffen. Gleichsam sind diese Lernanlässe didaktisch-methodisch so aufzubereiten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden berücksichtigt werden bzw. eine schrittweise Kompetenzentwicklung ermöglicht wird. Dies ist nur exemplarisch, zeigt jedoch auf, wie betriebliche und pädagogische Anforderungen bei der Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse in den Lehrwerkstätten ineinandergreifen, und verdeutlicht, dass es für ein professionelles Ausbilderhandeln letztlich beidem bedarf: einer fachlichen Expertise und beruflicher Erfahrung sowie auch einem umfänglichen pädagogisch-didaktischen Handlungsrepertoire (vgl. Merkel et al. 2017, S. 116).

Dabei wird die überbetriebliche Ausbildertätigkeit in den Bildungsstätten in der Regel von Handwerksmeistern und -meisterinnen des jeweiligen Berufes übernommen (vgl. Hedfeld et al. 2017, S. 148). Diese bringen aufgrund ihrer Meisterqualifikation nicht nur das notwendige fachliche Wissen und berufspraktische Erfahrung mit, sondern auch ein Mindestmaß an berufspädagogischen Kompetenzen, welche gemäß § 30 des Berufsbildungsgesetz (BBiG) für die Übernahme der Ausbildertätigkeit vorgeschrieben sind. Aufgrund des darüber hinausgehend geringen Regulationsniveaus der Ausbildertätigkeit, zeigen sich die Professionalisierungsprozesse von überbetrieblichen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern jedoch heterogen und institutionell weniger gefestigt als z.B. die Professionalisierungswege von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen (vgl. Gössling/Sloane 2013, S. 233).

Entsprechend zeichnet sich ein Verständnis überbetrieblicher Ausbilder/-innen als Berufspraktiker/-innen ab, die in einem berufspädagogischen Handlungsfeld agieren und mit entsprechenden Herausforderungen konfrontiert sind. Abseits empirischer Einblicke wirft dies die Frage auf, welche Herausforderungen dies im überbetrieblichen Handlungsfeld im Speziellen sind und wie die Berufspraktiker/-innen mit diesen umgehen respektive wie diese die Bildungsprozesse letztlich konkret gestalten. Dieser Frage widmet sich die vorliegende Studie mit dem Ziel – eine phänomenologisch-beschreibende Grundhaltung mitführend – den berufspädagogischen Diskurs um Einblicke in das überbetriebliche Handlungsfeld und die konkrete Praxis der überbetrieblichen Ausbilder/-innen zu erweitern sowie eine erste Idee von ‚Könnerschaft‘ oder auch ‚Professionalität‘ in diesem Handlungsfeld zu entwickeln.

## 1.2 Erkenntnisinteresse und Zielstellung

Die vorliegende Forschungsarbeit fokussiert somit auf die professionelle Handlungspraxis der ausbildenden Akteure in den Bildungsstätten und versucht so zu einem tieferen Verständnis des überbetrieblichen Handlungsfeldes zu gelangen.

Basierend auf dem so gefassten Erkenntnisinteresse werden die nachfolgenden forschungsleitenden Fragen mitgeführt, welche jedoch nicht isoliert voneinander zu betrachten sind und im Verlauf der Forschungsarbeit nochmals eine Ausdifferenzierung erfahren.

- (1) Wie konstituiert sich das überbetriebliche Handlungsfeld?
- (2) Wie stellt sich die Professionalität der ausbildenden Akteure dar?

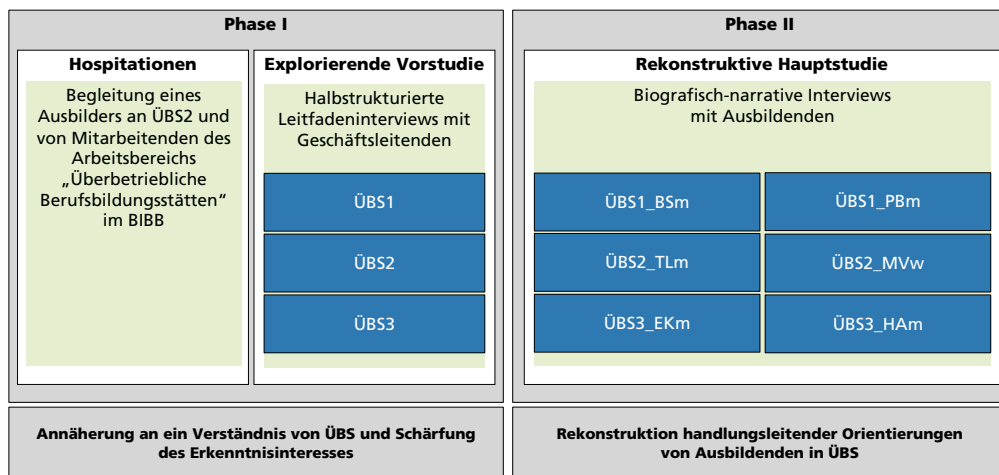
Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sollen damit letztlich dazu beitragen, den berufspädagogischen Diskurs um die Bildungsstätten zu erweitern, sowie ein Denkangebot zu Fragen des professionellen Handelns in berufspädagogischen Handlungsfeldern zu unterbreiten.

## 1.3 Forschungsprozess und empirische Bezugspunkte

Der Forschungsprozess für dieses Forschungsvorhaben lässt sich in zwei Phasen einteilen, wobei neben theoretischen Explorationen unterschiedliche empirische Bezugspunkte die Arbeit rahmen. Abbildung 1 gibt einen Überblick über ebendiesen Forschungsprozess respektive die empirischen Bezugspunkte.

Im Rahmen der ersten Phase galt es aufgrund des benannten Forschungsdefizites zunächst den (Forschungs-)Kontext zu rekonstruieren. Damit war u.a. das Ziel verbunden, ein erstes Verständnis der Bildungsstätten zu entwickeln, gleichsam aber auch das dargelegte Erkenntnisinteresse zu schärfen. Neben einer theoretisch-konzeptionellen Annäherung hat die Forscherin hierfür einen Ausbilder an ÜBS2 für einen Tag begleitet sowie für eine Woche im Arbeitsbereich „Überbetriebliche Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hospitiert. Zudem wurde in Ergänzung der theoretisch-konzeptionellen Annäherung eine erste empirische Annäherung vorgenommen, mit dem Ziel, exemplarische Einblicke in die Bildungsstätten und deren Entwicklung zu erhalten. Dies erschien nicht zuletzt aufgrund der sich herauskristallisierenden Heterogenität der ÜBS-Landschaft notwendig.

Im Rahmen dieser ersten Phase rückte zunehmend das Berufsbildungspersonal als (Mit-) Gestalter der beruflichen Bildungsprozesse in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Die bisher bewusst strukturelle Perspektive auf den Gegenstand wurde in einer zweiten Phase daher um eine subjektive Perspektive erweitert, indem auf die individuelle Handlungsebene fokussiert wurde, um dann auch der Frage nach dem professionellen Handeln der ausbildenden Akteure nachzugehen. Hierfür wurden, aufsetzend auf der ersten Studie, berufsbio-graphisch-narrative Interviews mit jeweils zwei überbetrieblichen Ausbilderinnen oder Ausbildern pro Bildungsstätte geführt. Damit wurde das Ziel verfolgt, jenes in den Narrationen eingelassene Handlungswissen der überbetrieblichen Ausbilder/-innen zu rekonstruieren.

**Abbildung 1:** Überblick Forschungsprozess und empirische Bezugspunkte

Quelle: eigene Darstellung

Übergreifend zeigt sich demnach, dass sich im Forschungsprozess u. a. hermeneutische Bezüge niederschlagen, die es in der nachfolgenden methodologischen Konturierung des Forschungsansatzes noch zu explizieren gilt. Entsprechend entfaltet sich das zuvor skizzierte Erkenntnisinteresse erst über den Lauf der Arbeit, sodass ein Verstehen der einzelnen Teile dann auch erst in der Gesamtschau der Arbeit möglich ist.

## 1.4 Aufbau der Schrift

Die vorliegende Schrift gliedert sich insgesamt in acht Kapitel. Im Anschluss an diese Einführung werden in Kapitel 2 zunächst die methodologischen Grundannahmen der vorliegenden Studie offengelegt, wobei zunächst eine Verortung vor dem Hintergrund der Geisteswissenschaften (Kapitel 2.1) und anschließend eine Verortung vor dem Hintergrund einer rekonstruktiven Sozialforschung vorgenommen wird (Kapitel 2.2). Anschließend wird in Kapitel 3 das Forschungsfeld rekonstruiert. Hierfür erfolgt zunächst eine theoretisch-konzeptionelle Annäherung (Kapitel 3.1), welche anschließend um eine empirische Annäherung erweitert wird (Kapitel 3.2). Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit respektive einer Fokussierung des Erkenntnisinteresses (Kapitel 3.3). In Kapitel 4 wird das der Studie grundlegende Verständnis von Professionalität herausgearbeitet. Hierfür wird zunächst eine Annäherung an die Besonderheiten berufspädagogischer Handlungsfelder vorgenommen (Kapitel 4.1), worauf eine Annäherung an relevante Begrifflichkeiten im Professionsdiskurs folgt (Kapitel 4.2). Anschließend werden ausgewählte professionstheoretische Zugänge dargestellt und diskutiert (Kapitel 4.3). Das Kapitel schließt erneut mit einem Zwischenergebnis respektive einer weiteren Fokussierung des Erkenntnisinteresses (Kapitel 4.4). In Kapitel 5 wird sodann der forschungsmethodische Zugang der rekonstruktiven Hauptstudie dargelegt, wobei zunächst auf die Datenerhebung mittels berufsbiografisch-narrativer Interviews eingegangen

wird (Kapitel 5.1) und anschließend auf die Datenauswertung mittels der dokumentarischen Methode (vgl. Kapitel 5.2). Hierauf folgt in Kapitel 6 die Darstellung der Ergebnisse der rekonstruktiven Hauptstudie, welche in der anschließenden Gesamtzusammenführung und Verdichtung der theoretischen und empirischen Explorationen in Kapitel 7 nochmals eine Fokussierung und Einordnung vor dem Hintergrund des mitgeführten Erkenntnisinteresses erfahren. Abschließend erfolgt in Kapitel 8 eine Würdigung der Gesamtarbeit, in dessen Rahmen zudem Limitationen und Forschungsdesiderate aufgenommen werden.



---

## 2 Methodologische Konturierung des Forschungsansatzes

Zur Orientierung soll der nachfolgenden Studie eine forschungsmethodologische Positionierung vorangestellt werden. Ausgehend von einer in Kapitel 2.1 vorgenommenen Verortung vor dem Hintergrund eines geisteswissenschaftlichen Paradigmas, werden in Kapitel 2.1.1 phänomenologische und Kapitel 2.1.2 hermeneutische Bezüge ausgewiesen. Zudem erfolgt in Kapitel 2.2 eine Verortung vor dem Hintergrund einer interpretativen, insbesondere rekonstruktiven Sozialforschung, wobei neben übergreifenden Bezügen (Kapitel 2.2.1) vor allem auf die Denkfigur einer (praxeologischen) Wissenssoziologie Bezug genommen wird (Kapitel 2.2.2). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenführung und Verdichtung der forschungsmethodologischen Verortung (Kapitel 2.3).

### 2.1 Verortung vor dem Hintergrund der Geisteswissenschaften

Die Studie wird explizit vor dem Hintergrund eines geisteswissenschaftlichen Paradigmas verortet. Damit wird bereits an dieser Stelle eine Abgrenzung zu Positionen eines kritisch-rationalen Paradigmas vorgenommen. Dies ist insbesondere mit dem Forschungsgegenstand und dem damit verbundenen Forschungsprinzip der Geisteswissenschaften zu begründen. Für eine Konkretisierung soll im Folgenden insbesondere auf Wilhelm Dilthey (1833–1911) rekurriert werden, dessen Anstrengungen vornehmlich dem Ziel der erkenntnistheoretischen Fundierung der Geisteswissenschaften dienten und der heute auch als Begründer der geisteswissenschaftlichen Erkenntnistheorie gilt (vgl. Strübing/Schnettler 2004, S. 19).

Zur Kennzeichnung des Forschungsgegenstandes der Geisteswissenschaften grenzt Dilthey diesen zunächst von dem Forschungsgegenstand der Naturwissenschaften ab. So schreibt er: „Wohl haben die Geisteswissenschaften vor allem Naturerkennen voraus, daß ihr Gegenstand nicht in den Sinnen gegebene Erscheinungen, bloßer Reflex eines Wirklichen in einem Bewußtsein, sondern unmittelbare innere Wirklichkeit selbst ist, und zwar diese als ein von innen erlebter Zusammenhang“ (Dilthey 2004, S. 21). Damit nimmt Dilthey letztlich Abstand von einem naturwissenschaftlichen Wirklichkeitsverständnis, welches sich ausschließlich an der Gegenständlichkeit der Erscheinungen bemisst und richtet den Blick auf alle Ausdrucksformen des menschlichen Geistes, welche – Dilthey folgend – ebenfalls einer Auslegung bedürfen. Hierzu Dilthey: „Aus Steinen, Marmor, musikalisch geformten Tönen, aus Gebärden, Worten und Schrift, aus Handlungen, wirtschaftlichen Ordnungen und Verfassungen spricht derselbe menschliche Geist zu uns und bedarf der Auslegung“ (Dilthey 2004, S. 21). Hieran anknüpfend lässt sich dann auch das Forschungsprinzip der Geisteswissenschaften nachzeichnen. Dilthey verweist diesbezüglich auf die Tatsache, dass uns die Ausdrucksformen des menschlichen Geistes zunächst nur in einem Äußeren beispielsweise in Form von Lauten und Handlungen gegeben sind und dass es für die Auslegung dieser Ausdrucksformen eines sinnkonstituierenden Prozesses im Inneren bedarf (vgl. Dilthey 2004,

S. 22). Diesen Prozess, bei dem das Äußere im Inneren erkannt wird, kann dabei – gemäß Dilthey – nicht durch naturwissenschaftliche Verfahren erklärt werden, sondern bedarf vielmehr eines Verstehens (vgl. Dilthey 2004, S. 22).

Die bisherigen Gedanken zusammenführend, verweist Dilthey in seiner Fundierung einer Erkenntnistheorie der Geisteswissenschaften auf ein Verstehensprinzip und stellt dieses als Denkangebot dem naturwissenschaftlichen Erklärungsprinzip entgegen (vgl. Sloane 2010, S. 367). Ausgehend von diesem Forschungsprinzip, welches letztlich auch auf der Spezifik des Forschungsgegenstandes fußt, besteht die Aufgabe der Geisteswissenschaft in Anlehnung an Sloane dann darin, den in den menschlichen Lebensäußerungen eingewobenen Sinn zu erfassen respektive diesen zu verstehen (vgl. Sloane 2010, S. 367).

Wie aber kann nun dieser Sinn in den Lebensäußerungen erfasst respektive verstanden werden? Sloane verweist diesbezüglich auf die den Geisteswissenschaften innewohnende dialogische Begegnung des Forschenden mit den Lebensäußerungen ähnlich einer Gesprächssituation (vgl. Sloane 2010, S. 367). Dieser Dialog lässt sich auf unterschiedliche Weise führen. Diesbezüglich verweist Sloane auf die Dialektik, die Hermeneutik und die Phänomenologie als ‚Spielarten‘ dieses Dialogs bzw. Argumentationsmuster der Geisteswissenschaften (vgl. Sloane 2010, S. 368). In der vorliegenden Studie werden vornehmlich phänomenologische und hermeneutische Bezüge aufgegriffen. Daher soll im Folgenden im Sinne einer Ausdifferenzierung der forschungsmethodologischen Positionierung auf ebendiese Bezug genommen werden.

### 2.1.1 Phänomenologische Bezüge

Die vorweggestellten Basisannahmen eines geisteswissenschaftlichen Paradigmas sollen im Folgenden durch die Anlehnung an die Phänomenologie respektive die phänomenologische Methode ergänzt werden.<sup>1</sup> Hierfür werden zunächst die Grundzüge einer Phänomenologie in Anlehnung an Edmund Husserl (1859–1938) dargelegt, um diese dann in Anlehnung an

---

1 Zur Einordnung: Es gibt nicht die Phänomenologie. Was Diemer auch als „buntes und oft wirres Bild“ (Diemer zit. nach Danner 2006, S. 136) beschreibt, versucht sich Danner über eine erste Differenzierung in eine Phänomenologie im strengeren Sinn und einer angewandten Phänomenologie anzunähern (vgl. Danner 2006, S. 134ff.). Dahinter verbirgt sich letztlich die Abgrenzung einer Phänomenologie als Philosophie wie sie von Edmund Husserl begründet und stetig weiterentwickelt wurde und der Phänomenologie als Methode, insbesondere im Kontext einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Danner 2006, S. 135f.). Eine strenge Phänomenologie versteht sich nach Husserl als „vor jeder anderen Wissenschaft liegend“ (Husserl zit. nach Danner 2006, S. 134). Ein solch strenges Verständnis würde eine Abgrenzung der Phänomenologie von der Geisteswissenschaft bedeuten, sofern diese nicht lediglich einen der Naturwissenschaft gegenüberliegenden Standpunkt markiere (vgl. Danner 2006, S. 134). Dies soll jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Positionierung sein, vielmehr soll in diesem Unterkapitel die Bedeutsamkeit der angewandten Phänomenologie für die Geisteswissenschaft bzw. die vorliegende Arbeit herausgestellt werden, welche von dieser Diskussion unabhängig bestehen bleibt. So erlaubt nämlich die phänomenologische Methode Bereiche zu erfassen, welche in einer ausschließlich naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise verloren gingen (vgl. Danner 2006, S. 135). Hierzu Danner: „Was durch eine empirische Methode an Realität ausgegrenzt würde, kann – phänomenologisch erfasst – gerade für die geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise bedeutsam sein. Hierbei sei an Phänomene erinnert wie Einmaligkeit, Individualität, Ganzheit, Struktur, Geistiges überhaupt, menschliche Beziehungen und Verhaltensweise, qualitative Momente usw. All dies kann als Gegebenheit phänomenologisch beschrieben werden“ (Danner 2006, S. 135).

Alfred Schütz (1899–1959) und seine Gedanken einer phänomenologischen Soziologie respektive einer Soziologie des Alltags zu erweitern.

Die Phänomenologie wird auch als die „Lehre von den Erscheinungen“ (Danner 2006, S. 132) bezeichnet. Diese Erscheinungen sind dabei – anknüpfend an die vorherigen Darstellungen zum spezifischen Forschungsgegenstand der Geisteswissenschaften – nicht im naturwissenschaftlichen Sinne zu verstehen, sondern entziehen sich in der Regel einer unmittelbaren Beobachtung (vgl. Danner 2006, S. 132f.). Danner fasst dies wie folgt: „Streng genommen hat es die Phänomenologie also nicht mit konkreten, anfassbaren Dingen und Vorgängen zu tun, sondern mit Bewusstseins-Gegebenheiten, noch genauer: mit intentionalen Gegenständen des transzendentalen Bewusstseins“ (Danner 2006, S. 133). Dabei erhebt die Phänomenologie den Anspruch die Erscheinungen in ihrer Ursprünglichkeit zu erfassen, unabhängig von Vorannahmen respektive Vorinterpretationen, wie dies beispielsweise beim naturwissenschaftlichen Quantifizieren geschieht (vgl. Danner 2006, S. 132ff.). Damit ist – Danners Beispiel zum Phänomen Erziehung hinzuziehend – Folgendes gemeint: „Wir sollen absehen von all dem, was wir [...] bereits über Erziehung wissen, welche Forderungen wir an sie haben oder was Theorien über sie aussagen; wir sollen vielmehr genau hinschauen, wie sich uns diese Gegebenheit ‚Erziehung‘ zeigt, wie sie sich beschreiben und wie sich ein Wesentliches an ihr herausstellen lässt. Also nicht ein Wissen über eine Sache soll zur Sprache kommen, sondern diese selbst“ (Danner 2006, S. 132). Der phänomenologischen Methode wohnt damit immer auch ein „Moment der *Befreiung*“ inne, welcher darin begründet liegt, dass die phänomenologische Methode es ausdrücklich erlaubt und dann auch fordert von den vorherrschenden Traditionen, Ideologien und Lehrmeinungen zurückzutreten und das Ursprüngliche in den Blick zu nehmen (Diemer zit. nach Danner 2006, S. 133; Herv. im Original).

Daran anknüpfend, lautet die oberste Maxime der Phänomenologie „Zu den Sachen selbst!“ (vgl. Danner 2006, S. 132). Zu klären wäre allerdings die damit einhergehende Frage nach dem „Wie?“ – also wie denn „Zu den Sachen selbst!“ gelangt werden kann und wie dann letztlich auch sichergestellt werden kann, dass wir die „Sachen selbst“ erfassen und nicht doch etwas anderes (vgl. Danner 2006, S. 132).

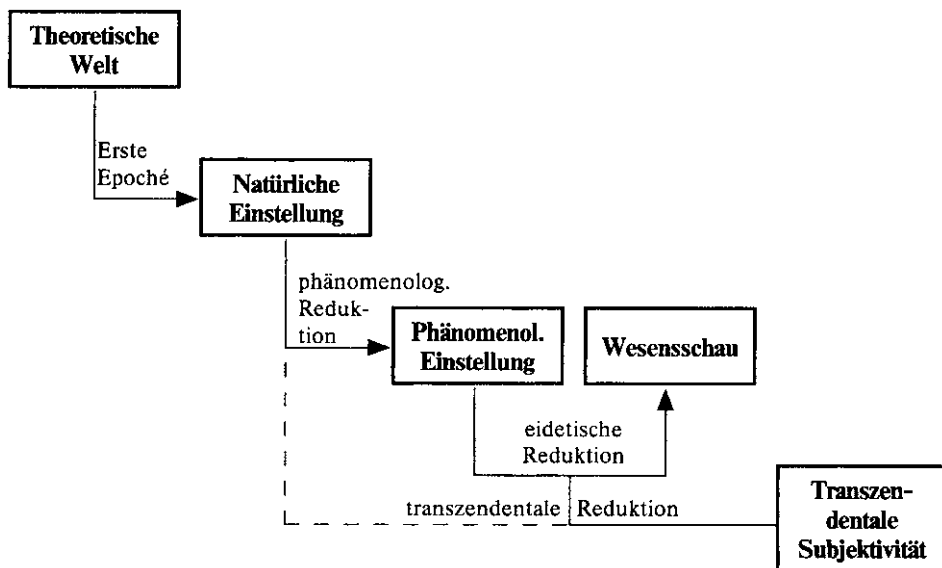
Wie bereits angeführt, beschäftigt sich die Phänomenologie im Sinne Husserls mit Bewusstseins-Gegebenheiten respektive mit den intentionalen Gegenständen eines transzendentalen Bewusstseins (vgl. Danner 2006, S. 133). Dies lässt sich dabei – Danner folgend – in zweierlei Richtung denken: Einerseits kann als Gegenstand der Phänomenologie alles ‚Seiende‘ angenommen werden, sofern und wie das Bewusstsein darauf gerichtet ist. Gleichsam kann auch das Bewusstsein selbst Gegenstand der Phänomenologie sein, sofern und wie es auf ‚Welt‘ gerichtet ist (vgl. Danner 1989, S. 124f.). Hierzu Danner: „Daß ‚Welt‘ ist und wie sie ist, das ist nur durch Bewußtsein gegeben; und umgekehrt: Bewußtsein ist nur, insofern es Inhalt hat, insofern es auf Gegenstände gerichtet ist“ (Danner 1989, S. 125). Im Zentrum einer Phänomenologie im Sinne Husserls steht demnach weder die ‚Welt‘ noch eine dieser gegenübergestellte ‚transzendente Subjektivität‘, sondern vielmehr „das Werden der Welt in der Konstitution der transzendentalen Subjektivität“ (Danner 1989, S. 125).

Diese Ausführungen reichen dann jedoch (noch) nicht aus, um die Frage nach dem „Wie?“ zu beantworten. Sie sind aber insofern hinführend respektive vorbereitend, indem

sie verdeutlichen, dass die Phänomenologie Husserls eine transzendente Phänomenologie ist, welche auf einem spezifischen Verhältnis von Erkenntnisobjekt und Erkenntnissubjekt basiert. So ist das Erkenntnissubjekt immer auf ein Erkenntnisobjekt gerichtet und deren untrennbare Beziehung bildet letztlich die Grundlage für die phänomenologische Untersuchung der menschlichen Erfahrung (vgl. Danner 1989, S. 124ff.).

Um nun „Zu den Sachen selbst!“ zu gelangen, bedarf es nach Husserl das Durchlaufen verschiedener Reflexionsstufen mit jeweils zunehmendem Abstraktionsgrad (vgl. Danner 1989, S. 126). Abbildung 2 gibt einen Überblick über die methodischen Schritte. Den Ausgangspunkt des Schemas markiert dabei die theoretische Welt von der aus ein Zurückgehen über die ‚natürliche Einstellung‘ zur ‚phänomenologischen Einstellung‘ in Richtung auf die ‚transzendente Subjektivität‘ mittels ‚Reduktionen‘ erfolgen soll (vgl. Danner 1989, S. 126). Hierzu Danner: „Husserl nennt dieses Zurückgehen in Richtung auf die ‚transzendente Subjektivität‘ allgemein ‚Epoché‘, was vom Wort her ‚Anhalten‘ meint und im phänomenologischen Sinn ein ‚Außer-Vollzug-Setzen‘ des naiven ‚Seinsglaubens‘ bedeutet, des schlichten Hinnehmens nämlich, daß und wie etwas ist“ (Danner 1989, S. 126, Herv. im Original).

**Abbildung 2:** Methodische Schritte der Phänomenologie Husserls



Quelle: Danner 2006, S. 138

Wie bereits angeführt, ist es die Anforderung der Phänomenologie die Erscheinungen in ihrer Ursprünglichkeit zu erfassen, was u.a. mit einem Zurücktreten von vorherrschenden Traditionen, Lehrmeinungen etc. einhergeht. Dies markiert die erste ‚Epoché‘, bei der es gilt, alles Theoretische einzuklammern und auf eine primäre Welt zurückzugehen. Diese primäre Welt, welche Husserl auch als ‚Lebenswelt‘ bezeichnet (vgl. Danner 1989, S. 134), ist gekennzeichnet durch die ‚natürliche Einstellung‘, welche letztlich die Einstellung zur Welt und die Lebensweise meint „in der wir ganz *naiv* (im positiven Sinn) und spontan existieren“ (Danner

1989, S. 127; Herv. im Original). Daran anschließend folgt der entscheidendste Schritt der Phänomenologie von der ‚natürlichen Einstellung‘ zur ‚phänomenologischen Einstellung‘ (vgl. Danner 1989, S. 129). Die ‚phänomenologische Reduktion‘ markiert dabei ein Heraustreten aus dem Seins- und Weltstrom der natürlichen Einstellung, eine reflektierte Distanzierung, wodurch das Subjekt letztlich zum unbeteiligten Zuschauer der eigenen ‚Denk-Erlebnisse‘ wird (vgl. Danner 1989, S. 129). Hierzu Danner: „Welt, Leben, natürliche Einstellung erscheinen durch das Prisma des Bewußtseins, jedoch *nicht* einfach als Bewußtseinsinhalte, sondern als Denk-Erlebnisse; Phänomen der phänomenologischen Einstellung ist der *intentionale* Gegenstand, sofern also unser Bewußtsein sich *auf etwas richtet*“ (Danner 1989, S. 129; Herv. im Original). Es geht also letztendlich weniger darum, *was* erkannt wird (Bewusstseinsgegenstand), sondern *wie* es erkannt wird (Struktur des Bewusstseinsgegenstandes). Die Strukturen der Bewusstseinsgegenstände der ‚phänomenologischen Einstellung‘ stehen dann auch im Mittelpunkt der ‚eidetischen Reduktion‘, deren Ziel es ist, das Wesen, die Essenz eines Phänomens herauszuschälen und damit dann auch sichtbar zu machen (vgl. Danner 1989, S. 130ff.). Danner beschreibt die ‚eidetische Reduktion‘ als „schöpferische, *aktive* Reflexionsleistung“ (Danner 1989, S. 131; Herv. im Original) bei der es letztlich darum geht, vielfältige Variationen der intentionalen Gegenstände zu erzeugen, um über Kongruenzen und Differenzen letztlich ein ‚Invariantes‘, also das Wesen herauszuarbeiten (vgl. Danner 1989, S. 131). Die ‚transzendente Reduktion‘ markiert – sofern nicht bereits mit der ‚phänomenologischen Reduktion‘ mitgedacht – den letzten Schritt der Phänomenologie im Sinne Husserls (vgl. Danner 1989, S. 132). Im Rahmen der ‚transzendentalen Reduktion‘ erfolgt dabei der Rückbezug auf „ein Ich, das noch *vor* dem Bewußtsein (im psychologischen Sinn) liegt, auch *vor* dem Ich, das als der ‚unbeteiligte Zuschauer‘ der phänomenologischen Einstellung bezeichnet wurde“ (Danner 1989, S. 132f.). Auf der Ebene dieses ‚transzendentalen Ichs‘ ist letztlich dann die Konstitution von ‚Welt‘ zu verorten (vgl. Danner 1989, S. 132f.).

Über die Darstellungen wird deutlich, dass in Husserls transzendentaler Phänomenologie der Ort der Konstitution von ‚Welt‘ in den Bewusstseinsakten selbst liegt (vgl. Srubar 2007, S. 17). Auf diesem ‚transzendentalen Boden‘ erscheint jedoch die ursprüngliche Inter-subjektivität der Sinnstruktur der Lebenswelt noch ungeklärt, insbesondere, wenn sich im lebensweltlichen Konstitutionsprozess neben den Akten des Bewusstseins auf *soziales Handeln* bezogen wird (vgl. Srubar 2007, S. 18). Ausgehend von dieser Frage, wie die Konstitution von ‚Welt‘ über die Beliebigkeit eines reinen Subjektivismus hinausgehen kann (vgl. Danner 1989, S. 135), soll im Folgenden daher der Begriff der ‚Lebenswelt‘ nochmals aufgegriffen werden. Im Rahmen der Studie wird dabei dem Konzept der Lebenswelt von Schütz eine zentrale Bedeutung beigemessen, weshalb auf dieses Konzept sowie diesbezüglich relevante methodologische Grundlagen im Folgenden nochmals rekurriert wird.

Im Kern des Lebensweltkonzepts nach Schütz steht die alltägliche Wirklichkeit, welche gekennzeichnet ist durch die ‚natürliche Einstellung‘, wie dies bereits im Abschnitt zuvor in Anlehnung an Husserl beschrieben wurde. Ausgehend von dieser alltäglichen Wirklichkeit und – im Gegensatz zu Husserl – an der ‚natürlichen Einstellung‘ festhaltend (vgl. Weiss 1993, S. 94), verweist der Lebensweltbegriff bei Schütz dann letztlich auf eine komplexe Aufschichtung von Sinnstrukturen und sozialen Beziehungen, deren Ausdifferenzierung sich zwischen dem subjektiven Sinn und einem intersubjektiven Pol der Lebensweltkonstitution aufspannt

(vgl. Srubar 2007, S. 22ff.). So geht Schütz davon aus, dass das Handeln von Menschen einerseits durch eine sozial verfestigte Wirklichkeit mit entsprechenden Relevanz- und Sinnstrukturen geprägt ist, andererseits ebendiese Relevanz- und Sinnstrukturen durch die handelnden Subjekte wiederum hervorgebracht werden (vgl. Srubar 2007, S. 23). Damit ist dann jedoch – Srubar folgend – keine bloße Reproduktion von Strukturen im Sinne einer passiven Sozialisierung gemeint, sondern immer auch eine individuelle Aneignung, Verarbeitung und ggf. Modifizierung der sozialen Realität durch die handelnden Subjekte (vgl. Srubar 2007, S. 23). Die alltägliche Wirklichkeit erscheint vor diesem Hintergrund daher nicht als unmittelbare Konstitution des Bewusstseins, sondern immer bereits als eine sozial überformte Wirklichkeit im Sinne eines „So-Seins der Normalität“ (Srubar 2007, S. 23). Schütz beschäftigt sich demnach, wie zuvor schon Husserl, mit der Frage nach den Sinnstrukturen, geht jedoch nicht wie Husserl davon aus, dass die Grundstrukturen der Lebenswelt per se sinngenerierend sind, sondern verweist auf deren konkrete soziokulturelle Ausformung (vgl. Endreß 2018, S. 146). Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen kann dann auch Endreß gefolgt werden, wenn dieser das Werk von Schütz als eine phänomenologisch fundierte Soziologie des Verstehens ausdeutet, mit dem Ziel einer *Rekonstruktion* von Sinnstrukturen (vgl. Endreß 2018, S. 146ff.).

Neben dieser ersten Darstellung soll nochmals vertiefend auf das von Schütz grundgelegte Handlungsverständnis eingegangen werden. Vor dem Hintergrund der spezifischen Ausrichtung der Studie liegt zudem ein Augenmerk auf dem (Handlungs-)Wissen.

Schütz bezieht sich in seinem Handlungsverständnis u.a. auf die verstehende Soziologie Max Webers und arbeitet sich an dessen Vorstellung der Intentionalität von Handeln und der darin begründeten Sinnkonstitution ab (vgl. Weiss 1993, S. 95). So ist Handeln für Schütz – Weiss folgend – immer episodisch und Sinnzuschreibungsprozesse im Sinne einer Reflexion des Handelns sind erst retrospektiv möglich (vgl. Weiss 1993, S. 96). Hierzu heißt es bei Weiss: „Der Sinn einer Handlung erschließt sich dem Handelnden selbst erst danach, ist aber in subjektiven Entwürfen, in Handlungsprojekten, integriert, ist Teil eines Lebensplans (bestehend aus Um-zu-Motiven, d.h. auf die Zukunft bezogen). Eine Erklärung des Handelns im streng logischen Sinn kann sich aber nur auf Weil-Motive beziehen; sie sind aber, als intentionales Handeln, erst aus der abgelaufenen Handlung ersichtlich“ (Weiss 1993, S. 96). Weiterhin heißt es: „Für das Fremdverstehen [...] bedeutet dies, daß ‚Sinn‘ (eine Erklärung) nur erkennbar ist, wenn Weil-Motive aus früheren Handlungen ablesbar sind (und Um-zu-Motive sich auf beobachtbare Handlungsfolgen beziehen lassen). Um-zu-Motive und Weil-Motive müssen daher typisiert, zu ‚personalen Idealtypen‘ abstrahiert werden“ (Weiss 1993, S. 96). In anderen Worten: In der Sozialwelt ist letztlich jeder zum anderen nur Beobachter und orientiert sich bzw. sein Handeln an fortlaufenden Typisierungen (vgl. Weiss 1993, S. 96). Dabei greifen wir – Weiss folgend – für ebendiese Typisierungen auf einen erfahrungsbedingten und in Sozialisationsprozessen erworbenen ‚Wissensvorrat‘ zurück, welcher uns hilft, die Reaktionen des Gegenübers zu antizipieren und wodurch Kommunikation ermöglicht wird (vgl. Weiss 1993, S. 97). Ergänzend heißt es bei Endreß: „[D]as Wissen der Handelnden [ist] durch ihre *biographisch bestimmte Situation* in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht geprägt und es ist hinsichtlich seiner sowohl typisch verallgemeinerten als auch konkreten Wissensgehalte abhängig vom jeweiligen *Relevanzsystem* der Handelnden“

(Endreß 1999, S. 340; Herv. im Original). Hier wird dann auch der unmittelbare Bezug zum Konzept der Lebenswelt ersichtlich, welche letztlich als Bezugsrahmen für ebendiesen Wissensvorrat fungiert und zugleich – in den Worten von Weiss – „den Hintergrund ineinanderfließender Handlungssituationen [bildet]“ (Weiss 1993, S. 97).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Lebenswelt dann auch – Weiss folgend – nicht als ‚objektive Wirklichkeit‘. Vielmehr verfügt jeder über ein individuelles System von erfahrungsbedingten Typisierungen, welche über den Zeitverlauf aufgebaut, aber auch verändert werden können (vgl. Weiss 1993, S. 97). Weiterhin heißt es bei Weiss: „Durch die – zumindest teilweise – Übereinstimmung in diesen Typisierungen kommt es zur Verständigungsmöglichkeit. Übereinstimmung und Gemeinsamkeit begründen sich aber in den überlieferten, geteilten ‚Wissensvorräten‘, mit denen zu jedem Zeitpunkt ein bestimmter Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit konstruiert wird“ (Weiss 1993, S. 98). Dieses (Handlungs-)Wissen ist dann jedoch – in weiten Teilen – kein unmittelbar Bewusstes, sondern ist z.B. über Routinen und Traditionen vielmehr ein in die ‚fraglose Selbstverständlichkeit‘ der Lebenswelt eingebettetes (vgl. Weiss 1993, S. 97).

Hier lassen sich dann auch unmittelbar Bezüge zu einer rekonstruktiven Sozialforschung, insbesondere einer (praxeologischen) Wissenssoziologie herstellen. Diese sind für die Studie ebenfalls relevant, werden allerdings erst in Kapitel 2.2 vertiefend aufgenommen. An dieser Stelle kann jedoch bereits festgehalten werden, dass die Studie vor dem Hintergrund eines phänomenologisch-empirischen Ansatzes verortet wird, wobei insbesondere die Grundannahmen des skizzierten Ansatzes von Schütz mitgeführt werden.

### 2.1.2 Hermeneutische Bezüge

Während sich die Phänomenologie im Wesentlichen dem Gegenstand in Form des Beschreibens nähert, kann das Verstehen in der Hermeneutik als quasi gegenströmige Logik verstanden werden (vgl. Danner 2006, S. 170). Hierzu Danner: „*Das Verstehen* im hermeneutischen Vorgang kann gegenüber dem Beschreiben geradezu als gegenströmige Bewegung aufgefaßt werden. Wir bezeichnen es als ein Erkennen eines sinnlich Gegebenen *als* ein Menschliches in seiner bestimmten Bedeutung. Wichtig ist hier dieses ‚als‘, daß nämlich etwas *als* etwas Menschliches verstanden, gedeutet, interpretiert wird“ (Danner 1989, S. 152; Herv. im Original). Gleichzeitig ist, in Anlehnung an Danner, dann aber auch festzustellen, dass das Beschreiben und das Verstehen (im hermeneutischen Sinne) und ergänzend dazu auch das Erklären, in der Forschungspraxis nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können (vgl. Danner 2006, S. 172). Zudem zeigen bereits die vorherigen Ausführungen zum Ansatz von Schütz, dass der Anspruch von Husserl einer (möglichst) vorurteilsfreien Beschreibung vor dem Hintergrund der individuellen Standortgebundenheit nicht tragbar ist. Dies zusammenführend, ist – in den Worten Danners – die phänomenologische Beschreibung eher als „spezifische Einstellung dem Gegenstand gegenüber“ (Danner 2006, S. 172; Herv. im Original) zu verstehen und es bedarf vor dem Hintergrund der bisherigen Verortung letztlich (immer auch) einem hermeneutischen Verstehen. Nachfolgend soll daher ebenfalls noch auf die Hermeneutik rekurriert werden.

Die Hermeneutik wird auch als die Kunst der Auslegung verstanden (vgl. Danner 2006, S. 35). Grundlegend kann dabei davon ausgegangen werden, das hermeneutisches Verstehen

überall dort vorzufinden ist, wo Menschen aufeinandertreffen bzw. wir es mit menschlichen Erzeugnissen zu tun haben (vgl. Danner 2006, S. 36). Dabei hat es die Hermeneutik sich zur Aufgabe gemacht, das selbstverständliche Verstehen im Alltag „in die Theorie zu heben“ (Danner 2006, S. 38). Im Rahmen dieser Theoretisierung von Alltagsverstehen verweist Danner auf drei spezifische Strukturmomente:

- (1) Die (sinnliche) Wahrnehmung einer Sache oder eines Vorgangs,
- (2) das Erkennen dessen als etwas Menschliches und
- (3) das Verstehen der Bedeutung bzw. des Sinnes des Menschlichen (vgl. Danner 2006, S. 42).

Dabei überwindet das hermeneutische Verstehen die Aporie von Subjekt und Objekt durch die Annahme einer Sphäre des Gemeinsamen, in die Menschen unweigerlich hineingestellt sind (vgl. Danner 2006, S. 52ff.). Diese Sphäre des Gemeinsamen ist dabei jedoch nicht universell für alle Menschen gültig, sondern ist ein kulturell und historisch Gewordenes (vgl. Danner 2006, S. 54). Die Aufgabe der Hermeneutik ist es daher, „den jeweiligen Verstehens-Horizont im Hinblick auf den Kulturraum und die geschichtliche Situation [zu] erhehlen“ (Danner 2006, S. 56). Aus dieser ‚Struktur‘ des Verstehens heraus wird dann auch die Relevanz des Subjekts deutlich, welches am Verstehensprozess unmittelbar beteiligt ist und ebenfalls als ein kulturell und historisch Gewordenes zu verstehen ist respektive vor dem Hintergrund der eigenen Geschichtlichkeit agiert (vgl. Danner 2006, S. 56ff.). Hier können dann wieder entsprechende Rückbezüge zu Dilthey und auch Schütz hergestellt werden, welche an dieser Stelle jedoch nicht vertieft werden sollen. Vielmehr soll, aufbauend auf den vorherigen Grundgedanken, noch auf den hermeneutischen Verstehensprozess eingegangen werden als eine wesentliche Grundlage nicht nur von Alltagsverstehen, sondern auch – so eine Annahme der Arbeit – von (wissenschaftlichen) Erkenntnisprozessen.

Mit dem Ziel eines ‚höheren Verstehens‘ gilt es, im Rahmen des Verstehensprozesses die sogenannte ‚hermeneutische Differenz‘ zwischen dem Verstehenden und dem zu Verstehenden zu verringern (vgl. Danner 2006, S. 60ff.). Diesbezüglich verweist Danner auf die kreisförmigen Bewegungen im Sinne des hermeneutischen Zirkels, welche ausgehend von einem Vorverständnis zu einem (Text-)Verständnis zu einem erweiterten Vorverständnis zu einem erweiterten (Text-)Verständnis usw. führen (vgl. Danner 2006, S. 60ff.). Dabei wurde an dieser Stelle das (Text-)Verständnis bewusst eingeklammert, da diese Annäherung sich eben nicht nur auf die Annäherung an ‚Text-Sinn‘ bezieht, sondern gleichsam diese ‚Bewegung des Verstehens‘ auch im Rahmen von Interpretationen selbst vollzogen wird (vgl. Danner 1989, S. 59). Vor diesem Hintergrund kann dann auch Sloane gefolgt werden, welcher in Anlehnung an Dilthey die ‚Bewegung des Verstehens‘ als ein Verhältnis eines Teils zum Ganzen kennzeichnet (Dilthey zit. nach Sloane 2010, S. 370) bzw. in Anlehnung an Gadamer schlussfolgert, dass „das Ganze nur aus den einzelnen Teilen, jedes einzelne Teil jedoch nur aus dem Verständnis des Ganzen heraus verstanden werden [kann]“ (Gadamer zit. nach Sloane 2010, S. 370).

Für die Forschungsarbeit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass diese zwar vor dem Hintergrund eines phänomenologisch-empirischen Ansatzes verortet wird, gleichsam aber auch hermeneutische Bezüge aufgenommen werden. Diese hermeneutischen Bezüge

werden im Rahmen der Arbeit insbesondere im empirischen Teil deutlich. Ebenso finden sich diese im Entstehungsprozess der Forschungsarbeit selbst wieder, wodurch letztlich das Verstehen einzelner Teile auch erst in der Gesamtschau der Arbeit möglich ist.

## 2.2 Verortung vor dem Hintergrund einer rekonstruktiven Sozialforschung

Mit der Verortung vor dem Hintergrund der Geisteswissenschaften, insbesondere dem grundgelegten *sozialphänomenologischen* Ansatz in Anlehnung an Schütz ist bereits eine erste Konturierung des Forschungsansatzes erfolgt. Diese Konturierung erscheint dann jedoch vor dem Hintergrund des spezifischen Erkenntnisinteresses noch unzureichend, weshalb die Forschungsarbeit zudem explizit vor dem Hintergrund einer rekonstruktiven Sozialforschung verortet wird. Dabei werden insbesondere Bezüge einer (praxeologischen) Wissenssoziologie aufgenommen und der Forschungsarbeit grundgelegt.

### 2.2.1 Übergreifende Bezüge rekonstruktiver Sozialforschung

An die vorherigen Darstellungen prinzipiell erstmal anschlussfähig, fokussiert die rekonstruktive Sozialforschung auf das deutende Verstehen von Sinnstrukturen (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 14f.). Dabei geht die rekonstruktive Sozialforschung grundlegend davon aus, dass nicht alle Erscheinungen der Sozialwelt unmittelbar interpretierbar sind, sondern es vielmehr ‚Grenzen des Verstehbaren‘ gibt (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 15). Diese Annahme zieht dann auch entsprechende methodologische Implikationen nach sich, insbesondere muss – in den Worten von Kleemann et al. – „festgelegt werden, welche Sinnenebene einer Analyse überhaupt zugänglich ist“ (Kleemann et al. 2013, S. 15). In Anlehnung an Kleemann et al. lassen sich dabei drei wesentliche Sinnebenen unterscheiden:

- (1) der subjektiv intendierte Sinn, welcher Motive, Interessen, Intentionen, aber auch persönliche Befindlichkeiten der situativ handelnden Person umfasst;
- (2) ‚universale‘ gesellschaftliche Sinnmuster bestehend aus ‚Common-Sense-Wissensbeständen‘, Deutungsmustern sowie weiteren Wert- und Normvorstellungen im Sinne kulturell etablierter Bezugspunkte für das Handeln; und
- (3) gruppen- und milieuspezifische Deutungsmuster und Wissensbestände, welche (meist) unbewusst in die Handlungs-, Kommunikations- und Denkweisen von Personen verwoben sind und durch gemeinsame Erfahrungsräume mit anderen geprägt werden (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 15ff.).

Für die rekonstruktive Sozialforschung ist dabei insbesondere die dritte Sinnenebene von Interesse, also eine Fokussierung auf kollektive Sinn- und Handlungsmuster, deren ‚Prägekraft‘ dann aber hinsichtlich des individuellen Alltagshandelns nur selten reflektiert oder hinterfragt wird (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 15ff.). Vor diesem Hintergrund liegt das Erkenntnisinteresse der rekonstruktiven Sozialforschung auch nicht auf den unmittelbaren Äußerungen, Intentionen und Absichten der handelnden Individuen, sondern es geht vielmehr um die Rekonstruktion der im Alltagshandeln zum Ausdruck kommenden Sinnstrukturen und Hand-

lungsweisen im Sinne von sozialtypischen Mustern und Regelmäßigkeiten (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 17).

Der Begriff der ‚Rekonstruktion‘ verweist dann auch wieder auf die Standortgebundenheit, welche gleichermaßen für das beforschte Subjekt als auch das forschende Subjekt gilt (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 18). So geht die rekonstruktive Sozialforschung – aufbauend auf einem (sozial-)konstruktivistischen Verständnis – davon aus, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, sondern, dass die Wirklichkeit immer eine aktive Konstruktionsleistung des Subjekts ist (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 18). In diesen Konstruktionen, den sogenannten ‚Konstruktionen ersten Grades‘ gehen dann sowohl subjektive Wahrnehmungsweisen, Wertungen und Relevanzmuster auf, gleichsam aber auch überindividuelle Deutungsmuster, Erfahrungen und Wissensbestände (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 18). Dabei verfolgt die rekonstruktive Sozialforschung den Anspruch, der Komplexität dieser sozialen Konstruktionsleistungen gerecht zu werden und diese im jeweiligen Untersuchungsfeld analytisch zu erfassen (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 18). Diesbezüglich sehen sich rekonstruktive Forschungsansätze in besonderer Weise mit der Frage des kontrollierten Fremdverstehens konfrontiert. Rekonstruktive Verfahren begegnen diesem Problem durch eine größtmögliche Offenheit im Sinne des Mottos „Weniger Eingriff schafft mehr Kontrollmöglichkeiten.“ (Bohnsack 2021, S. 24). Mittels offener Erhebungsformate soll dem befragten Subjekt dabei der Raum gegeben werden, vor dem Hintergrund des jeweils eigenen Relevanzsystems Themen aufzugreifen und dieses sich dann in der jeweils eigenen Sprache und im eigenen Symbolsystem entfalten zu lassen (vgl. Bohnsack 2021, S. 24f.). Damit können bereits zwei methodische Prinzipien rekonstruktiver Verfahren festgehalten werden, die gleichzeitig methodologische Implikationen mitführen. Zum einen verweisen rekonstruktive Verfahren auf das Prinzip der *Kommunikation* als wesentlichen Zugang zu den Relevanzstrukturen der befragten Subjekte. Demnach gewinnt „der Forscher den Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten im allgemeinen nur [...], wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt eingeht und dabei das kommunikative Regelsystem der Forschungssubjekte in Geltung lässt“ (Hoffmann-Riem 1980, S. 343f. zit. nach Bohnsack 2021, S. 25). Zum anderen verweisen rekonstruktive Verfahren auf das Prinzip der *Offenheit* als Grundlage für ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen. Demnach wird „die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt [...], bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Hoffmann-Riem 1980, S. 346 zit. nach Bohnsack 2021, S. 26). Deutlich wird an dieser Stelle demnach, dass rekonstruktive Verfahren sich von standardisierten Verfahren abheben. Meuser betont in diesem Zusammenhang insbesondere den explorativen Charakter, der dann auch als einer determinierenden deduktiv-nomologischen Methodologie gegenüberliegend verstanden werden kann (vgl. Meuser 2018, S. 208).

Zusammenführend kann gesagt werden, dass die rekonstruktive Sozialforschung an die Besonderheit des sozialwissenschaftlichen Denkens anknüpft (vgl. Bohnsack 2021, S. 27). Die Besonderheit liegt dann vor allem darin, dass nicht nur das Denken selbst Interpretationen, Typenbildungen und Konstruktionen beinhaltet, „sondern dass bereits der Gegenstand dieses Denkens, das soziale Handeln, das *Alltagshandeln* auf unterschiedlichen Ebenen durch sinnhafte Konstruktionen, durch Typenbildungen und Methoden vorstrukturiert ist“ (Bohnsack 2021, S. 27; Herv. der Verfasserin). Weiterhin verweist Bohnsack auf den Gel-

tungsbereich, welcher sich eben nicht in der alltagstheoretischen Verständigung über soziales Handeln oder dessen Reflexion erschöpft, sondern dies gleichermaßen *für das Handeln* selbst gilt (vgl. Bohnsack 2021, S. 27). Auf diese letzten Gedanken aufbauend, soll abschließend noch auf die (praxeologische) Wissenssoziologie eingegangen werden.

### 2.2.2 Bezüge einer (praxeologischen) Wissenssoziologie

Auf das zuvor ausgeführte rekonstruktive Forschungsverständnis aufbauend, stellt die Wissenssoziologie in Anlehnung an Karl Mannheim (1893–1947) eine weitere forschungsmethodologische Grundlage der Arbeit dar. Entsprechend soll nachfolgend auf ebendiesen Ansatz rekurriert werden.

Zunächst maßgeblich in den 1920er-Jahren von Max Scheler geprägt, erfuhr die Wissenssoziologie insbesondere durch Karl Mannheim eine Ausdifferenzierung (vgl. Endreß 2007, S. 77). Endreß folgend, geht es sowohl bei Scheler als auch bei Mannheim „um die Frage der Bedeutung und des Ausmaßes der Prägung gesellschaftlichen Wissens durch soziale Faktoren, insbesondere durch Gruppenkonstellationen und sozio-ökonomische Rahmenbedingungen“ (Endreß 2007, S. 77). Dabei nimmt Mannheim eine vermittelnde Position zwischen dem Ansatz von Karl Marx, der von einem kausal-deterministischen Verhältnis einer Gesellschaft und ihrer Kultur ausgeht und Max Scheler ein, der lediglich von einem Zusammenhang von sozialen Gruppen respektive Institutionen und Wissensformen ausgeht, dann jedoch die Standortgebundenheit von Wissen für manche Wissensformen einklammert (vgl. Endreß 2007, S. 77). Hierzu Endreß: „Entsprechend geht Mannheim nicht von einem Kausalzusammenhang zwischen Wissen und Gesellschaft aus, sondern von einem prinzipiell variablen Verhältnis, in dem die gesellschaftliche Standortgebundenheit ihren Ausdruck in typischen Wissensformen findet“ (Endreß 2007, S. 77). Die Auseinandersetzung mit den Positionen von Marx und Scheler soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Relevant für die Arbeit erscheinen jedoch die für Mannheim daraus resultierenden methodologischen Grundannahmen. So führt, Endreß folgend, die Auseinandersetzung mit Marx und dessen Ideologiebegriff, diesen zu der Annahme, dass die ‚Ideologiehafteigkei‘ letztlich ein konsequentes Wesensmerkmal von Wissen und damit auch ein konstitutives Moment menschlicher Denkstrukturen ist (vgl. Endreß 2007, S. 77). In Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Scheler, insbesondere der aufgeworfenen Frage der Standortgebundenheit von Wissen, führt dies Mannheim methodologisch zu der Annahme eines ‚reflektierten‘ Relationalismus und der Konzeption einer ‚dynamischen‘ Wissenssoziologie (vgl. Endreß 2007, S. 84). Kennzeichnend für dieses Konzept einer dynamischen Wissenssoziologie ist in Anlehnung an Endreß die Grundannahme der ‚prinzipiellen Perspektivität‘ von Denkstandpunkten, die damit verbundene Abkehr von einem einheitlichen Wahrheitsbegriff und letztlich ein Bewusstsein für die ‚Unabgeschlossenheit‘ bzw. ‚Nichtabschließbarkeit‘ der Deutungsarbeit. Damit verbunden ist – Endreß folgend – dann immer auch ein Bewusstsein für die ‚konstitutive Vorläufigkeit‘ bzw. ‚dauerhafte Revisionsbedürftigkeit‘ (wissenssoziologischer) Analysen (vgl. Endreß 2007, S. 84).

Zusammengeführt werden können diese Gedanken in der von Mannheim grundgelegten Annahme der ‚Seinsverbundenheit‘ allen Wissens (vgl. Endreß 2007, S. 79). Endreß folgend, kann damit dann auch die Aufgabe der Wissenssoziologie umschrieben werden, welche in

der Analyse ebendieser ‚Seinsverbundenheit‘ des Denkens liegt (vgl. Endreß 2007, S. 79). Vor dem Hintergrund der Arbeit, welche explizit einem wissenssoziologischen Verständnis in Anlehnung an Mannheim folgt, soll nachfolgend nochmals auf methodologische Grundannahmen dieser Analyse eingegangen werden. Den Ausgangspunkt markiert dabei erneut die auch bei Mannheim mitgeführte Frage nach dem Sinn bzw. der Sinnhaftigkeit menschlicher ‚Kulturgebilde‘ (vgl. Endreß 2007, S. 82). In Anlehnung an die vorherigen Ausführungen zur rekonstruktiven Sozialforschung, setzt ein adäquates Verstehen dieser Sinngehalte letztlich eine Rekonstruktion ihrer Sinnstruktur voraus. Diesbezüglich nimmt Mannheim eine Unterscheidung von drei ‚Sinnschichten‘ vor:

- (1) der ‚objektive Sinn‘, welcher auf ebendas Verständnis eines Kulturgebildes verweist, welches unabhängig von der Kenntnis der genauen Handlung oder Äußerung einer Person bzw. dessen ‚Innenwelt‘ besteht (vgl. Mannheim 1964, S. 104),
- (2) der ‚intendierte Ausdruckssinn‘, welcher durch ebendiesen ‚Innenweltbezug‘ gekennzeichnet und damit unmittelbar mit dem Subjekt und dessen individuellem ‚Erlebnisstrom‘ verbunden ist (vgl. Mannheim 1964, S. 107) und
- (3) der ‚Dokumentsinn‘, welcher weder die allgemeine Bedeutung noch die individuelle Intention umfasst, sondern auf das ‚substantielle Wesen‘ fokussiert, welches sich in den ‚Kulturobjektivationen‘ oder auch den Handlungen eines Subjekts (unbeabsichtigt) für mich in diesen dokumentiert (vgl. Mannheim 1964, S. 108).

Diese drei Sinnschichten respektive Sinnebenen sind für Mannheim in jedem Kulturgebilde präsent (vgl. Mannheim 1964, S. 104). Vor diesem Hintergrund ist für Mannheim ein Kulturgebilde auch erst dann gänzlich verstanden, wenn die Analyse – über den objektiven und intendierten Sinn hinausgehend – auch den sich dokumentierenden Sinn umfasst (vgl. Mannheim 1964, S. 104). In Anlehnung an Weller, bedarf es für Mannheim bei der Erfassung des Dokumentsinns dann jedoch einer ‚genetischen Einstellung‘ (vgl. Weller 2005, S. 299). So wird der dokumentarische Sinngehalt eines Kulturgebildes erst im Prozess der Interpretation gewonnen und ist – in den Worten Mannheims – „nur vom Rezeptiven aus erfaßbar“ (vgl. Mannheim 1964, S. 118). Hier deutet sich dann auch die Unterscheidung Mannheims in ein ‚Verstehen‘ und ein ‚Interpretieren‘ an. Damit ist letztlich die Annahme verbunden, dass der dokumentarische Sinngehalt immer in einem spezifischen Erlebniszusammenhang steht und wir uns den Zugang zu diesem ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ interpretativ erarbeiten müssen (vgl. Weller 2005, S. 300).

Zusammenführend ist vor dem Hintergrund der forschungsmethodologischen Grundlegungen der Arbeit relevant, dass Mannheim sich mit dieser spezifischen AnalyseEinstellung explizit von einer theoretischen Einstellung abhebt, welche sich ausschließlich auf das Individuum mit seinen Handlungen und Intentionen fokussiert (vgl. Weller 2005, S. 300). Damit verbunden ist – Weller folgend – dann zwangsläufig auch eine Abgrenzung zu induktiven und deduktiven Analysen (vgl. Weller 2005, S. 300).

Eine Ausdifferenzierung erfährt dieser Ansatz durch Ralf Bohnsack und seine Ausführungen zu einer praxeologischen Wissenssoziologie. Die praxeologische Wissenssoziologie bildet dann auch die Grundlage der dokumentarischen Methode, die in der vorliegenden Studie den methodischen Zugang zu den impliziten Wissensbeständen darstellt. Entsprechend wird

die Darstellung an dieser Stelle ausgeklammert und erst im Rahmen der methodischen Konturierung der rekonstruktiven Hauptstudie nochmals aufgegriffen (siehe Kapitel 5.2).

## **2.3 Zusammenführung und Verdichtung: Methodologische Konturierung des Forschungsansatzes**

Basierend auf den vorherigen Ausführungen kann der Studie ein empirisch-phänomenologischer Ansatz grundgelegt werden. Hierbei kann insbesondere dem Konzept der Lebenswelt nach Schütz eine große Bedeutung beigemessen werden, da dieses zunächst die grundlagentheoretische Verbindung der aufgezeigten Bezüge darstellt und bereits erste für die Arbeit grundlegende handlungstheoretische Bezüge aufgreift. Gleichsam erscheint die Studie mit einer Anlehnung an eine Phänomenologie im Sinne von Schütz im Hinblick auf den spezifischen Forschungsgegenstand jedoch unzureichend konturiert. Dies ist insbesondere damit zu begründen, dass der Ansatz von Schütz letztlich auf die Ebene des ‚Common Sense‘ fokussiert bzw. auf dieser verbleibt (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 10ff.). Die Studie wird daher weiterhin vor dem Hintergrund eines wissenssoziologisch-rekonstruktiven Ansatzes verortet, womit eine Abkehr von einer Verständigung über das Handeln und eine Zuwendung zur Handlungspraxis selbst verbunden ist. Im Fokus stehen damit u.a. die impliziten Strukturen, also die im Handeln eingelagerten unbewussten Wissensbestände respektive handlungsleitenden Orientierungen (siehe dazu auch Kapitel 5.2).

Vor dem Hintergrund dieser übergreifenden Zusammenführung und Verortung sollen nachfolgend die daraus erwachsenen und für die Studie relevanten Grundlinien nochmals kondensiert nachgezeichnet werden: Ausgehend von der Spezifik des Gegenstandes (soziale Sinnstrukturen) geht die vorliegende Studie von einer grundsätzlichen Standortgebundenheit von Wissen aus. Diese Annahme impliziert dann auch ein Wirklichkeitsverständnis, welches von positivistischen Objektivitätsvorstellungen abzugrenzen ist und stattdessen auf die Konstruktion von Wirklichkeit durch die handelnden Subjekte fokussiert. Ebendiese Spezifik des Gegenstandes begründet dann auch die methodologische Herangehensweise, die in erster Linie durch einen Bedarf des Verstehens gekennzeichnet ist bzw. sich in Anlehnung an die Phänomenologie in einer Haltung des Beschreibens widerspiegelt.

Ebendiese methodologische Herangehensweise erfordert dabei eine aktive Reflexionsleistung, bei der letztlich vielfältige Variationen der intentionalen Gegenstände erzeugt werden, um durch die Analyse von Kongruenzen und Differenzen schließlich ein ‚Invariables‘ herauszuarbeiten. Dies entspricht dabei dem phänomenologischen Prinzip der Wesensschau, welches im Kontext der Studie über den wissenssoziologisch-rekonstruktiven Ansatz eine methodologische respektive methodische Rahmung erfährt. Damit verbunden ist dann auch die Abkehr von einem einheitlichen Wahrheitsbegriff und ein Bewusstsein für die ‚Unabgeschlossenheit‘ bzw. ‚Nichtabschließbarkeit‘ der Deutungsarbeit bzw. ein Bewusstsein für die ‚konstitutive Vorläufigkeit‘ und ‚dauerhafte Revisionsbedürftigkeit‘ (wissenssoziologischer) Analysen (vgl. Endreß 2007, S. 84).



---

## 3 Zum (Forschungs-)Kontext überbetrieblicher Bildungsstätten

Nachfolgend soll zunächst der (Forschungs-)Kontext beleuchtet werden. Hierfür wird im Kapitel 3.1 zunächst eine theoretisch-konzeptionelle Annäherung an den Kontext im Sinne einer literaturbasierten Konturierung der Bildungsstätten vorgenommen. Aufbauend auf diesen ersten Erkenntnissen folgt in Kapitel 3.2 eine empirische Annäherung an den Gegenstand. Abschließend wird in Kapitel 3.3 ein Zwischenergebnis präsentiert.

### 3.1 Theoretisch-konzeptionelle Annäherung

Ziel des Kapitels ist eine theoretisch-konzeptionelle Annäherung an den (Forschungs-)Kontext. Dies ist insofern herausfordernd, als dass der Begriff ‚Überbetriebliche Berufsbildungsstätte‘ nicht auf ein definitorisch klares Konzept verweist. Entsprechend ist bereits zu Beginn die Frage zu klären, wie eine Zusammenführung erfolgen bzw. an welchem Punkt eine Beschreibung ansetzen kann. In der vorliegenden Studie wird dabei der historisch gewachsene Kernauftrag als verbindendes Element bzw. definitorisches Kernmerkmal grundgelegt. Entsprechend wird in Kapitel 3.1.1 im Sinne einer Institutionsperspektive zunächst die Aufgabe und Funktion der Bildungsstätten in den Blick genommen, bevor ebendiese institutionelle Einbettung über die Einnahme einer Lernortperspektive in Kapitel 3.1.2 nochmals eine Schärfung erfährt. An die Ausführungen anknüpfend, wird in Kapitel 3.1.3 eine Akteursperspektive eingenommen und eine Annäherung an das Berufsbildungspersonal in den Bildungsstätten vorgenommen. Anschließend wird in Kapitel 3.1.4 eine Organisationsperspektive eingenommen, also der Blick auf die Konstitution der Bildungsstätten gerichtet. Die theoretisch-konzeptionelle Annäherung schließt mit der Einnahme einer Entwicklungsperspektive in Kapitel 3.1.5, im Rahmen derer die vorherigen Einordnungen nochmals eine Kontextualisierung erfahren und die aktuelle Situation der Bildungsstätten diskutiert wird.

#### 3.1.1 Institutionsperspektive: Aufgabe und Funktion von ÜBS

Eine institutionelle Perspektive einnehmend, soll nachfolgend auf die Aufgabe und Funktion der Bildungsstätten eingegangen werden. Im Diskurs um die Bildungsstätten ist, neben ihrer Aufgabe in der Meisterfortbildung,<sup>2</sup> damit vor allem auf den historisch gewachsenen Kernauftrag im Rahmen der beruflichen Erstausbildung verwiesen (vgl. Kapitel 3.1.5).

---

2 Die Funktion der Bildungsstätten im Rahmen der Weiterbildung ist – im Unterschied zu ihrer Rolle im Rahmen der beruflichen Erstausbildung – nicht im BBiG geregelt. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass der Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung übergreifend weniger Regelungen unterliegt. Zudem ist anzuführen, dass der Begriff ‚überbetrieblich‘ in der Fort- und Weiterbildung dann auch anders belegt ist als in der beruflichen Erstausbildung – so wird damit letztlich auf alle Formen der beruflichen Fort- und Weiterbildung verwiesen, die nicht im Betrieb stattfinden und an der Personen mehrerer Betriebe teilnehmen (Ekert et al. 2009, S. 9).

Ebendieser Kernauftrag liegt in der „Vermittlung berufsbild-relevanter Kompetenzen im Bereich der KMU“ (Köhlmann-Eckel 2015, S. 18) oder anders gefasst: in der „Organisation und Durchführung von Phasen der dualen Ausbildung“ mit dem Ziel, „die Ausbildung organisatorisch und lernorganisatorisch zu optimieren“ (Spöttl 2016, S. 55). Diese in den Worten Spöttls „ergänzende und vervollständigende Form der Berufsausbildung“ (Spöttl 2016, S. 55) ist dabei vor allem für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) von besonderer Bedeutung, da diese z.B. aufgrund von Spezialisierung, einer regional bedingten Auftragslage oder auch einfach unzureichender Ressourcen oft nicht in der Lage sind, alle berufsbild-relevanten Kompetenzen in ausreichendem Maße und/oder in didaktisch-methodisch notwendiger Weise zu vermitteln (vgl. Spöttl 2016, S. 55).

Dies soll nachfolgend anhand eines Beispiels verdeutlicht werden:

#### **Beispiel 1**

„Die Mehrzahl der Betriebe im Dachdeckerhandwerk sind kleine Betriebe mit bis zu 5 Mitarbeitern [...]. Teilweise aufgrund der kleinen Betriebsstruktur, aber auch aufgrund von landschaftsbezogenen und damit regionaltypischen Gegebenheiten in den Dachlandschaften, haben sich viele Betriebe spezialisiert bzw. haben Schwerpunkte in ihrem Leistungsprofil. So sind die Dachlandschaften im Süden und Osten von Deutschland und damit auch die vorherrschenden Kundenaufträge bspw. typischerweise durch Spitzdächer in vornehmlich Ziegelbauweise geprägt, während bspw. im Westen von Deutschland, aufgrund der geographischen Lage in einem Schiefergebirge, die Schieferdeckung von Dächern und Fassaden in den Aufträgen der ansässigen Betriebe häufiger vorkommt als bspw. im Norden von Deutschland; wo hingegen traditionell Häuser mit Reetdächern das norddeutsche Landschaftsbild prägen. Ein weiterer Tätigkeitsschwerpunkt im Leistungsprofil von Dachdeckerbetrieben ist der Bereich der Flachdächer. Hier haben sich in den letzten Jahren neue Technologien bspw. in der Abdichtung und Beschichtung mit Flüssigkunststoffen entwickelt, die (noch) nicht in allen Betrieben im Flachbau eingesetzt werden. Das Berufsbild des Dachdeckers ist so durch eine Vielzahl von Techniken, Macharten und Werkstoffen in den Kernbereichen „geneigtes Dach/Steildach“, „Flachdach“ und „Fassade“ gekennzeichnet. Diese Breite spiegelt sich auch in der Ausbildungsordnung zum/zur Dachdecker/-in wider (vgl. Verordnung über die Berufsausbildung zum Dachdecker/zur Dachdeckerin vom 13.05.1998). Darüber hinaus sieht das Ausbildungsberufsbild für das dritte Lehrjahr eine Differenzierung in die Fachrichtungen „Dach-, Wand- und Abdichtungstechnik“ sowie „Reetdachtechnik“ vor (vgl. ebd., § 4 Abs. 2 Nr. 1 und 2). Defizite in der Ausbildung entstehen häufig dann, wenn die Aufträge auf den Baustellen nicht das gesamte Spektrum des Ausbildungsberufsbildes abbilden und der Auszubildende im Auftragsgeschäft zu wenig Übungsgelegenheiten in essentiellen Grundfertigkeiten erhält. Wenn darüber hinaus durch das zusätzliche Schaffen dieser Übungsgelegenheiten der Ablauf auf der Baustelle wesentlich gestört oder behindert wird, kommt der überbetrieblichen Ausbildung auch

aus ausbildungsökonomischen Gesichtspunkten eine Bedeutung zu.“ (Buschfeld/Heinsberg 2014, S. 7)<sup>3</sup>

Anhand des Beispiels werden zwei Aspekte sichtbar: Zum einen zeigt das Beispiel exemplarisch die Notwendigkeit einer Ergänzung der betrieblichen Ausbildung auf. So kann es z.B. aufgrund der Konstitution der Betriebe und auch der regionalen Spezialisierung vorkommen, dass ein Auszubildender in Süddeutschland auftragsbedingt ausschließlich Spitzdächer deckt, während eine Auszubildende in Westdeutschland im Tagesgeschäft hauptsächlich der Deckung von Dächern und Fassaden mit Schiefer begegnet. Zum anderen zeigt das Beispiel exemplarisch die Notwendigkeit einer Systematisierung der betrieblichen Ausbildung auf. So wird ersichtlich, dass die betriebliche Ausbildung primär an der Auftragslage der Betriebe ausgerichtet ist, was potenziell nicht nur mit Ausbildungsdefiziten einhergeht, sondern auch einer systematischen Vermittlung berufsbild-relevanter Kompetenzen entgegensteht.

Entsprechend sollen – so die Grundidee – ebendiese Betriebe durch die Möglichkeit der produktionsunabhängigen Abbildung von Ausbildungsinhalten in den Lehrwerkstätten der Bildungsstätten in ihrer Ausbildungspraxis unterstützt und damit auch die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe gewährleistet werden (vgl. Autsch/Kath 2000, S. 3 zit. nach Köhlmann-Eckel 2015, S. 18f.).

Über diesen historisch gewachsenen Kernauftrag hinaus übernehmen die Bildungsstätten inzwischen jedoch auch eine zentrale Rolle im Kontext des Technologietransfers im Handwerk (vgl. Kapitel 3.1.5). Auch dies soll nachfolgend anhand eines Beispiels verdeutlicht werden:

### Beispiel 2

„Das Berufsbild des Dachdeckers hat eine Erweiterung erfahren, als im Zuge der HwO-Novelle von 1998 einer Annäherung der Berufe Dachdecker und Zimmerer stattgegeben wurde, in deren Konsequenz Dachdecker dazu berechtigt wurden, ebenso Dachstühle zu fertigen. Umgekehrt dürfen Zimmerer seit dem Dachziegel- und Dachsteindeckungen ausführen. Durch die Erweiterung des Berufsbildes auf den Bereich des Dachstuhlbaus hat das Herstellen von Holzkonstruktionen für Dachstühle und in diesem Zusammenhang auch der sichere Umgang mit Holzbearbeitungsmaschinen im Ausbildungsrahmenplan an Bedeutung gewonnen (vgl. Anlage zu § 5, II, Lfd. Nr. 5 der Verordnung über die Berufsausbildung zum

3 In den Beispielen wird auf die Verordnung über die Berufsausbildung zum Dachdecker und zur Dachdeckerin vom 13.05.1998 verwiesen, welche inzwischen jedoch novelliert worden ist (siehe DachAusBV vom 28.04.2016). Da mit der Novellierung u.a. auch grundlegende Änderungen im Aufbau und der Organisation der Dachdeckerausbildung verbunden waren (siehe § 4 DachAusBV vom 28.04.2016), sind die inhaltlichen Bezugspunkte hinsichtlich ihrer Aktualität entsprechend einzuklammern. Der konkretisierende Charakter bleibt davon jedoch unberührt.

Dachdecker/zur Dachdeckerin vom 13.05.1998). Eine solche Erweiterung eines Berufsbildes kann nicht immer (sofort) in allen Betrieben ausbildungsrelevant umgesetzt werden.

Hier greifen dann ergänzend die ÜLU-Lehrgänge. Darüber hinaus sind in vielen Betrieben die zum Teil kostenintensiven und mittlerweile auch CNC-gesteuerten Holzbearbeitungsmaschinen (noch) nicht vorhanden, so dass hier der ÜLU auch vor dem Hintergrund des technologischen Fortschritts eine wichtige Unterstützungsfunktion zukommt.“ (Buschfeld/Heinsberg 2014, S. 7f.)

Das Beispiel zeigt auf, dass Berufsbilder einem steten Wandel unterliegen. So wird beschrieben, dass durch die Erweiterung des Berufsbildes bzw. den dazugehörigen Veränderungen des Ausbildungsrahmenplans u.a. ein technologischer Anpassungsbedarf der Betriebe besteht, der für diese jedoch nicht unbedingt umsetzbar ist. Durch die Möglichkeit, eben jene Ausbildungsinhalte in den Lehrwerkstätten der Bildungsstätten abzubilden, soll der Zugang zu entsprechenden Technologien, Materialien oder auch Verfahren ermöglicht, letztlich also der Technologietransfer der Betriebe unterstützt werden (vgl. ZDH 2020, S. 1).

Die so gefasste Aufgabe der Bildungsstätten im Rahmen der beruflichen Erstausbildung wird im berufspädagogischen Diskurs über drei Funktionen systematisiert. So verweist z.B. Ahrens in Anlehnung an die Empfehlungen des BIBB-Haupts Ausschusses zum ‚Nachweis über die Gestaltung und Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen in überbetrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen‘ auf eine Ergänzungs-, Ausgleichs- und Anpassungsfunktion (vgl. Ahrens 2010, S. 85). Ähnlich, wenn auch terminologisch anders gefasst, verweisen Buschfeld und Heinsberg als Ergebnis ihrer Zusammenführung der bisherigen berufspädagogischen Literatur und Förderrichtlinien der Ministerien auf eine Ergänzungs-, Systematisierungs- und Transferunterstützungsfunktion (vgl. Buschfeld/Heinsberg 2014, S. 3).

Letztere zur Orientierung hinzuziehend, geht es im Kern also um:

- (1) „Die Funktion der *Ergänzung* der betrieblichen Ausbildung in Breite und Tiefe,
- (2) Die Funktion der *Systematisierung* betrieblicher Ausbildung mit Blick auf standardisierte berufliche Anforderungen [und]
- (3) Die Funktion der Transferunterstützung von Innovationen und Technologie in Ausbildung und Praxis“ (Buschfeld/Heinsberg 2014, S. 3, Herv. im Original).

In der Gesamtschau wird deutlich, dass die Bildungsstätten mit ihrer Aufgabe im Rahmen der beruflichen Erstausbildung und der darin aufgehenden Funktionen, in den Worten von Buschfeld und Heinsberg, ein „zentrales Instrument zur Sicherung einer möglichst einheitlichen und hohen Ausbildungsqualität im Handwerk“ darstellen, weshalb diesen somit auch „eine große Bedeutung im Rahmen der Fachkräftesicherung beigemessen“ wird (Buschfeld/Heinsberg 2014, S. 1).

### 3.1.2 Lernortperspektive: ÜBS als dritter Lernort der dualen Berufsausbildung

Aufbauend auf den vorherigen Ausführungen wird nachfolgend eine Lernortperspektive eingenommen. Dies erscheint insofern anschlussfähig, als dass die zuvor dargestellte Aufgabe mit der Einführung des BBiG zu einem institutionell festen Bestandteil der beruflichen Erstausbildung geworden ist (vgl. Kapitel 3.1.5). Entsprechend sind die Bildungsstätten über ihre Aufgabe und Funktion auch an den Ordnungsrahmen der dualen Berufsausbildung gebunden und fungieren – neben dem Betrieb und der Schule – als dritter Lernort der Berufsausbildung (vgl. Spöttl 2016, S. 55ff.). Einordnend ist dabei jedoch anzuführen, dass die Bildungsstätten in den gesetzlichen Ordnungsgrundlagen nicht als eigenständiger Lernort ausgewiesen werden (vgl. § 2 Abs. 1 BBiG), sondern – historisch bedingt – dem Lernort ‚Betrieb‘ bzw. der betrieblichen Berufsbildung zuzuordnen sind (vgl. Kapitel 3.1.5). Dementsprechend findet sich abseits des Verweises, „dass Teile der Berufsausbildung in geeigneten Einrichtungen außerhalb der Ausbildungsstätte durchgeführt werden, wenn und soweit es die Berufsausbildung erfordert (überbetriebliche Berufsausbildung)“ (§ 5 BBiG Abs. 2 Nr. 7 bzw. § 26 Abs. 2 Nr. 7 HwO), auch keine explizite Benennung der Bildungsstätten in den gesetzlichen Ordnungsgrundlagen. Vor dem Hintergrund der Anbindung an die betriebliche Berufsausbildung werden die Bildungsstätten daher oft als „verlängerte Werkbank der Betriebe“ mit „subsidiärem Charakter“ wahrgenommen (Köhlmann-Eckel 2018, S. 1). Gleichsam handelt es sich jedoch um anerkannte Einrichtungen des öffentlichen Bildungswesens mit lernortspezifischen Besonderheiten.<sup>4</sup> Ebendiese lernortspezifischen Besonderheiten sollen nachfolgend kriteriengeleitet über die Abgrenzung zu den Lernorten ‚Betrieb‘ und ‚Schule‘ beschrieben und anschließend in Tabelle 1 mit Blick auf die lernortspezifischen Unterschiede bzw. Potenziale bei der Gestaltung beruflichen Lernens zusammengeführt werden.

Als erstes Kriterium kann die *Lernumgebung* herausgearbeitet werden. So findet die überbetriebliche Berufsausbildung (ÜBA)<sup>5</sup> überwiegend in Lehrwerkstätten statt (vgl. Euler 2015, S. 7). In Abgrenzung zur schulischen Lernumgebung des Klassenraumes, spiegelt sich darin die praxisorientierte Ausdeutung der ÜBA wider. Gleichsam ist die Lehrwerkstatt aber auch von der betrieblichen Lernumgebung des Arbeitsplatzes abzugrenzen, was sich insbesondere mit Blick auf die *Aufgaben- bzw. Problemstellung* als weiteres Kriterium zeigt. So ist die Ausbildung in den Lehrwerkstätten zwar praxisorientiert, in Abgrenzung zur betrieblichen Organisation der Ausbildung, welche sich in der Regel an den auftretenden Arbeitsaufträgen orientiert (vgl. Euler 2015, S. 7), findet die Vermittlung beruflicher Kompetenzen in der Lehrwerkstatt jedoch entkoppelt von der betrieblichen Tätigkeit und damit von den

4 Der Lernortbegriff ist in den 1980er-Jahren geprägt worden und bezeichnet heute vor allem Institutionen und Einrichtungen im System der dualen Berufsausbildung (vgl. Spöttl 2016, S. 50). Eine solche Fassung des Begriffs ‚Lernort‘ ist – Spöttl folgend – in der berufspädagogischen Diskussion u.a. aufgrund seiner fehlenden Präzision durchaus kritisch diskutiert worden. Entsprechend werden von Seiten der Berufspädagogik alle anerkannten Einrichtungen des öffentlichen Bildungswesens als Lernorte verstanden, weshalb der Lernortbegriff folglich auch für die Bildungsstätten genutzt werden kann (vgl. Spöttl 2016, S. 50).

5 Im Handwerk wird die überbetriebliche Berufsausbildung oft auch als überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU) bezeichnet (vgl. Köhlmann-Eckel 2015, S. 18). In der vorliegenden Arbeit wird vor dem Hintergrund der Tätigkeit von Ausbilderinnen bzw. Ausbildern die Bezeichnung überbetriebliche Ausbildung genutzt. Die Begriffe sind aber letztlich Synonym zu verstehen.

betrieblichen Fertigungsprozessen statt (vgl. Bahl 2018, S. 144ff.). Anders gewendet: Während sich die Lernanlässe in der Realität im handwerklichen Betrieb oftmals über die Arbeitsorganisation ergeben und Auszubildende in ebendiese Prozesse unmittelbar eingebunden sind, bedarf es für die ÜBA das Schaffen entsprechender Anlässe. Als Grundlage dienen dem Berufsbildungspersonal dabei die bundeseinheitlichen Unterweisungspläne, die für die jeweiligen Berufsbilder vom HPI in Zusammenarbeit mit den zuständigen Bundesfachverbänden, Vertretenden von Arbeitgebern und Arbeitnehmenden sowie weiteren Sachverständigen erarbeitet und herausgegeben werden (vgl. Köhlmann-Eckel 2018, S. 1).<sup>6</sup> Diese Unterweisungspläne sind dann jedoch nicht mit den systematischen Curricula des schulischen Teils der Ausbildung vergleichbar. So umfassen die Unterweisungspläne vornehmlich thematisch-inhaltliche Bezugspunkte sowie Angaben zur Dauer bzw. Unterweisungsintensität (vgl. exemplarisch HPI o.J., o.S.), wohingegen die Bildungspläne für den schulischen Teil der Ausbildung kompetenzorientiert formuliert sind und dann auch Angaben zum Bildungsauftrag und didaktischen Grundsätzen umfassen (vgl. exemplarisch HPI o.J., o.S.). Dabei ist das überbetriebliche Berufsbildungspersonal aber nicht nur aufgefordert, die entsprechenden Lernanlässe zu schaffen, sondern ist letztlich für die gesamte Planung, Durchführung und Nachbereitung der Qualifizierungsmaßnahmen in den Lehrwerkstätten zuständig (vgl. Hedfeld et al. 2017, S. 148). Hier wird sodann ein weiterer wesentlicher Unterschied zur Ausbildungsorganisation in den Betrieben deutlich, in denen die Ausbildungsverantwortung in der Regel auf mehrere Schultern verteilt ist. Dabei handelt es sich dann auch meist um eine dyadische Beziehung, während in den Lehrwerkstätten Gruppengefüge bzw. Gruppenstärken ähnlich zu denen eines schulischen Klassenverbandes vorzufinden sind. Exemplarische Einblicke in die Ausbildungspraxis in Lehrwerkstätten zeigen z.B. Gruppenstärken von 15–20 Auszubildenden auf (vgl. Bahl 2018, S. 144ff.).

Auch hinsichtlich der *Dauer bzw. Unterweisungsintensität* unterscheiden sich die Lernorte. So verbringen die Auszubildenden einen Großteil ihrer 2–3,5-jährigen Berufsausbildung im Betrieb, ergänzt durch den Berufsschulunterricht bzw. die ÜBA. Beispielsweise sollen Auszubildende zum/zur Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/-in während ihrer 3,5-jährigen Berufsausbildung gemäß des Rahmenlehrplans 1020 Stunden in der Berufsschule und gemäß der Unterweisungspläne 15 Wochen in der ÜBA verbringen (vgl. § 2 KFBauMechAusbV; KMK 2022, S. 10; HPI, o.J., o.S.). Dabei ist jedoch anzumerken, dass die Dauer bzw. Unterweisungsintensität der ÜBA sich je nach Beruf respektive Wirtschaftsbereich unterscheidet. So lag die durchschnittliche Verweildauer im Jahr 2023 bundesweit bei ca. 5,2 Wochen in der Fachstufe. Ohne Berücksichtigung der Bauwirtschaft lag die Unterweisungsintensität in der Fachstufe im Schnitt nur bei 4,3 Wochen. Die Unterweisungsintensität in der ÜBA in der

---

6 Abweichend hiervon gibt es für die Berufe der Bauwirtschaft keine Unterweisungspläne. So wurde vom BMWK festgelegt, dass für handwerkliche Ausbildungsberufe, für die die Verordnung über die Berufsbildung in der Bauwirtschaft anzuwenden ist, die vom BIBB herausgegebenen Übungsreihen und handlungsorientierten Aufgabensammlungen maßgebend sind (vgl. Franke/Sachse 2024, S. 11).

Bauwirtschaft lag dagegen im Schnitt bei 12,1 Wochen in der Fachstufe (vgl. Franke/Sachse 2024, S. 24ff.).<sup>7,8</sup>

Ebenso unterscheiden sich die Lernorte hinsichtlich des Kriteriums der *Erarbeitung von Problemlösungen*. So können die Auszubildenden in den Betrieben aufgrund ihrer Einbindung in die alltäglichen Arbeitsabläufe die Problemlösung unmittelbar erfahren. Die Erarbeitung wird dabei gerahmt durch die Erklärung relevanter Kontexte bzw. von Unterweisungen durch professionelles Fachpersonal. Die Problembearbeitung findet entsprechend in komplexen Arbeitsumgebungen statt (vgl. Euler 2015, S. 7). Demgegenüber steht an den Lernorten ÜBS bzw. Schule die induktive Erarbeitung von Problemlösungen im Vordergrund. Angeleitet bzw. begleitet werden diese Prozesse dabei in der ÜBA von Ausbildern und Ausbilderinnen mit entsprechender fachlicher und berufspädagogischer Qualifizierung (vgl. Kapitel 3.1.3) bzw. in den Schulen von ausgebildeten Lehrpersonen (vgl. Euler 2015, S. 7).

Zuletzt soll noch das Kriterium *Festigung und Transfer* betrachtet werden. Dabei ist – Euler folgend – die Festigung bzw. der Transfer des Gelernten am Lernort Betrieb an die wiederholte Mitarbeit mit wachsender Eigenverantwortung und steigendem Anspruchsniveau gebunden. Eine Rückmeldung zu den eigenen Lernprozessen erfahren die Auszubildenden dabei über die geleisteten Arbeitsprozesse und -ergebnisse (vgl. Euler 2015, S. 7). Demgegenüber ist die Festigung bzw. der Transfer des Gelernten an den Lernorten ÜBS bzw. Schule an die gezielte Arbeit an Übungs- und Transferaufgaben gebunden, wobei eine Verbindung von Kasuistik und Systematik herzustellen ist. Eine Rückmeldung zu den eigenen Lernprozessen bekommen die Auszubildenden hinsichtlich ihrer individuellen Bildungs- und Lernentwicklung jeweils durch das Bildungspersonal (vgl. Euler 2015, S. 7).

- 
- 7 Zahlen werden lediglich für das Handwerk bzw. die Bauwirtschaft erhoben. Dies hängt damit zusammen, dass es für die Industrieberufe keine bundesweite Standardisierung der Lehrgänge gibt. Hier erfolgt die ÜBA bzw. die sogenannte Verbundausbildung (vgl. Ekert et al. 2009, S. 24) in Abstimmung zwischen den Bildungsstätten und den Ausbildungsbetrieben, wobei die betrieblichen Ordnungsmittel in der Regel als curriculare Rahmung dienen (vgl. Köhlmann-Eckel 2018, S. 1ff.).
  - 8 Die Unterschiede sind auf die Organisation der ÜBA für die Berufe der Bauwirtschaft zurückzuführen. Zuvor wurde bereits auf die Abweichung von den Unterweisungsplänen verwiesen. Hinzu kommt, dass die Berufe der Bauwirtschaft als Stufenausbildung organisiert sind, wobei die Auszubildenden insbesondere in der ersten Stufe, in der die Vermittlung einer berufsfeldbreiten Grundbildung vorgesehen ist, deutlich mehr Zeit in den Bildungsstätten verbringen. Für den Beruf des Beton- und Stahlbauers bzw. der Beton- und Stahlbauerin sind z.B. 17 bis 20 Wochen im ersten Ausbildungsjahr vorgesehen (vgl. exemplarisch §§ 2–4 der Verordnung über die Berufsausbildung zum Beton- und Stahlbetonbauer / zur Beton und Stahlbetonbauerin vom 2. April 2004).

**Tabelle 1:** Lernortspezifische Unterschiede bzw. Potenziale bei der Gestaltung beruflichen Lernens

| <b>Lernort</b><br><b>Kriterium</b>                          | <b>Betrieb</b>                                                                                                                                                                          | <b>ÜBS</b>                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Schule</b>                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Lernumgebung bzw. didaktische Organisationsform</b>      | Unterweisung am Arbeitsplatz, in der Regel dyadische Beziehung                                                                                                                          | Unterweisung in der Lehrwerkstatt im Gruppenverband                                                                                                                                                                                                   | Unterrichtung im Klassenraum im Klassenverband                                                                                                                                           |
| <b>Dauer bzw. Unterweisungsintensität</b>                   | Strukturiert nach Ausbildungsordnung bzw. Ausbildungsrahmenplan, in der Regel abhängig von betrieblichen Erfordernissen und Arbeitsabläufen                                             | Strukturiert nach Ausbildungsordnung bzw. Unterweisungsplan, meist in Blockform                                                                                                                                                                       | Strukturiert nach Rahmenlehrplan bzw. Bildungsplan, regelmäßig oder in Blockform nach Stundentafel                                                                                       |
| <b>Bezug auf berufliche Aufgaben- und Problemstellungen</b> | Orientierung an auftretenden Arbeitsaufträgen, d.h. Mitarbeit an realen betrieblichen Aufträgen                                                                                         | Orientierung an Unterweisungsplänen, d.h. didaktisch aufbereitete Aufgaben -und Problemstellungen der betrieblichen Praxis                                                                                                                            | Orientierung an systematischen Curricula, d.h. lerngerechte Didaktisierung mit praxisbezogenen Problemstellungen                                                                         |
| <b>Erarbeitung von Problemlösungen</b>                      | Erfahren der konkreten Problemlösung, Erklären relevanter Kontexte bzw. Unterweisung in der Regel durch professionelles Fachpersonal; Problembearbeitung in komplexen Arbeitsumgebungen | Induktive Erarbeitung von Problemlösungen, individuelle Förderung der Lernenden bzw. Unterweisung durch Ausbilder/-innen mit entsprechender fachlicher und berufspädagogischer Qualifizierung; Problembearbeitung in zielgruppengerechten Zuschnitten | Induktive Erarbeitung von Problemlösungen, individuelle Förderung der Lernenden bzw. Unterrichtung durch ausgebildete Lehrkräfte; Problembearbeitung in zielgruppengerechten Zuschnitten |
| <b>Festigung und Transfer</b>                               | Wiederholte Mitarbeit mit wachsender Eigenverantwortung und steigendem Anspruchsniveau; Rückmeldung über geleistete Arbeitsprozesse und -ergebnisse                                     | Gezielte Arbeit an Übungs- und Transferaufgaben, Verbindung von Kasuistik und Systematik; Rückmeldung über individuelle Bildungs- und Lernentwicklung                                                                                                 | Gezielte Arbeit an Übungs- und Transferaufgaben, Verbindung von Kasuistik und Systematik; Rückmeldung über individuelle Bildungs- und Lernentwicklung                                    |

Quelle: modifizierte und erweiterte Darstellung in Anlehnung an Euler 2015, S. 7

### 3.1.3 Akteursperspektive: Berufsbildungspersonal in ÜBS

Aufbauend auf den vorherigen Ausführungen soll nachfolgend eine Akteursperspektive eingenommen werden. Dies erscheint insofern anschlussfähig, als dass die zuvor dargestellten institutionellen und lernortspezifischen Besonderheiten unmittelbar auch das Aufgabenspektrum und die Handlungsstruktur des überbetrieblichen Berufsbildungspersonals berühren.

Übergreifend ist festzustellen, dass mit dem Begriff ‚Berufsbildungspersonal‘ in außerschulischen bzw. überbetrieblichen Kontexten auf einen heterogenen Personenkreis verwiesen ist, welcher sich z.B. hinsichtlich der Fachlichkeit oder auch der Qualifikation differenzieren lässt. So können darunter – u.a. in Abhängigkeit von der Konstitution der Bildungsstätte (vgl. Kapitel 3.1.4) – neben den überbetrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern u.a. auch Stützlehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte gefasst werden (vgl. French et al. 2017, S. 92). Auf der Grundlage einer Sichtung von Stellenanzeigen der Handwerkskammern kann es zudem als gängige Praxis angenommen werden, für den Bereich der Fort- und Weiterbildung (z.B. im Rahmen der Lehrgänge für die Meisterausbildung) auch auf Honorarkräfte bzw. nebenberufliche Dozierende zurückzugreifen (vgl. exemplarisch HWK Düsseldorf 2025, o.S.). Ähnlich stellt auch Ahrens mit Blick auf die Arbeitsmarktbildung, also Maßnahmen im Sinne des SGB II und SGB III, fest, dass die Bildungsstätten u.a. aufgrund der Vergabeverfahren der Bundesagentur für Arbeit auf Honorarkräfte zurückgreifen (vgl. Ahrens 2010, S. 93). Eine umfängliche Vertiefung erscheint aufgrund der Heterogenität und auch der fehlenden empirischen Einblicke an dieser Stelle nicht sinnvoll. Die nachfolgenden Darstellungen sind daher fokussiert auf die überbetrieblichen Ausbilder/-innen, da diesen eine besondere Rolle bei der Erfüllung der zuvor skizzierten Aufgabe und Funktion der Bildungsstätten zugesprochen werden kann.

Die überbetriebliche Ausbildertätigkeit wird in der Regel von Personen mit abgeschlossener Meisterausbildung im jeweiligen Beruf übernommen. Damit werden die gesetzlich vorgeschriebenen fachlichen sowie auch berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zur Ausbildung von Auszubildenden nach § 30 Absatz 1 BBiG bzw. § 22b Absatz 1 HwO erfüllt. Entsprechend kann angenommen werden, dass die Eignungsvoraussetzungen und das Qualifikationsniveau in etwa identisch mit dem Profil betrieblicher Ausbilder/-innen sind (vgl. Hedfeld et al. 2017, S. 148).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Der Terminus ‚Ausbilder/-in‘ wird im berufspädagogischen Diskurs nicht einheitlich gefasst, was u.a. damit zusammenhängt, dass – im Unterschied zum berufsschulischen Lernort – die Ausbildertätigkeit in den Betrieben nicht mit einem Berufsstand verbunden ist, sondern vielmehr eine Funktion darstellt (vgl. Bahl/Schneider 2022, S. 8). Dies hat nicht zuletzt dazu geführt, dass in Abhängigkeit vom Institutionalisierungsgrad der beruflichen Aus- und Weiterbildungsprozesse und auch vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Bildungskonzepte ganz unterschiedliche ‚Ausbildertypen‘ hervorgegangen sind (vgl. Pätzold 1997, S. 4). Dies soll an dieser Stelle nicht vertieft werden, jedoch soll die Einordnung vorgenommen werden, dass mit der hier aufgenommenen Vergleichsfolie auf einen Ausbilderbegriff entsprechend der rechtlichen Position und Qualifikation gemäß des BBiG verwiesen ist (siehe insbesondere §§ 28–30 BBiG) bzw. aus einer funktionalen Perspektive auf einen – in Anlehnung an Reetz – Ausbilderbegriff im engeren Sinne, also sogenannte ‚hauptamtliche‘ Ausbilder/-innen, die dann auch als solche registriert sind (vgl. Reetz 2002, S. 9). Für eine differenziertere Aufarbeitung des Ausbilderbegriffs sei an dieser Stelle auf die Ausführungen in der Studie von Brünner verwiesen (vgl. Brünner 2014, S. 6ff.).

Durch die Meisterausbildung und die zum Teil langjährige Berufserfahrung verfügen die überbetrieblichen Ausbilder/-innen zum einen über das notwendige Fachwissen zur Vermittlung der beruflichen Fähig- und Fertigkeiten. Zum anderen kann über die Meisterausbildung ein Mindestmaß an berufspädagogischer Qualifikation sichergestellt werden (vgl. Bahl/Schneider 2022, S. 9). Übergreifend kann demnach festgehalten werden, dass die überbetrieblichen Ausbilder/-innen aufgrund der Meisterausbildung über die gesetzlich vorgeschriebenen fachlichen sowie auch berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zur Ausbildung von Auszubildenden nach § 30 Absatz 1 BBiG bzw. § 22b Absatz 1 HwO verfügen. Angenommen werden kann zudem auch, dass die überbetrieblichen Ausbilder/-innen bereits im Rahmen ihrer betrieblichen Tätigkeit ausbildende Funktionen und Tätigkeiten übernommen haben. So wurde zuvor bereits darauf verwiesen, dass in KMU im Handwerk oder auch der Bauindustrie die Ausbildung in der Regel auf verschiedene Schultern innerhalb der Belegschaft verteilt ist (vgl. Bahl/Schneider 2022, S. 8). Entsprechend kann angenommen werden, dass Ausbildungsaufgaben immer auch einen Teil der beruflichen Tätigkeit von Fachkräften ausmachen (vgl. Bahl et al. 2012, S. 27).

Abseits dieser Eignungsvoraussetzung bzw. dem Qualifizierungsniveau sind überbetriebliche Ausbilder/-innen hinsichtlich ihrer Funktion bzw. der mit der Ausbildung verbundenen Aufgaben jedoch von betrieblichen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern abzugrenzen. Dies wurde bereits im Rahmen der Lernortperspektive herausgearbeitet. Nochmals kondensiert zusammengeführt, geht es dabei um die gebündelte Verantwortungsübernahme, die Betreuung von Gruppen mit einer Stärke von 15–20 Auszubildenden sowie die eigenständige Planung, Durchführung und Nachbereitung der Qualifizierungsmaßnahmen. Die Bildungsprozesse sind dabei – unabhängig von jeglichen Produktions- und Arbeitsprozessen – in den Lehrwerkstätten zu gestalten. Es müssen also letztlich, ausgehend von den berufsbezogenen Unterweisungsplänen, praxisnahe und handlungsbezogene Lernanlässe überhaupt erst geschaffen werden (vgl. Kapitel 3.1.2).

Dies zusammenführend, kann angenommen werden, dass die überbetrieblichen Ausbilder/-innen mit den jeweiligen betrieblichen Handlungslogiken vertraut sind und in ihrem Ausbilderhandeln sowohl auf ein berufspraktisches sowie auch auf ein ausbildungsbezogenes Fach- und Erfahrungswissen bei der Gestaltung von Ausbildungsprozessen zurückgreifen können. Ebendiese Gestaltung von Ausbildungsprozessen in den Lehrwerkstätten ist dann aber von der Gestaltung von Ausbildungsprozessen in den Betrieben abzugrenzen und womöglich auch mit anderen Anforderungen und Herausforderungen verbunden.

Die vorherigen Darstellungen geben einen ersten Einblick in die Ausbildertätigkeit. Dies ist nicht erschöpfend, da die betrieblichen und die überbetrieblichen Ausbilder/-innen im Besonderen kaum Gegenstand der Forschung sind. Deutlich wird jedoch bereits an dieser ersten Skizze, dass die überbetrieblichen Ausbilder/-innen mit komplexen Aufgabenstrukturen konfrontiert sind. Diese Komplexität erfährt nochmals eine Betonung, wenn übergreifende Entwicklungstendenzen wie z.B. der technologische Wandel in den Blick genommen werden (vgl. Kapitel 3.1.5; Diettrich 2024, o.S.; Marohn 2022, o.S.).

### 3.1.4 Organisationsperspektive: Einblicke in die ÜBS-Landschaft

Im Rahmen der Kennzeichnung der Bildungsakteure wurde bereits auf die Konstitution der Bildungsstätten und diesbezügliche Unterschiede verwiesen. Dies soll nachfolgend im Sinne einer Organisationsperspektive nochmals in den Blick genommen werden.

Aus dieser Organisationsperspektive heraus können die Bildungsstätten als Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung in Deutschland beschrieben werden. So heißt es – anschlussfähig an die vorherigen Darstellungen – auf den Internetseiten des BIBB: „Überbetriebliche Berufsbildungsstätten sind der Lernort für die überbetriebliche ergänzende Ausbildung und die Qualifizierung in der Fort- und Weiterbildung. Sie tragen so wesentlich zur Sicherung der Ausbildungsfähigkeit von KMU und zur Fachkräftesicherung bei“ (BIBB 2025a, o.S.). Abseits des hier aufgegriffenen Kernauftrags und ihrer Aufgabe in der Fort- und Weiterbildung ist dann jedoch festzustellen, dass die Bildungsstätten ganz unterschiedlich konstituiert sind. Spöttl spricht bei der Bezeichnung ÜBS daher auch von einem Sammelbegriff, unter dessen Deckmantel verschiedene Einrichtungen zusammengefasst werden, die u.a. auch Eigenbezeichnungen tragen wie z.B. *Ausbildungszentrum* oder *Bildungs- und Technologiezentrum* (vgl. Spöttl 2016, S. 56). Mit dem Ziel Einblicke in die ÜBS-Landschaft zu geben, soll nachfolgend auf ebendiese Konstitution der Bildungsstätten fokussiert werden.

Mit Blick auf die Gesamtanzahl an Bildungsstätten konnten in einer „Erhebung des Bestandes an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) des Handwerks, der Industrie und des Handels, der Landwirtschaft und sonstiger Träger“ des HPI bundesweit 955 Bildungsstätten identifiziert werden (vgl. Nowak/Münder 2007, S. 12). Demgegenüber kommen Ekert et al. im Rahmen einer vom BMWi in Auftrag gegebenen „Bedarfsanalyse zur Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) und ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren“ zu einer Gesamtanzahl von bundesweit 1657 Bildungsstätten, „die als ÜBS aktiv sind oder zumindest ein in diesem Sinn vergleichbares Angebot aufweisen“ (Ekert et al. 2009, S. 17). Diese Zahl lässt sich nochmals aufschlüsseln in 1072 Einrichtungen, die als ÜBS aktiv sind und eine Investitionsförderung durch das BMBF oder das BMWi erhalten haben und 581 Bildungsstätten, die als funktional vergleichbarer Anbieter tätig sind, also ebenfalls Kernleistungen von ÜBS in nennenswertem Umfang anbieten (ÜBA oder berufliche Weiterbildung ohne SGB), allerdings ohne eine solche Investitionsförderung zu beziehen (vgl. Ekert et al. 2009, S. 17). Die Diskrepanz in der Gesamtanzahl identifizierter Bildungsstätten lässt sich auf die Definition bzw. methodische Herangehensweise in den Studien zurückführen. Während in der HPI-Studie von Nowak und Münder die Erhebungsbögen über die Handwerksinstitute gestreut wurden, um die Bildungsstätten zu identifizieren (vgl. Nowak/Münder 2007, S. 7f.), wird von Ekert et al. aufgrund der definitorischen Unschärfe zu Beginn eine funktionale Abgrenzung vorgenommen, um einen Untersuchungsrahmen abzustecken (vgl. Ekert et al. 2009, S. 5). Diese Diskrepanz, die sich dann auch in den weiteren Analysen widerspiegelt, unterstreicht dabei nochmals die zu Beginn des Kapitels bereits adressierte definitorische Unschärfe. Da in der vorliegenden Arbeit eingangs ebenfalls der Zugang über eine funktionale Abgrenzung gewählt wurde, wird in diesem Kapitel überwiegend auf die Analysen von Ekert et al. rekurriert.

Mit einem Anteil von 56,1 Prozent bezeichnen sich die Bildungsstätten überwiegend als (Selbsthilfe-)Einrichtungen eines Wirtschaftszweiges, insbesondere des Handwerks.<sup>10</sup> Die restlichen Bildungsstätten verteilen sich mit 4,4 Prozent auf die Bauwirtschaft, mit 4,3 Prozent auf die Industrie und mit 1,8 Prozent auf die Landwirtschaft. Daneben geben 14,6 Prozent der Bildungsstätten an, unabhängig zu sein (vgl. Ekert et al. 2009, S. 27).

Dabei handelt es sich bei den Trägern bzw. Eigentümern der Bildungsstätten mit einem Anteil von 53,1 Prozent überwiegend um Körperschaften des öffentlichen Rechts (z.B. Handwerks- und Industrie- und Handelskammern, Kreishandwerkerschaften und Innungen). Daneben finden sich aber auch Bildungsstätten, die als gemeinnütziger Verein (19,8 Prozent) oder als gemeinnützige GmbH (15,2 Prozent) organisiert sind. Mit einem Anteil von 6,9 Prozent finden sich jedoch auch Einrichtungen, die gewinnorientiert betrieben werden. Die übrigen Prozentpunkte verteilen sich auf die Organisation als Stiftung (0,2 Prozent) bzw. Sonstiges (3,2 Prozent) und keine Angabe (1,5 Prozent) (vgl. Ekert et al. 2009, S. 27).

Entsprechend handelt es sich bei den Bildungsstätten auch nicht um staatliche Einrichtungen, obgleich die Errichtung, Ausstattung, Modernisierung und zum Teil auch der Betrieb öffentlich gefördert wird (vgl. Ekert et al. 2009, S. 2). Dabei erfolgt die Förderung auf Bundesebene durch das BMWK (früher BMWi) und das BMBF, abhängig vom jeweiligen Schwerpunkt der Nutzung: Während das BMBF vor allem für die Förderung im Bereich der Ausbildung zuständig ist, fördert das BMWK vor allem Bau- und Ausstattungsinvestitionen im Bereich der Fort- und Weiterbildung. Eine Ausnahme von dieser getrennten Zuständigkeit bildet z.B. die Förderrichtlinie zur Weiterentwicklung der Bildungsstätten zu Kompetenzzentren, welche durch eine gemeinsame Richtlinie gefördert wird (vgl. Ekert et al. 2009, S. 2; Kapitel 3.1.5).

Dabei kommen die 1657 Bildungsstätten auf eine Gesamtkapazität von 274.523 Theorie- und 295.454 Werkstattplätzen, wobei sich mit Blick auf die verschiedenen Bereiche die folgende Verteilung der Werkstattplätze in Prozent zeigt: 27,1 Prozent Metalltechnik, 9,8 Prozent Elektrotechnik, 5,4 Prozent Holz- und Glastechnik, 0,4 Prozent Textiltechnik/Bekleidung, 0,2 Prozent Drucktechnik, 4,6 Prozent Farbtechnik und Gestaltung, 4,8 Prozent Gesundheit/Körperpflege, 3,7 Ernährung/Hauswirtschaft, 13,6 Prozent Wirtschaft und Verwaltung, 9,8 Prozent Sonstiges (vgl. Ekert et al. 2009, S. 29f.).

Die Nutzung ebendieser Theorie- und Werkstattplätze entfällt dann aber nicht nur auf die ÜBA und die Meisterfortbildung. So zeigt sowohl die HPI-Studie als auch die InterVal-Studie, dass die Bildungsstätten letztlich Bildungsprodukte für alle Bereiche der Berufsbildung, also der Berufsausbildungsvorbereitung, der Berufsausbildung sowie auch der beruflichen Fortbildung und der beruflichen Umschulung anbieten (vgl. Ekert et al. 2009, S. 6f.; Nowak/Münder 2007, S. 33ff.). Tabelle 2 gibt einen Überblick über das Bildungsangebot.

---

10 Dass die Bildungsstätten vor allem im Handwerk eine zentrale Rolle spielen, hängt nicht zuletzt mit der Struktur des Handwerks in Deutschland zusammen. So zählen – gemäß der Strukturdaten von 2022 – 99,6 Prozent der rund 568.000 Handwerksunternehmen zu den KMU, wobei 79,6 Prozent sogar zu den sogenannten Kleinstunternehmen, d.h. Unternehmen mit maximal 9 Beschäftigten bzw. einem Jahresumsatz bis 2.000.000 € gehören (vgl. Destatis 2024, o.S.).

**Tabelle 2:** Überblick über das Bildungsangebot an ÜBS

| Bereich                       | Beschreibung                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Zielgruppe                                                                                                                                                                                                                          | Finanzierung und Förderung                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Berufsorientierung            | Maßnahmen der Berufsorientierung, um die individuelle Berufswahlentscheidung zu unterstützen (z.B. fachpraktische Erprobung in den Lehrwerkstätten)                                                                                                                                                    | Schüler/-innen an der ersten Schwelle, also im Übergang in Ausbildung bzw. den Arbeitsmarkt                                                                                                                                         | Agenturgeschäft gemäß SGB III; Fördermöglichkeit durch Förderrichtlinie des BMBF (Förderung der praxisorientierten beruflichen Orientierung an außerschulischen Lernorten (Berufsorientierungsprogramm – BOP)) |
| Berufsausbildungsvorbereitung | Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung, um grundlegende berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln und an eine Ausbildung heranzuführen (§ 68 BBIG)                                                                                                                                              | Lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Jugendliche respektive junge Erwachsene, die bislang (noch) nicht in einem Ausbildungsverhältnis stehen und ggf. auch einer sozialpädagogischen Betreuung und Unterstützung bedürfen | Agenturgeschäft gemäß SGB III                                                                                                                                                                                  |
| Berufsausbildung              | Überbetriebliche Berufsausbildung: Erwerb berufsbildrelevanter Kompetenzen in den Lehrwerkstätten der Bildungsstätten                                                                                                                                                                                  | Auszubildende (Ausbildungsvertrag mit Ausbildungsbetrieb)                                                                                                                                                                           | Kosten gemeinsam getragen von Bund (z.B. gemäß den Richtlinien zur Förderung von ÜBS), Ländern (gemäß Landesrichtlinie) und Betrieben („ÜBA-Umlage“)                                                           |
|                               | Außerbetriebliche Berufsausbildung: Außerbetriebliches Ausbildungsplatzangebot, welches die Möglichkeit eröffnet, auch ohne Ausbildungsbetrieb eine Berufsausbildung zu absolvieren, indem der betriebliche Teil der Berufsausbildung z.B. in den Lehrwerkstätten der Bildungsstätten absolviert wird. | Auszubildende (Ausbildungsvertrag mit Bildungsstätte)                                                                                                                                                                               | Agenturgeschäft gemäß SGB II und SGB III; Förderprogramme des Bundes und der Länder                                                                                                                            |

| Bereich                             | Beschreibung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Zielgruppe                                                                                                                                                                                                                     | Finanzierung und Förderung                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Berufliche Weiterbildung (ohne SGB) | Angebote, die auf den Erhalt, die Anpassung und die Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz abzielen, um bereits erworbene berufliche Qualifikationen zu erhalten (Anpassungsfortbildungen, wie z.B. 'Energetische Standards für Nichtwohngebäude') sowie Angebote, die auf die Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit abzielen und unmittelbar auch an berufliche Aufstiegsmöglichkeiten geknüpft sind (Aufstiegsfortbildung, wie z.B. die Meisterausbildung) | Personen im erwerbsfähigen Alter mit entsprechender (beruflicher) Vorbildung                                                                                                                                                   | Berufliche Weiterbildungen (ohne SGB) sind in der Regel privat finanziert (durch Teilnehmer/-innen oder Arbeitgeber), d.h. Anbindung an den Weiterbildungsmarkt (Wettbewerb mit anderen Anbietern); Fördermöglichkeiten, z.B. gemäß den Richtlinien zur Förderung von ÜBS |
| Berufliche Weiterbildung (nach SGB) | Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach Sozialgesetzbuch (SGB), um die Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern und/oder einer Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken (z.B. Umschulungen oder Weiterbildungen mit zertifizierter Teilqualifikation)                                                                                                                                                                                                                          | Teilnehmer/-innen, die zwar zur erwerbsfähigen Bevölkerung gehören, jedoch erwerbslos oder von der Erwerbslosigkeit bedroht sind (z.B. aufgrund eines fehlenden Berufsabschlusses oder veralteten beruflichen Qualifikationen) | Agenturgeschäft gemäß SGB II und SGB III                                                                                                                                                                                                                                  |

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Ekert et al. 2009, S. 22ff. ergänzt durch Franke/Sachse 2024, S. 10f., BIBB 2023, S. 348ff. und Bundesagentur für Arbeit 2025, o.S.

Entsprechend kann mit Blick auf die Konstitution der Bildungsstätten auch eine Differenzierung hinsichtlich der Bildungsprodukte und damit auch der Zielgruppen vorgenommen werden. Deutlich wird über die ergänzenden Angaben zur Finanzierung und Fördermöglichkeiten dann auch, dass die Bildungsstätten in ganz unterschiedliche Förder- und Finanzierungskontexte hineingestellt sind. Während die Ausbildung z.B. vornehmlich über eine 'ÜBA-Umlage' von den Betrieben getragen wird, sind die Bildungsstätten im Bereich der beruflichen Weiterbildung an den Weiterbildungsmarkt angebunden und stehen im Wettbewerb mit anderen Anbietern. Daneben erscheinen auch die Förderrichtlinien sowie das Agenturgeschäft bedeutsam, sodass z.B. die Ausweitung von Berufsorientierungsmaßnahmen dann auch als politisch gewollt angenommen werden kann (vgl. Kapitel 3.1.5).

Abschließend soll noch auf die prozentuale Verteilung der Bildungsangebote eingegangen werden. Dabei zeigt sich, dass die Hälfte (51,7 Prozent) der hochgerechnet 391.268.664 Teilnehmerstunden für das Jahr 2007 auf den Bereich der beruflichen Erstausbildung fallen (Ekert et al. 2009, S. 41). Ein weiteres Viertel der Teilnehmerstunden (25,8 Prozent) fällt auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung (ohne SGB). Entsprechend fällt rund ein Viertel auf den Bereich des Agenturgeschäfts, wobei der Bereich der beruflichen Weiterbildung (nach SGB) mit 10,7 Prozent, Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung mit 7,3 Prozent und Maßnahmen der Berufsorientierung mit 2,1 Prozent angegeben werden (vgl. Ekert et al. 2009, S. 41).

Unbeachtet geblieben ist bislang der Bereich ‚Sonstige wirtschaftsbezogene Bildungs- und Beratungsangebote, wie sie insbesondere von Kompetenzzentren angeboten werden‘, welcher mit hochgerechnet 9.159.613 Stunden bzw. 2,3 Prozent ebenfalls in der Verteilung aufgegriffen wurde (vgl. Ekert et al. 2009, S. 41). Dies soll an dieser Stelle gesondert aufgenommen werden, da der Begriff ‚Kompetenzzentrum‘ auf gesondert geförderte Bildungsstätten verweist (vgl. Kapitel 3.1.5), die im Sinne einer Leuchtturmfunktion an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis agieren, um den Technologietransfer zu fördern und auch betriebliche Qualifizierungsbedürfnisse aufzugreifen (vgl. Bauer et al. 2020, S. 76; Franke/Köhlmann-Eckel 2015, S. 42).

Diese ‚Sonderstellung‘ spiegelt sich auch zahlenmäßig wider. So werden aktuell insgesamt 37 Projekte bzw. Kompetenzzentren in der ‚Übersicht über die Kompetenzzentren und Leitprojekt evaluierter Kompetenzzentren‘ des BIBB geführt, die sich entsprechend der Fördergrundsätze des BMBF und BIBB entwickelt haben (vgl. BIBB 2024, S. 1ff.). Unklar ist, inwieweit der Vergleich von Kompetenzzentren mit den ‚klassischen‘ ÜBS zielführend ist. Deutlich wird jedoch, dass die ÜBS-Landschaft über die Förderung und Etablierung der Kompetenzzentren eine weitere Ausdifferenzierung erfährt.

Ziel der vorherigen Ausführungen war es, einen Einblick in die ÜBS-Landschaft zu geben. Dabei wurde zuvor bereits konstatiert, dass die Bildungsstätten ganz unterschiedlich aufgestellt sind. Differenzierungen können dabei nicht nur mit Blick auf die Träger bzw. Trägergruppe vorgenommen werden, sondern auch hinsichtlich der Rechtsformen, Berufsfelder, Kapazitäten oder auch dem Bildungsangebot. Vor diesem Hintergrund erscheint die ÜBS-Landschaft als äußerst heterogen, was dann auch durch die Förderung und Etablierung von Kompetenzzentren nochmals verstärkt wird. Deutlich wird im Zuge der Beschreibungen dann aber auch, dass die Bildungsstätten neben ihrer designierten Kerntätigkeit ein breites Bildungsangebot aufweisen, welches – wenn auch nicht an allen Bildungsstätten in gleichen

Anteilen respektive mit gleicher Intensität – alle für die berufliche Qualifizierung relevanten Zielgruppen anspricht (vgl. Köhlmann-Eckel 2015, S. 21).<sup>11</sup>

Aufgrund dieses breiten Aufgabenspektrums bezeichnet Ahrens die Bildungsstätten auch als ‚multifunktionale Einrichtungen‘ und verweist auf die Erweiterungsbedürftigkeit der eingangs beschriebenen Aufgabe und Funktion. So wird letztlich mit Blick auf das Bildungsportfolio deutlich, dass die Bildungsstätten eben nicht im Schatten der Betriebe verortet werden können und eine Komplementärfunktion, die sich dann auch in Zuordnungen wie der bereits erwähnten „verlängerte[n] Werkbank der Betriebe“ (Köhlmann-Eckel 2018, S. 1) widerspiegelt, verkürzt erscheint. Ahrens verweist diesbezüglich zudem auf eine „Um- und Aufbruchsstimmung“, die „nach wie vor von hoher Aktualität [ist] und sich nicht auf die Kompetenzzentren beschränken [lässt]“ (Ahrens 2010, S. 85).

#### 3.1.5 Entwicklungsperspektive: Entstehungskontext und Entwicklung der ÜBS im Zeitverlauf

Im Unterschied zu den vorherigen Kapiteln soll nachfolgend eine Prozessperspektive eingenommen werden. Damit erfahren nicht nur bereits aufgenommene Einordnungen eine Kontextualisierung, sondern es eröffnet sich noch einmal die Möglichkeit, die zuvor benannte „Um- und Aufbruchsstimmung“ aufzugreifen und im Kontext der aktuellen Situation im Bedingungs- und Anforderungsgefüge der Bildungsstätten zu diskutieren. Die theoretisch-konzeptionelle Annäherung abschließend, sollen nachfolgend daher noch einmal der Entstehungskontext und die Entwicklung der Bildungsstätten im Zeitverlauf betrachtet werden.

---

11 Prognosen aus dem Jahre 2009 bzw. 2010 zur Entwicklung ebendieses Bildungsangebots deuten darauf hin, dass zukünftig Verschiebungen zwischen den Bildungsprodukten respektive Geschäftsfeldern zu erwarten sind. So gaben 46,2 Prozent der ÜBS-Geschäftsleiter/-innen im Rahmen einer explorativen Studie zur Einschätzung der zukünftigen Entwicklung der Geschäftsfelder der Bildungsstätten in Hessen an, dass sie zukünftig einen Rückgang im Bereich der Berufsausbildung erwarten, wohingegen 30,8 Prozent eine Zunahme im Bereich der Fort- und Weiterbildung bzw. 50 Prozent eine Zunahme mit Blick auf das Agenturgeschäft erwarten (vgl. Ahrens 2010, S. 92). Bei den ebenfalls befragten Ausbilderinnen und Ausbildern zeichnet sich dieses Bild noch deutlicher ab. So gehen die Ausbilder/-innen mit 62,5 Prozent zwar überwiegend davon aus, dass der Bereich der Berufsausbildung auf einem konstanten Niveau bleiben wird, im Unterschied zu den Geschäftsleiterinnen bzw. Geschäftsleitern gehen jedoch ein Großteil der Ausbilder/-innen (81,8 Prozent) davon aus, dass das Agenturgeschäft zukünftig eine größere Rolle für die Bildungsstätten spielen wird (vgl. Ahrens 2010, S. 93). Dies deckt sich weitestgehend auch mit den Prognosen bei Ekert et al., welche abschließend – allerdings mit Blick auf die Bildungsmärkte – schlussfolgern, dass insbesondere der Bereich der Berufsorientierung sowie auch der Bereich der beruflichen Weiterbildung (ohne SGB) zukünftig eine größere Rolle spielen werden, wohingegen ein sinkendes Nachfragevolumen für die berufliche Erstausbildung prognostiziert wird. Das Nachfragevolumen für den Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung sowie der beruflichen Weiterbildung (mit SGB) wird als konstant eingeschätzt (vgl. Ekert et al. 2009, S. 119). Letztlich ist an dieser Stelle aber (erneut) festzustellen, dass die Studienlage veraltet und unzureichend ist und lediglich für den Bereich der Berufsausbildung systematisch Daten erhoben wurden und somit nur dort aktuelle Zahlen vorliegen. Ebendiese Zahlen zeigen, dass im Bereich des Handwerks trotz der insgesamt sinkenden Auszubildendenzahlen (–11,5 Prozent), sowohl die Lehrgangsteilnahme (+4,5 Prozent) als auch das Unterweisungsvolumen (+0,7 Prozent) im Zeitraum von 2013–2023 gestiegen sind (vgl. Franke/Sachse 2024, S. 24). Für die Bauberufe zeigt sich im gleichen Zeitraum eine Zunahme der Auszubildendenzahlen (+6,1 Prozent), eine Zunahme der Lehrgangsteilnahmen (+24,1 Prozent) sowie eine Zunahme des Unterweisungsvolumens (+3,3 Prozent) (vgl. Franke/Sachse 2024, S. 27).

Aufbauend auf den damaligen Grundlegungen zur Berufserziehung im Handwerk,<sup>12</sup> sind gegen Ende des 19. Jahrhunderts die ersten sogenannten berufsständischen Ergänzungswerkstätten bzw. Überbetrieblichen Ausbildungsstätten (ÜAS) errichtet worden (vgl. Spöttl 2016, S. 55). In Anlehnung an die Lehrwerkstätten der neu entstandenen industriellen Großbetriebe war damit die Idee verbunden, der teilweise unvollständigen Ausbildungspraxis der Handwerksbetriebe entgegenzuwirken (vgl. Spöttl 2016, S. 55). Diese spezielle Form der Ausbildungsorganisation bzw. das Prinzip der ÜBA gewinnt allerdings erst im Laufe der Zeit an Bedeutung (vgl. Spöttl 2016, S. 55). Entsprechend kann zwar die Gründung der ersten ÜAS – Kielwein folgend – durch die Industrie- und Handelskammer Solingen auf das Jahr 1908 zurückgeführt werden; ein systematischer Auf- und Ausbau der überbetrieblichen Bildungskapazitäten fand jedoch erst im Anschluss an die bildungspolitischen Diskussionen in den 1960er-Jahren statt (vgl. Kielwein 2005, S. 7ff.). Wichtige Meilensteine waren dabei einerseits die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1969 sowie auch das ‚Aktionsprogramms Berufliche Bildung‘, welches die flächendeckende Errichtung der Bildungsstätten ermöglichte und so den Grundstein für die heutigen Bildungsstätten wie auch die nach § 9 Abs. 3 Nr. 2 BBiG festgelegte gesetzliche Förderung der Planung, Einrichtung und Weiterentwicklung durch das BMBF legte (vgl. Köhlmann-Eckel 2015, S. 18). Die Förderung hatte dabei das übergeordnete Ziel der Qualitätsverbesserung der beruflichen Bildung. So sollten durch den Kapazitätsausbau beispielsweise Mängel in der betrieblichen Bildung ausgeglichen und die Berufsgrundbildung gefördert sowie auch das regionale Angebot ver-

12 Die Entstehung und die historische Entwicklung der Bildungsstätten ist eng verwoben mit der deutschen Handwerksgegeschichte bzw. den damaligen Grundlegungen zur Berufserziehung. Für das Verständnis der Bildungsstätten erscheinen insbesondere zwei in der Handwerksgegeschichte verwobene Grundlegungen besonders relevant: der Primat der Meisterlehre und das Wesen der Unterweisung. Der Primat der betrieblichen Meisterlehre verweist auf die Grundlegung der Nachwuchssicherung im Rahmen der betrieblichen Meisterlehre. So verweist Koop darauf, dass „[d]ie Erziehung und Ausbildung des handwerklichen Nachwuchses [...] sich in Deutschland seit jeher in erster Linie in der betrieblichen Meisterlehre [vollzieht]“ und dass „[d]iese altbewährte Form der Berufserziehung [...] mit der Existenz des Handwerks wesentlich verbunden [ist]“ (Koop 1953, S. 5). Entsprechend wird auch dem Erhalt und der Verbesserung der Meisterlehre im handwerklichen Berufsstand eine große Relevanz beigemessen. Vor diesem Hintergrund sind dann auch die Bestrebungen zur Errichtung der überbetrieblichen Unterweisungsstätten einzuordnen, welche letztlich die Meisterlehre ergänzen, unterstützen und intensivieren sollten (vgl. Koop 1953, S. 5). Das Wesen der Unterweisung – als zweite relevante Grundlegung – verweist auf die Unterweisung als traditionelle Lehr-/Lernform im Rahmen der Meisterlehre. In Abgrenzung zum Unterrichten, welches die Unterstützung beim Erwerb von Kenntnissen in den Mittelpunkt stellt, zielt die Unterweisung unmittelbar auf den Erwerb von Fertigkeiten und Verhaltensweisen in berufsnahen Arbeitsprozessen ab. So heißt es bei Koop: „Nur am Arbeitsplatz kann der Lehrling z.B. mit der ordnungsmäßigen Handhabung der in seinem Beruf gebräuchlichen Werkzeuge, mit den technischen Grundfertigkeiten und mit den verschiedenen Arbeitsverfahren vertraut werden“ (Koop 1953, S. 8). Vor diesem Hintergrund nimmt Koop dann auch eine Unterscheidung von ‚Erziehungsstätten‘ vor, wobei er die Lehr-/Lernformen des Unterrichts in der Schule und die Lehr-/Lernform des Unterweisens in den Betrieben verortet (vgl. Koop 1953, S. 8f.). Vor dem Hintergrund dieser Abgrenzung kommt Koop dann auch zu dem Schluss, dass die Idee der Ergänzung, Unterstützung und Intensivierung der Meisterlehre nicht von einer schulischen, sondern nur von einer betrieblichen Einrichtung übernommen werden kann bzw. die überbetrieblichen Unterweisungsstätten sich am Wesen der Unterweisung zu orientieren haben (vgl. Koop 1953, S. 9).

bessert werden, um eine fachliche Spezialisierung zu ermöglichen (vgl. Kath 1995, S. 15 zit. nach Pfeifer/Köhlmann-Eckel 2018, S. 20).

Auch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung beteiligte sich an den Ausbaumaßnahmen mit dem Ziel, die berufliche Bildung zu verbessern, wobei die Förderrichtlinien die Zweckgebundenheit der Mittel entsprechend bildungspolitischer Zielsetzung begünstigte (vgl. Kielwein 2005, S. 10f.). Dies führt insbesondere bei den Spitzenorganisationen des Handwerks und der Industrie als politische Vertreter der ÜAS-Träger zu Unmut und gipfelte schlussendlich in der Aufnahme einer ergänzenden Bestimmung der Förderrichtlinien. Hierzu Kielwein: „Man einigte sich darauf, dass der Ausschuss bei der Festlegung der Ausbildungspläne ein Entscheidungsrecht, für die Aufstellung des Haushalts der ÜAS sowie bei Einstellung und Entlassung von Personal aber nur ein Anhörungsrecht habe, so dass der Träger der ÜAS weder in finanzieller noch in personeller Hinsicht durch Beschlüsse des Ausschusses gebunden wurde“ (Kielwein 2005, S. 11). In dieser Zeit sind dann auch bereits erste Diskussionen um die Stellung der Bildungsstätten im dualen System angesiedelt. Wenngleich die Bildungsstätten formal dem Lernort Betrieb zugeordnet werden, finden sich hier bereits Diskussionen, um den ‚Wegfall‘ der Ergänzungsfunktion und „der Überwindung der betrieblichen Ausbildung und zu einer an die Berufsschule angelehnten ‚dritten Säule‘ im Ausbildungssystem“ (Kielwein 2005, S. 11; vgl. auch Hoffschroer 2005, S. 2).

Nachdem auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland bis zum Ende der 1980er-Jahre ein flächendeckendes Netz der Bildungsstätten aufgebaut werden konnte, rücken in dieser Zeit vermehrt Fragen des Erhalts und der Modernisierung bestehender Einrichtungen in den Vordergrund (vgl. Hoffschroer 2005, S. 9). Kielwein spricht diesbezüglich auch von einem ‚Modernisierungsschub‘, welcher insbesondere durch den Beschluss des Bundestags im Jahr 1989 befördert wird, die im Jahr 1973 vor dem Hintergrund des ‚Aktionsprogramms Berufliche Bildung‘ beschlossenen ‚Richtlinien zur Förderung von überbetrieblichen Ausbildungszentren‘ zu verstetigen (vgl. Kielwein 1990, S. 8). Als Grund für die Verstetigung führt Kielwein die fehlenden finanziellen Mittel für notwendige Erhaltungs- und Anpassungsinvestitionen der Träger der Bildungsstätten an. Eine öffentliche Bezuschussung wäre vor diesem Hintergrund notwendig, um den Erhalt funktionsgerechter Bildungsstätten sicherstellen zu können (vgl. Kielwein 1990, S. 8). Mit Blick auf den Fördergegenstand wird – Kielwein folgend – Modernisierung primär mit Begriffen wie ‚Erweiterungen‘, ‚Umbauten‘, ‚Substanzerhaltung‘ und ‚Sicherung der Funktionsfähigkeit durch Ausstattung‘ definiert. Die Modernisierungsbestrebungen sind vor diesem Hintergrund demnach primär einem technischen und wirtschaftlichen Wandel zu unterstellen (vgl. Kielwein 1990, S. 8). Neben diesen politischen Diskussionen, die sich vorrangig um die Finanzierung drehen, finden sich zu dieser Zeit aber auch (erneut) Diskussionen um die Stellung der Bildungsstätten bzw. deren Aufgabe und Funktion. So wird z.B. die Rolle der Bildungsstätten im Rahmen des Technologietransfers bzw. die zukünftige Bedeutung der Bildungsstätten im Bereich der Weiterbildung diskutiert (vgl. Hoffschroer 2005, S. 6).

In den 1990er-Jahren wurde nach der Wiedervereinigung vor allem der flächendeckende Ausbau der Bildungsstätten in den Bundesländern vorangetrieben. So galt es – Franke

und Köhlmann-Eckel folgend –, nach der Auflösung der Kombinate<sup>13</sup> Fragen der regionalen Ausbildungsplatzversorgung neu zu stellen. Diesbezüglich wurden vom damaligen BMWi Fördermittel zum Ausbau überbetrieblicher Bildungsstätten zur Verfügung gestellt, um die Ausbildungsfähigkeit der KMU in den neuen Bundesländern sicherzustellen, aber auch um in der sich (neu) entwickelnden Wirtschaftsstruktur überbetriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote zur Verfügung zu stellen (vgl. Franke/Köhlmann-Eckel 2015, S. 40). Mit Blick auf die Aufgabe und Funktion der Bildungsstätten wurden in den 1990er-Jahren aber auch die Diskussionen um die Rolle der Bildungsstätten für den Technologietransfer fortgeführt, was gegen Ende der 1990er-Jahre dann auch zu dem Ideenwettbewerb „Entwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten und Technologietransferzentren zu Kompetenzzentren“ vom BIBB (im Auftrag des früheren BMWi) führte (vgl. Hoffschroer 2005, S. 12).

Ebendiese Weiterentwicklung ausgewählter Bildungsstätten zu Kompetenzzentren bzw. die damit verbundene Rolle als Bildungsdienstleister prägte dann auch den (wissenschaftlichen) Diskurs um die Bildungsstätten ab den 2000er-Jahren. So wurde – Hoffschroer folgend – nicht zuletzt aufgrund der großen Resonanz auf den zuvor benannten Ideenwettbewerb, neben der Modernisierung der Bildungsstätten auch die Entwicklung von ausgewählten Bildungsstätten zu Kompetenzzentren in die dauerhafte Förderrichtlinie des BMBF aufgenommen (vgl. Hoffschroer 2005, S. 12). Damit verbunden ist die Idee, dass es – neben einem Grundbestand ‚konventioneller‘ Bildungsstätten – spezialisierte Bildungsstätten gibt, die zusätzlich zu der Kernaufgabe in der Aus- und Weiterbildung z.B. auch Informations- und Beratungstätigkeiten für KMU hinsichtlich neuer Verfahren und Technologien übernehmen (vgl. Hoffschroer 2005, S. 12). Diesbezüglich heißt es bei Franke und Köhlmann-Eckel: „Kompetenzzentren gehen aus solchen ÜBS hervor, die auf einem speziellen Fachgebiet ‚Exzellenz-Charakter‘ besitzen und hierdurch ein hohes Alleinstellungsmerkmal aufweisen [...]. Ziel ist es, geeignete ÜBS zu modernen, kundenorientierten Berufsbildungsdienstleistern zu entwickeln und ihnen eine Leuchtturmfunktion für andere ÜBS zu übertragen“ (Franke/Köhlmann-Eckel 2015, S. 15). Neben der Diskussion um die Kompetenzzentren bzw. die Rolle der Bildungsstätten als Bildungsdienstleister gewinnen im Laufe der 2000er-Jahren aber auch Fragen der Berufsorientierung vermehrt an Bedeutung. So mündeten aufgrund der damaligen Ausbildungsmarktlage viele Jugendliche in das sogenannte Übergangssystem und die Bildungsstätten wurden von der Politik, u.a. aufgrund ihrer Ausbildungswerkstätten und der damit verbundenen Berufsnähe, als Durchführungsort für berufsorientierte Maßnahmen ausgewählt (vgl. Pfeifer/Köhlmann-Eckel 2018, S. 21). Entsprechend wurde – mit dem Ziel die Jugendarbeitslosigkeit zu senken und unversorgte Ausbildungsbewerber/-innen bei der Berufswahl zu unterstützen – im Jahr 2008 dann auch die „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ begonnen (vgl. Pfeifer/Köhlmann-Eckel 2018, S. 21), welche bis heute fortbesteht (vgl. BMBF 2019, o.S.).

13 Der Begriff ‚Kombinat‘ bezeichnet eine „[a]ls Branchenkonzern zusammengefasste Gruppe volkseigener Betriebe mit ähnlichem Produktionsprofil innerhalb der DDR und anderer sozialistischer Länder. Durch den Zusammenschluss verschiedener Produktions-, Forschungs- und Dienstleistungsbetriebe in einem Kombinat versuchte die DDR-Wirtschaft, die Produktionskette von Forschung, Entwicklung, Produktion und Absatz einer Branche zu vereinigen. Damit sollte eine verbesserte, zentralisierte Steuerung der Produktionsabläufe erreicht werden“ (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung o.J., o.S.).

Was sich bereits in den 2000er-Jahren u.a. mit der Förderrichtlinie zur Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren bzw. der Berufsorientierung andeutete, setzt sich in den 2010er-Jahren fort: die Etablierung der Bildungsstätten als eigenständige (multifunktionale) Lernorte (vgl. Twardy 2004; Ahrens 2010; Köhlmann-Eckel 2015). Ebendiese Entwicklung kann dann jedoch nicht losgelöst von der (bildungspolitischen) Förderpraxis betrachtet werden, welche sich ebenfalls in diesem Zeitraum sowohl hinsichtlich der Förderprogramme als auch der Zuständigkeiten veränderte. So finden sich – neben der gesetzlichen Förderung der Planung, Einrichtung und Weiterentwicklung durch das BMBF – zunehmend bedarfsorientierte Förderprogramme, die eine Ausdifferenzierung der ÜBS-Landschaft, aber auch die Stärkung der Bildungsstätten als eigenständige Institution im Bildungssystem befördern. Neben den zuvor benannten Förderrichtlinien zählen hierzu z.B. auch das Förderprogramm „Spannende Ausbildung! Elektromobilität in überbetrieblichen Bildungszentren“ im Zeitraum von 2013–2014 (vgl. Kurz et al. 2013, o.S.), das Sonderprogramm „Digitalisierung in ÜBS und Kompetenzzentren“ im Zeitraum von 2016–2023 (vgl. BIBB 2025b, o.S.) oder auch die im Sommer 2023 angelaufene „Initiative für eine exzellente überbetriebliche Ausbildung (INex-ÜBA)“ (vgl. BIBB 2025c, o.S.).

Neben einer sich etablierenden bedarfsorientierten Förderpraxis sind die 2010er-Jahre aber auch (erneut) von durchaus grundlegenden Fragen der Ausrichtung und Positionierung geprägt. Ebendiese Fragen sind vornehmlich durch das sich verändernde Bedingungs- und Anforderungsgefüge der Bildungsstätten bedingt: Während übergreifend hier der demografische Wandel zu nennen ist, welcher insbesondere in den ländlichen Regionen der ost-deutschen Bundesländer zu Auslastungsproblemen führt und letztlich den Erhalt der in den 1990er-Jahren geschaffenen Infrastruktur infrage stellt, verschieben sich auch an anderer Stelle die grundlegenden Rahmenbedingungen der Bildungsstätten. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Bildungsstätten über ihre Anbindung an die (handwerkliche) Berufsausbildung letztlich auch von diesbezüglichen Veränderungen und Einflüssen in besonderem Maße betroffen sind. Hier spielt insbesondere das veränderte Ausbildungsverhalten von Jugendlichen respektive jungen Erwachsenen eine Rolle (vgl. Köhlmann-Eckel 2015, S. 20). So sind die Bildungsstätten aufgrund von Akademisierungstendenzen und der Einmündung von Jugendlichen mit schwächeren Eintrittsvoraussetzungen z.B. herausgefordert, Programme zu entwickeln, um diese Zielgruppe an eine Berufsausbildung heranzuführen. Gleichzeitig braucht es aber auch Programme, um studieninteressierte Auszubildende langfristig im Handwerk zu halten. Dies zeigt sich auch auf Ebene der berufspädagogischen Konzepte, welche zunehmend die Lern- und Erwerbsbiografie der Teilnehmer/-innen stärker berücksichtigen müssen, um sowohl den Bedarfen der Jugendlichen mit schwächeren Voraussetzungen als auch den studieninteressierten Auszubildenden gerecht zu werden (vgl. Ahrens 2012, S. 262ff.). Eine große Rolle spielt zudem der technologische Wandel, welcher zuvor bereits mit Blick auf die Funktion der Transferunterstützung diskutiert wurde, aber in den 2010er-Jahren nochmals eine Verschärfung erfährt. Neben den steigenden Anforderungen in den Berufsbildern, sind hier insbesondere der zunehmende Technisierungsgrad, die kürzer werdenden Innovationszyklen sowie auch die wachsende Bedeutung eines systemischen Verständnisses anzuführen, also letztlich auch eine Grundfertigkeit (angehender) Fachkräfte in angrenzenden Gewerken (vgl. Buschfeld/Heinsberg 2014, S. 35f.).

Tabelle 3 führt die zuvor beschriebenen Entwicklungen nochmals kriteriengeleitet zusammen. Dabei wird – bei einer Betrachtung der Entwicklung im Zeitverlauf – eine zunehmende Institutionalisierung deutlich bzw. eine Etablierung der Bildungsstätten als eigenständige Bildungsinstitution.

**Tabelle 3:** Überblick Entwicklung ÜBS

| Bezeichnung                     | Lehrwerkstatt/<br>Ergänzungs-<br>werkstatt                                         | Überbetriebliche<br>Ausbildungsstätte<br>(ÜAS)                                     | Überbetriebliche<br>Berufsbildungs-<br>stätte (ÜBS)                                                                                          | Kompetenz-<br>zentrum für<br>berufliche<br>Bildung (KOMZET)                                                                                                             |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Zeitliche<br/>Einordnung</b> | Ende<br>19. Jahrhundert                                                            | ab den<br>1920er-/1930er-<br>Jahren                                                | ab den 1980er-<br>Jahren                                                                                                                     | ab den 1990er-<br>Jahren                                                                                                                                                |
| <b>Aufgabe und<br/>Funktion</b> | Ergänzung<br>der teilweise<br>unvollständigen<br>Ausbildungspraxis<br>der Betriebe | Ergänzung<br>der teilweise<br>unvollständigen<br>Ausbildungspraxis<br>der Betriebe | Ergänzungsfunk-<br>tion, Systemati-<br>sierungsfunktion,<br>Funktion der Trans-<br>ferunterstützung                                          | Moderner Bil-<br>dungsdienstleister<br>,Leuchtturmfunk-<br>tion'                                                                                                        |
| <b>Bildungs-<br/>angebot</b>    | -                                                                                  | Überbetriebliche<br>Ausbildung,<br>Meisterschule                                   | Überbetriebliche<br>Berufsausbildung,<br>Meisterfortbildung,<br>Sonstige Fort- und<br>Weiterbildung,<br>Agenturmaßnah-<br>men, Projektarbeit | Überbetriebliche<br>Berufsausbildung,<br>Meisterfort-<br>bildung, Sonstige<br>Fort- und Weiter-<br>bildung, Agentur-<br>maßnahmen,<br>Projektarbeit                     |
| <b>Förderung</b>                | -                                                                                  | -                                                                                  | Förderung von<br>ÜBS-Infrastruktur<br>zum Ausgleich<br>von Qualitäts-<br>unterschieden (seit<br>1973; Verstetigung<br>1989)                  | z.B. Förderung<br>Weiterentwick-<br>lung ÜBS zu KOM-<br>ZETs (seit 2016),<br>Sonderprogramm<br>Digitalisierung<br>(2016–2023),<br>INex-ÜBA Förder-<br>linie (seit 2023) |

Quelle: erweiterte Darstellung in Anlehnung an Kielwein 2005, Ekert et al. 2009 und Köhlmann-Eckel 2015

Die Veränderung spiegelt sich dabei nicht nur in der Ausdifferenzierung des Bildungsangebots sowie einer (neuen) Aufmerksamkeit von Seiten der Bildungspolitik wider, sondern berühren letztlich wiederum die Fragen nach der Aufgabe und Funktion der Bildungsstätten. In diesem Kontext ist dann auch die zuvor bereits benannte „Um- und Aufbruchsstimmung“ (Ahrens 2010, S. 85) zu verorten, welche nicht nur eine mengenmäßige Verlagerung der Geschäftsfelder darstellt, sondern auch eine qualitative Veränderung mit sich bringt. Ahrens verweist diesbezüglich u.a. auf eine stärkere Dienstleistungsorientierung, also letztlich die Notwendigkeit als regionaler Bildungsdienstleister ein umfassendes Angebot an Aus- und

Weiterbildung bereitzustellen sowie die damit verbundene Herausforderung, Bedarfslagen wahrzunehmen, diese in entsprechende Programme umzusetzen und letztlich auch mit Konkurrenzdruck umzugehen (vgl. Ahrens 2010, S. 92f.). In anderen Worten sind die Bildungsstätten in ein Spannungsfeld hineingestellt, welches einerseits durch einen gewissen Anpassungsdruck gekennzeichnet ist, andererseits aber auch eine Schärfung des eigenen Profils gegenüber den anderen Lernorten bedarf (vgl. Ahrens 2010, S. 95). Diese Erkenntnis ist dann jedoch nicht neu, der Diskurs um die Bildungsstellen bricht in den 2010er-Jahren allerdings ein. Entsprechend ungeklärt ist die Aufgabe und Funktion der Bildungsstätten insbesondere mit Blick auf die zuletzt skizzierten Herausforderungen. Hier fehlt es letztlich an (systematischen) Einblicken – sowohl mit Blick auf die Konstitution der Bildungsstätten als auch ihrer Entwicklung im Zeitverlauf.

#### **3.1.6 Zusammenführung und Verdichtung: Theoretisch-konzeptionelle Annäherung**

Mit der theoretisch-konzeptionellen Annäherung war das Ziel verbunden eine literaturbasierte Konturierung der Bildungsstätten vorzunehmen. Dies stellte sich aus dreierlei Gründen als herausfordernd dar:

Zum einen ist mit dem Begriff ‚Überbetriebliche Bildungsstätte‘ kein definitorisch klares Konzept verbunden (vgl. Ekert et al. 2009, S. 5f.). Vielmehr wird der Begriff in der Berufsbildungspraxis sehr weit gefasst und gleicht eher einem Sammelbegriff, unter dessen Deckmantel verschiedene Einrichtungen unterschiedlichster Trägerschaften zusammengefasst werden, welche sich selbst z.B. als Ausbildungszentrum oder Bildungs- und Technologiezentrum bezeichnen (vgl. Spöttl 2016, S. 56).

Ebendiese Unschärfe wird zudem durch die aufgenommene Entwicklungsperspektive verstärkt. So kommt hinzu, dass sich die Bildungsstätten in einem Wandel befinden, der in den letzten Jahren insbesondere durch die Erschließung neuer Geschäftsfelder und der stärkeren Profilierung einzelner Bildungsstätten gekennzeichnet ist (vgl. Ahrens 2010, S. 85ff.). Die Veränderungen reichen dabei von der bloßen Ausweitung bzw. Umstrukturierung der Bildungsangebote bis hin zu einer gezielten Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren im Sinne multifunktionaler Berufsbildungszentren lebenslangen Lernens (vgl. BMBF 2015, S. 1).

Zuletzt sei an dieser Stelle noch auf die unzureichende Forschungslage verwiesen. So ist anzuführen, dass die Bildungsstätten im berufspädagogischen Diskurs ein ‚Nischendasein‘ fristen und empirische Untersuchungen fast ausschließlich von handwerksnahen Instituten wie dem HPI und dem FBH durchgeführt werden (vgl. Ahrens 2012, S. 259). Ebendiese Untersuchungen fokussieren dann auch primär auf quantitative Erhebungen und Analysen z.B. von Teilnahmezahlen oder auch der Kursauslastung der Bildungsstätten. Damit verbunden ist u.a. die Idee der Gewinnung von Kennzahlen als Entscheidungsgrundlage für die Anpassung des Lehrangebots oder auch der Ableitung förderpolitischer Konsequenzen (siehe z.B. Franke/Sachse 2024, S. 3ff.) – eine (systematische) Beforschung der Bildungsstätten kann demgegenüber als Leerstelle ausgewiesen werden.

Dies zusammenführend zeigt sich, dass der Begriff ‚Überbetriebliche Berufsbildungsstätte‘ konzeptionell unscharf ist und weiterhin ein heterogenes und dynamisches (Forschungs-) Feld mit erheblichen Erkenntnisdefiziten markiert.

## 3.2 Empirische Annäherung

Für eine weitere Annäherung an das Handlungsfeld soll nachfolgend eine erste empirische Annäherung erfolgen. Mit der Studie wird das Ziel verfolgt, ausgewählte Bildungsstätten exemplarisch darzustellen und ihre Entwicklungslinien herauszuarbeiten. Zudem ist eine Verdichtung der bisherigen Erkenntnisse angedacht (u. a. mit Blick auf das Bildungspersonal). Vor dem Hintergrund der so gefassten Zielsetzung standen die folgenden forschungsleitenden Fragestellungen im Zentrum der Untersuchung:

- (a) Wie sind die Bildungsstätten aktuell aufgestellt? (Konstitution der Bildungsstätten)
- (b) Wie haben sich die Bildungsstätten entwickelt bzw. woran wird diese Entwicklung festgemacht? (Entwicklung der Bildungsstätten).

In Kapitel 3.2.1 wird zunächst ein Überblick über die Datenerhebung und Datenauswertung gegeben, bevor in Kapitel 3.2.2, Kapitel 3.2.3 und Kapitel 3.2.4 die Ergebnisdarstellung entlang der Fälle erfolgt. Anschließend wird in Kapitel 3.2.5 eine komparative Betrachtung vorgenommen, gefolgt von einer Zusammenführung und Verdichtung in Kapitel 3.2.6.

### 3.2.1 Datenerhebung und Datenauswertung

Zur Beantwortung der Fragen wurden drei leitfadengestützte Interviews geführt. Der Leitfaden umfasste drei thematische Schwerpunkte, welche – in Anlehnung an bisherige Darstellungen von ÜBS und der gewählten Vertiefungen – über die Bereiche ‚Aufgabe und Funktion‘, ‚Bildungsangebot‘ und ‚Berufsbildungspersonal‘ aufgenommen wurden. Ausgehend von einer Initialfrage („Was würden Sie sagen ist die Aufgabe bzw. Funktion von <ÜBS>?“) wurde über gezieltes Nachfragen versucht, die jeweilige Erzählungen in eine Entwicklungsperspektive zu bringen („War das schon immer so?“; „Lässt sich das an bestimmten Ereignissen festmachen?“; „Wie schätzen Sie dies zukünftig ein?“). Eine Einstiegs- und eine Endsequenz rahmen den Leitfaden. Die Fragen des Leitfadens wurden vorab im Rahmen eines lehrstuhl-internen Forschungsforums besprochen und entsprechend der Rückmeldungen nochmals modifiziert. Ein Testdurchlauf wurde vor dem Hintergrund der Zielgruppe nicht durchgeführt. Hier bot das erste Interview dann aber auch keinen Anlass für größere Veränderungen. Um auf organisationaler Ebene einen möglichst breiten Überblick im Zeitablauf gewinnen zu können, wurde ein Zugang zum Feld über die Befragung der Geschäftsleiter/-innen der jeweiligen Bildungsstätte gewählt. Die Interviews wurden jeweils vor Ort unter Einhaltung der zu dem Zeitpunkt geltenden Abstands- und Hygieneregeln geführt. Die Interviewlänge variierte zwischen 35:09 Minuten und 92:03 Minuten, wobei die Differenz auf die Teilnahme einer weiteren Person am Gespräch zurückzuführen ist. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Datengrundlage.

**Tabelle 4:** Überblick Datengrundlage explorierende Vorstudie

| Interview | Datum      | Dauer         | Funktion                                            |
|-----------|------------|---------------|-----------------------------------------------------|
| ÜBS1      | 24.09.2020 | 92:03 Minuten | Geschäftsführung, Abteilungsleitung (Projektarbeit) |
| ÜBS2      | 21.10.2020 | 35:09 Minuten | Geschäftsführung                                    |
| ÜBS3      | 09.09.2020 | 40:02 Minuten | Geschäftsführung                                    |

Die Interviews wurden in Anlehnung an Kuckartz transkribiert und anschließend auch mittels der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet (vgl. Kuckartz 2018). Kuckartz folgend wird die qualitative Inhaltsanalyse als Analyseverfahren verstanden, welches – in Abgrenzung zur klassischen Inhaltsanalyse – dem Textverstehen und der Textinterpretation eine große Rolle zuspricht (vgl. Kuckartz 2018, S. 26). Im Zentrum des Analyseverfahrens steht dabei die Strukturierung des Materials anhand von Fällen und Kategorien, welche in einer sogenannten Themenmatrix zusammengeführt werden (vgl. Kuckartz 2018, S. 51). Damit eröffnet die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz – in Abgrenzung beispielsweise zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring – eine Analyse des Datenmaterials aus zwei Perspektiven. So kann hier einerseits eine kategorienorientierte Perspektive eingenommen werden, welche die Aussagen aller interviewten Personen zu einem Thema aufnimmt. Es kann aber auch eine fallorientierte Perspektive eingenommen werden, in welcher die Äußerungen einer interviewten Person entlang verschiedener Themen fokussiert wird (vgl. Kuckartz 2018, S. 48ff.). Damit ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz zwar dennoch ein Analyseverfahren, welches systematisch und regelgeleitet versucht das Material mithilfe eines Kategoriensystems zu reduzieren (vgl. Kuckartz 2018, S. 52f.), vor dem Hintergrund der hermeneutisch-interpretativen Orientierung des Verfahrens (vgl. Kuckartz 2018, S. 16ff.) wird jedoch dem originären Textkörper und dessen Kontext sowie auch der Besonderheiten des Falls bis zuletzt größtmöglich Rechnung getragen. Kuckartz unterscheidet bei der qualitativen Inhaltsanalyse in drei Analyseverfahren, welche unterschiedliche Ausrichtungen entsprechend der Forschungsfrage aufweisen. Dabei orientiert sich das hiesige Forschungsvorhaben vor dem Hintergrund eines primär beschreibenden Forschungsansatzes an den Ausführungen von Kuckartz zur inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018, S. 97ff.). Das Analyseverfahren wurde dabei entsprechend des Ablaufschemas durchgeführt, wobei von der initiiierenden Textarbeit bis zur Codierung des Gesamtmaterials entlang des ausdifferenzierten Kategoriensystems im Tandem gearbeitet wurde, um der Interpretationsgüte Rechnung zu tragen. Dies soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden, sondern der Blick nachfolgend auf die Falldarstellungen als zentrales Ergebnis der Analyse gerichtet werden.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Für einen detaillierteren Einblick in die Transkripte und das Auswertungsverfahren im Rahmen der explorierenden Studie sei an dieser Stelle auf den externen Anhang verwiesen.

### 3.2.2 Falldarstellung ÜBS1: Auf dem Weg zum Bildungsdienstleister

Mit Blick auf den *organisationalen Rahmen* ist zunächst festzustellen, dass die Bildungsstätte ÜBS1 dem Bereich der Bauwirtschaft zuzuordnen ist, weshalb mit Blick auf die Finanzierung der ÜBA vor allem auf die Sonderkasse Bau (SOKA-BAU) verwiesen wird (vgl. ÜBS1, Z. 526ff.). Die Bildungsstätte ist zudem als eingetragener Verein organisiert, was von der Geschäftsleitung positiv bewertet wird: *„Deswegen ja auch das Spannende und das Gute, dass wir eben ein gemeinnütziger Verein sind. Dass wir nicht, anders als ein Konzern, Aktienkonzern für Aktionäre etwas erwirtschaften müssen, sondern wir wollen hier wirklich Menschen entwickeln und deswegen steht das natürlich im Fokus“* (ÜBS1, Z. 496–498).

Vor dem Hintergrund dieser Fokussierung auf den Menschen bzw. die Bildung wird auch die *Aufgabe und Funktion* der Bildungsstätten herausgestellt. Dabei wird eine gewisse Zerrissenheit deutlich: Einerseits wird ein Perspektivwechsel beschrieben, welcher mit einem Wandel der Bildungsstätte zu einem Bildungsdienstleister verbunden ist. Dies wird beispielhaft u.a. anhand von Matchingangeboten verdeutlicht im Sinne einer aktiven Unterstützung der Betriebe bei der Vermittlung von Auszubildenden: *„Wir wollen eben mittlerweile Dienstleister sein [...]. Wir unterstützen die Betriebe, dass sie gefunden werden, weil der klassische Weg – es kommt ein Auszubildender in einen Betrieb und sagt „Ich möchte gerne mein Praktikum machen.“ und dadurch kann es einen Klebeffekt geben, das passiert nicht mehr. Und deswegen ist eben unsere Veränderung die, dass wir die Berufe präsentieren, dass wir eben mit <ÜBS1> auf Berufsinfobörsen gehen, versuchen dort die lebende Baustelle darzu-, darzustellen“* (ÜBS1, Z. 377–383). Oder auch an anderer Stelle: *„Also ist halt wirklich so, dass unsere Entwicklung, die ist, es funktioniert nicht mehr, sich zurücklehnen, die Hände in den Schoß legen und zu sagen, die müssen ja alle kommen. [...] Und deswegen, [...] wirklich ein, ein, ein Wandel dahin, mit der Perspektive, was können wir als Dienstleister erbringen, damit eben so ein Matching stattfinden kann, damit eben junge Menschen wirklich bei den Betrieben ankommen“* (ÜBS1, Z. 396–403). Andererseits wird über die Formulierung *„Wir wollen eben mittlerweile Dienstleister sein [...]“* (ÜBS1, Z. 377f.) in gewisser Weise deutlich, dass es sich dabei um einen Perspektivwechsel handelt bzw. einen Entwicklungsprozess, der noch nicht gänzlich vollzogen worden ist. Dies wird weiterhin gestützt durch Selbstpositionierungen wie *„Wir sind ja der verlängerte Arm der Betriebe. Also alles, [...] was Betriebe nicht anbieten können, machen wir ja hier oder bringen den Azubis ja bei“* (ÜBS1, Z. 520–522) – auch wenn diese sprachlich zum Teil wieder eingefangen wird (*„Das war ja das ursprüngliche Ziel.“* (ÜBS1, Z. 523f.)).

Vor dem Hintergrund dieses Perspektivwechsels lässt sich auch das breite *Bildungsangebot* der Bildungsstätte sowie dessen *Entwicklung* einordnen: Die Geschäftsleitung stellt das Bildungsangebot über vier Säulen dar: (1) ÜBA, (2) Meisterausbildung (inkl. Fort- und Weiterbildung ohne SGB), (3) Projektarbeit und (4) Weiterbildung nach SGB (Agenturmaßnahmen) (vgl. ÜBS1, Z. 157–195). Mit Blick auf den Umfang entfallen 50 Prozent auf die ÜBA, 20 Prozent auf die Meisterausbildung, 20–25 Prozent auf die Projektarbeit und 5–10 Prozent auf die Agenturmaßnahmen (vgl. ÜBS1, Z. 197ff.). Dabei wird die Entwicklung des Bildungsangebots als *„Wellenbewegung“* (ÜBS1, Z. 1192) beschrieben, wobei sich die verschiedenen Säulen entsprechend der Bedingungen am Arbeitsmarkt verschieben können. So hat z.B. die Säule Projektarbeit – zu der dann auch das zuvor beschriebene Matchingangebot zählt – in den letzten zehn Jahren einen immer größeren Anteil eingenommen, während

der Meisterausbildung aktuell ein geringerer Stellenwert zugeschrieben wird (vgl. ÜBS1, Z. 197ff.). Neben den Veränderungen am Arbeitsmarkt kommen *Entwicklungsimpulse* zudem aus der Bildungsstätte selbst, z.B. durch die Mitarbeiter/-innen (vgl. ÜBS1, Z. 1249ff.) oder werden von der Bildungspolitik im Rahmen von Förderausschreibungen an die Bildungsstätten herangetragen, welche diese sodann aufgreift und angeht: *„Also das mit <Partner>, das war ein Impuls von uns, dass wir mit, mit 6 weiteren Akteuren aus der, aus ganz Deutschland [...] Dass wir den Impuls gegeben haben und gesagt haben mit dem Verband zusammen, wir wollen die Meisterausbildung überarbeiten. Es gab aber eben auch die, die Ausschreibung an der Stelle, wo man eben sagt: ‚Bitte, ihr Zentren, ihr habt doch die Möglichkeit. Kammern, bewirbt euch da drauf. Akquiriert den Betrieb, der eben einen zusätzlichen Ausbildungsplatz schaffen soll.“* (ÜBS1, Z. 280–287).

Dabei wird aus dem Interviewausschnitt auch ersichtlich, dass die Entwicklung der Bildungsstätte bzw. die Entwicklungsarbeiten in einem größeren Zusammenhang betrachtet werden müssen. Zwar wird in dem dargestellten Ausschnitt auf die Bundesebene verwiesen, im Rest des Interviews wird jedoch meist auf die Region bzw. ein Netzwerk der dort unmittelbar ansässigen Bildungsakteure zurückgegriffen: *„Also da ist man nicht für sich autark oder so der Einzelkämpfer, sondern da ist eben wirklich das Netzwerk da“* (ÜBS1, Z. 1181f.). Diesbezüglich wird dann auch der Begriff der *„Handwerksfamilie“* (ÜBS1, Z. 1172) angeführt und z.B. auf das gegenseitige Abfangen von Nachfrageeinbrüchen verwiesen, um Auszubildenden dennoch eine Perspektive zu bieten oder eben auch den Ausfall von Mitarbeitenden abzufangen (vgl. ÜBS1, Z. 1175–1181). Mit Blick auf die *Kooperation und Vernetzung* findet zudem auch eine themen- und projektorientierte Zusammenarbeit mit anderen Akteuren aus der Region statt – aktuell z.B. mit der Kreishandwerkerschaft im Rahmen eines Projektes, welches das berufliche Bildungsangebot des Kreises auf einem Campus bündelt (vgl. ÜBS1, Z. 1148ff.). Hinsichtlich der *regionalen Entwicklung* werden Fragen der Konzentration und Zentralisierung aber auch kritisch reflektiert. So wird von Entwicklungsplänen berichtet, nach denen in zehn Jahren nur noch sechs der aktuell 15 Bildungsstätten bestehen bleiben sollen. Als Grund wird u.a. die Auslastung der Werkstätten und die damit verbundene Förderfähigkeit angeführt. Dabei wird die Frage aufgeworfen, ob es sinnvoll ist, die Infrastruktur in der Fläche abzuschaffen und in Leuchttürmen zusammenzuführen – mit potenziellen Auswirkungen auf die Attraktivität beruflicher Bildung und auch die Qualität der Ausbildung (vgl. ÜBS1, Z. 542ff.). Auffällig bei der Darstellung der Entwicklung ist dabei – auch mit Blick auf die anderen beiden Fälle – die explizite Abgrenzung von einer rein wirtschaftlich orientierten Entwicklungsperspektive. So wird über den Verlauf des Interviews immer wieder die Ausrichtung der Entwicklung an den Menschen bzw. der Bildung expliziert und dem Selbstzweck im Sinne einer Wirtschaftlichkeit übergeordnet (vgl. z. B. ÜBS1, Z. 473ff.).

Das *Bildungspersonal* an ÜBS1 setzt sich aus Handwerksmeistern bzw. -meisterinnen, externen Dozierenden und Honorarkräften zusammen, wobei dies von der Tätigkeit bzw. Bildungsmaßnahme abhängt. So werden in der ÜBA ausschließlich Handwerksmeister/-innen eingesetzt, was kulturell begründet wird: *„Ich meine auch, das wäre Vorschrift. Also es war immer unsere Kultur. Es ist der Handwerksmeister. Ich weiß nicht, ob es auch möglich ist, mit langjährigen erfahrenen Gesellen zu arbeiten. Weiß ich nicht. Wie gesagt, das ist nicht unser, unser, unser, ja, Kultur ist schon richtig ausgesagt, ist nicht unser Weg. Deswegen habe ich mich nie drum*

gekümmert, sondern wenn wir ausschreiben, wenn wir neue Stellen besetzen oder auch wenn ich mal Spitzenlasten abfangen muss, dann hole ich eben immer den Handwerksmeister an der Stelle für die überbetriebliche Ausbildung.“ (ÜBS1, Z. 744–750). Demgegenüber ist die Besetzung des Bildungspersonals im Bereich der Fort- und Weiterbildung nicht an den Meistertitel oder eine andere formale Qualifikation geknüpft, sondern als maßgeblich wird die fachpraktische sowie auch eine gewisse pädagogische Expertise angesehen (vgl. ÜBS1, Z. 750ff.). Im Bereich Projektarbeit ist die Anstellung an ÜBS1 abhängig von der jeweiligen Ausschreibung, in der Regel handelt es sich dabei jedoch um Honorarkräfte (vgl. ÜBS1, Z. 848ff.).

Bezüglich der Anforderungen an die überbetrieblichen Ausbilder/-innen wird berichtet, dass diese sich formal nicht verändert haben: „Es war vor 40 Jahren der Handwerksmeister. Es ist jetzt der Handwerksmeister“ (ÜBS1, Z. 997–998). Was sich aber verändert habe, seien die Anforderungen im Rahmen der Ausbildungstätigkeit. Beispielhaft wird auf digitalisierungsbezogene Kompetenzen (z.B. Umgang mit CAD als Grundvoraussetzung) (vgl. ÜBS1, Z. 1003ff.), das Prinzip der Handlungsorientierung (vgl. ÜBS1, Z. 1024ff.) oder auch der interkulturellen Kompetenz vor dem Hintergrund der steigenden Heterogenität der Auszubildendengruppen Bezug genommen (vgl. ÜBS1, Z. 1104ff.). Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wird als Ansatzpunkt auf die sukzessive Erstellung einer Sammlung an Handlungssituationen verwiesen, die den überbetrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern zur Verfügung steht (vgl. ÜBS1, Z. 1011ff.). Zudem wird auch auf die Anpassung der Altersstruktur hingewiesen, indem dargelegt wird, dass z.B. von dem langjährigen Anforderungsprofil einer fünfjährigen selbstständigen Tätigkeit abgerückt wurde (vgl. ÜBS1, Z. 1035ff.).

Losgelöst von diesen spezifischen Herausforderungen, wird mit Blick auf die Personalentwicklung der Ausbilder/-innen die ‚klassische Weiterbildung‘ sowie ein Angebot an 74 Fachzeitschriften angeführt. Dabei sind Ausbilder/-innen an ÜBS1, vor dem Hintergrund der ISO-Zertifizierung bzw. den dort formulierten Qualitätszielen, angehalten mindestens fünf Weiterbildungen fachlicher oder pädagogischer Art jährlich zu besuchen. Von der SOKA-BAU sind zudem in einem Zeitraum von vier Jahren acht Weiterbildungen zu sozialpädagogischen Themen vorgeschrieben (vgl. ÜBS1, Z. 878ff.). Zuletzt wird auch darauf verwiesen, dass die Ausbilder/-innen vonseiten der Bildungsstätte für die Arbeit als Sachverständige freigestellt werden, um langfristig nicht den Bezug zur Praxis zu verlieren (vgl. ÜBS1, Z. 952ff.).

### 3.2.3 Falldarstellung ÜBS2: Rückbesinnung und (Neu-)Orientierung

In Hinblick auf den *organisationalen Rahmen* ist zunächst anzumerken, dass ÜBS2 in der heutigen Form als gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung (gGmbH) organisiert ist. Zudem ist ÜBS2 mit Blick auf die Rechtsform eine Unternehmenstochter der <Name Stiftung> (vgl. ÜBS2, Z. 41ff.). Diese rechtliche Konstruktion als gGmbH sowie auch die Anbindung an die Stiftung wird dabei im Vergleich zu anderen Bildungsstätten, die zum Teil von den Innungen selbst getragen werden, als distinktives Merkmal hervorgehoben: „Das unterscheidet sich auch wahrscheinlich von vielen anderen. Da sind es die Innungen teilweise selber noch. [...] Wir sind eine gemeinnützige GmbH. Wir sind also, erst mal von der Rechtsform her, eine Tochter, eine Unternehmenstochter der Stiftung <Name Stiftung>“ (ÜBS2, Z. 42–45). Dies wird an anderer Stelle auch nochmal aufgegriffen und vor allem die damit einhergehende Eigenständigkeit der Bildungsstätte hervorgehoben (vgl. ÜBS2, Z. 82ff.). Hinsichtlich

des Wirtschaftszweiges kann ÜBS2 primär dem Handwerk zugeordnet werden und fungiert gemäß der Grundausbildungsverordnung als ÜBA-Träger für elf Gewerke (vgl. 52ff.). Daneben werden zudem Bürokaufleute an ÜBS2 ausgebildet, was allerdings als „Randprodukt“ bezeichnet wird (ÜBS2, Z. 50) – das *„eigentliche Kerngeschäft ist eher so die handwerkliche Bildung (...) und die Ausbildung letztlich von, von, von Fachkräften hier in dem ganz lokalen, regionalen Umfeld“* (ÜBS2, Z. 68–70).

Anhand des so gefassten Kerngeschäftes ist dann auch das *Bildungsangebot* der Bildungsstätte ausgerichtet. Zwar werden mit Blick auf das Bildungsangebot auch vereinzelt Meisterkurse und sonstige Fort- und Weiterbildungskurse (z.B. Abgasuntersuchung, Sicherheitsprüfungen, Gabelstaplerunterweisung) angeboten (vgl. ÜBS2, Z. 49ff.), mit Verweis auf den Ursprung der Bildungsstätte wird aber wieder die ÜBA in den Fokus gerückt (vgl. ÜBS2, Z. 68ff.). Dies wird auch an verschiedenen anderen Stellen des Interviews deutlich, indem letztlich immer wieder auf die handwerkliche Bildung, insbesondere die Ausbildung Bezug genommen wird (vgl. ÜBS2, Z. 25; 46; 69; 112; 135f.; 176f.; 359).

Ebendiese Fokussierung wird dann auch im Gespräch über die *Entwicklung des Bildungsangebots* im Zeitverlauf deutlich. So sind im Laufe der Zeit z.B. Berufsorientierungsmaßnahmen ausgelagert worden, die dem Agenturgeschäft zuzuordnen sind und zunächst bei ÜBS2 aufgehängt waren: *„Das war früher mal so. [...] Da war der, der 2. Part von <ÜBS2> auch die so-, sogenannte Arbeitsmarktbildung. [...] das war lange Zeit ein, ein stark wachsendes Geschäft an <ÜBS2>. Haben wir aber eben vor einigen Jahren [...] entkoppelt, weil wir gesagt haben: Das wollen wir konzentrieren und aus <ÜBS2> mit handwerklicher Bildung und Arbeitsmarktbildung ist irgendwann die <Stiftung A, B, C und D> bei uns geworden. Also das sind sogenannte Flächenunternehmen [...] und dort machen die überwiegend nur das Arbeitsmarktgeschäft. [...] und in diesen Umstrukturierungen ist dann wieder nur die, die Kernzelle <ÜBS2> handwerkliche Bildung übergeblieben“* (ÜBS2, Z. 97–112).

In einer Zusammenführung der vorherigen Abschnitte wird mit Blick auf die *Entwicklung der Bildungsstätte* eine Fokussierungstendenz ersichtlich, die sich – wie bereits angedeutet – an einer Rückbesinnung auf die Kernaufgabe festmachen lässt: *„Wir haben bewusst gesagt, unsere, unsere Kernkompetenz ist erst mal die handwerkliche Bildung“* (ÜBS2, S. 135–136). Dies ist dann jedoch nicht Ausdruck eines Strukturkonservatismus oder Ähnliches, sondern erscheint vielmehr Ausdruck strategischer Überlegungen zu sein, um gezielt Entwicklungsräume zu eröffnen und so den gegenwärtigen Anforderungen z.B. hinsichtlich der digitalen Transformation begegnen zu können. Eine Explikation dieses Ziels erfolgt allerdings nicht unmittelbar, sondern wird über die vielfach aufgeworfenen Fragen deutlich, die auf eine gegenwärtige Orientierungsphase verweisen, welche u.a. durch grundlegende Positionierungen charakterisiert ist: *„Wir wollen hier, das ist mindestens genauso wichtig, da ist das große Zukunftsthema: Ja, wie entwickeln wir uns einfach, ne? Was sind so die Anforderungen? Das heißt, einerseits gilt es hier am Standort <Stadt> erst mal dafür Sorge zu tragen, dass wir eine zukunftssträchtige Ausstattung haben und gleichzeitig auch das Thema digitale Bildung, ich sage mal, sehr weit gefasst, mal neu aufrollen und da sind Gedanken, dass wir zum Beispiel sagen: Was wäre denn, wenn wir uns eine Smart-Education-Factory aufbauen? Also etwas anders gedacht, ne? Also weg, ein Stück weit weg vom Klassischen“* (ÜBS2, Z. 189–195). Dabei geht es jedoch nicht ausschließlich um fachliche Belange, sondern es wird auch auf die Zielgruppe

der Auszubildenden sowie auf neue Anforderungen an den Lernort und das Lernen selbst fokussiert: *„Auch mal zu gucken, welche Anforderungen werden die neuen Azubi-Generationen an uns stellen, die alle mit, mit Smartwatch und, und mit neuen Technologien auch aufwachsen. Wollen wir das denn immer noch, dass wir nur mit Blaumann in der Werkstatt stehen und sagen, das ist ein Auspuff und das ist eine Rohrleitung oder so? Also da gehts schon auch um die, die Art der, der, des Lernumfeldes. Also, was haben wir für einen Lernort? Wie wollen wir uns modernisieren? Mit welchen digitalen Medien wollen wir auch arbeiten? Welche Technologien? Brauchen wir Lernplattformen? Müssen wir Lernorte schaffen, wo möglicherweise auch mal die Horizont-erweiterung stattfindet. Also, wieso kann denn nicht ein Student mal mit einem Azubi gewisse Sachen zusammen machen? Wo können die sich möglicherweise bereichern, begegnen? Das sind Zukunftsthemen, mit denen wir uns beschäftigen“* (ÜBS2, Z. 195–205).

Übergreifend wird zudem deutlich, dass die *Aufgabe und Funktion* der Bildungsstätte unmittelbar mit dem ausgewiesenen Kerngeschäft in Verbindung steht. Die beispielhaften Einblicke zeigen, dass vor allem die Funktion der Transferunterstützung, insbesondere vor dem Hintergrund der digitalen Transformation, im Zentrum der Entwicklungsgedanken stehen.

Dies ist zudem in den Bemühungen über die Bildungsstätte hinaus erkennbar, z.B. – mit Blick auf die Kategorie *aktuelle Projekte* – bei der Errichtung eines Kompetenzzentrums für digitale Geschäftsmodelle und digitale Kundenbeziehungen im Bereich Sanitär-Heizung-Klima auf einem gemeinsamen Campus mit einer technischen Hochschule im Kreis, einer Genossenschaft und einer Berufsschule. Ebendieses Kompetenzzentrum wird allerdings losgelöst von der Bildungsstätte bzw. der Entwicklung der Bildungsstätte betrachtet und soll auch vorrangig den Schwerpunkt Fort- und Weiterbildung bedienen, wodurch andere Förderbedingungen und -geber relevant sind (vgl. ÜBS2, Z. 228ff.).

Mit Blick auf den Aspekt *Kooperation und Vernetzung* wird – abseits der Zusammenarbeit im Rahmen der Planung des Kompetenzzentrums – auf unterschiedliche Akteure und Vernetzungsaktivitäten Bezug genommen. Benannt werden z.B. die Berufsschulen und die allgemeinbildenden Schulen mit Blick auf Praktika oder auch Aktionen wie den Boys- bzw. Girls-Days (vgl. ÜBS2, Z. 136ff.). Darüber hinaus werden Workshops mit Unternehmern und Innungsmitgliedern organisiert, wodurch dann letztlich auch zukünftige Schwerpunkte gesetzt und Ausstattungsbedarfe z.B. für Förderanträge festgelegt werden: *„Und dann müssen Sie irgendwo Schwerpunkte setzen und das tun wir, indem wir aus den Innungen, Sanitär-Heizung-Klima beispielsweise, ein Riesenthema, machen wir Workshops für Laden-Innungsmitglieder, [...] laden wir ein zu diesen Themen, sich zu beteiligen. Das heißt, wo sollen wir als Unternehmen zukünftig unsere Schwerpunkte setzen? Was brauchen wir an Technologien? Und daraus gibts dann Ergebnisse, die nehmen wir auf und wenn wir dann in Förderanträge für Ausstattung gehen, findet sich das dann wieder“* (ÜBS2, Z. 425–431). Zudem wird mit Blick auf die Personalentwicklung auch auf die Zusammenarbeit mit <Name Stiftung> im Rahmen von bedarfsorientierten Fortbildungsmaßnahmen verwiesen: *„Die großen Themen, da haben wir über die Stiftung einen großen Bereich der Personalentwicklung und die erarbeitet in Abstimmung mit den jeweiligen Unternehmen der Stiftung Fortbildungsmaßnahmen. Das heißt, wenn wir jetzt zum Beispiel sagen, wir brauchen für, sagen wir hybride Lernformen. Das ist im Moment in Corona ein Riesenthema. Das heißt, wie, wie kann ich den Ausbilder dahin kriegen, dass er vor einer Kamera sitzt mit einem Bildschirm, hat seine, hat seine Unterlagen digital*

gestellt. Wie, wie kann er zum Beispiel den Theorieunterricht so gestalten, dass die, dass das eben möglich ist, ne?“ (ÜBS2, Z. 252–259).

Hinsichtlich des *Bildungspersonals* werden keine konkreten Aussagen über die Konstellation oder auch formale Anforderungen gemacht. So werden auf Nachfrage lediglich bestimmte Aspekte wie z.B. eine Offenheit für neue Themen sowie die Fähigkeit mit Menschen umzugehen bzw. Gruppen führen zu können benannt: „Aber ich sage Ihnen das, ein Mitarbeiter, der nicht gut mit Menschen umgehen kann, der keine Gruppen führen kann, aber digital top ist, der hilft Ihnen auch nicht weiter. Also da haben Sie da vielleicht Vorteile auf anderen Ebenen, aber [...] der hat Theater mit, mit seiner Gruppe [...]. Denn das ist eben, wird immer vergessen. [...] Guter, schlechter Lehrer. Woran machen Sie das aus? Ist nur, nur immer der fachlich Gute, der Mathe, Mathe super drauf ist, ist das immer nur der gute Lehrer oder ist das auch derjenige, der weiß: Wie stelle ich mich dahin vor eine Klasse? Wie kann ich die begeistern für ein Thema?“ (ÜBS2, Z. 324–332). Zu Beginn des Interviews wird jedoch auf den ‚Meister‘ verwiesen: „Bei uns ist der Schritt so: Wir haben Mitgliedsbetriebe, die melden ihre Auszubildenden für die überbetriebliche Ausbildung. In der Regel sind das Kurswochen, die die bei uns da sind. Ist alles standardisiert, es sind Vorgaben. Wir brauchen Meister, wir brauchen eine Ausstattung dazu und im Anschluss wird es verrechnet, also abgerechnet. Dann kommt eine Rechnung, ja und damit verdienen wir sozusagen unser Geld“ (ÜBS2, Z. 86–90). Insofern wird an dieser Stelle eine gewisse Selbstverständlichkeit mit Blick auf die Besetzung von Ausbilderstellen deutlich, welche – im Gegensatz zu ÜBS1 – dann allerdings keine Explikation erfährt.

Explizit aufgegriffen werden jedoch Herausforderungen der *Personalentwicklung*. Auffällig ist hierbei, dass diese immer auch verschränkt mit Herausforderungen der *Organisationentwicklung* diskutiert werden. So wird z.B. immer auf die digitale Transformation Bezug genommen und diese als komplexer Entwicklungsprozess der gesamten Unternehmung konzeptualisiert: „Also neue Laptops zu kaufen, eine Software anzuschaffen (..) – easy. Sich als Unternehmen dahin zu entwickeln, dass, dass Sie das wollen, dass das zu Ihrem wird [...], ne? [...] Und wie kann man das digitale und damit meine ich nicht nur die digitalen Lernformen, sondern auch den Umgang mit neuen Technologien, wie kann man das da einpflegen? Also, wie kann man sich dahin, hin entwickeln. Das ist aber nicht mit einer einzelnen Maßnahme zu erreichen. Also ich glaube, dass man dann eher, dass in, in Form eines, sagen wir mal Monitoring-Schleifensystems denken muss. Das heißt, Dinge ausprobieren, ob die nachher klappen, sich dahin entwickeln, gucken, was fehlt mir denn an welchen Stellen? Okay Didaktik. Meine Mitarbeiter, wie viele haben, okay da gibt es drei, die brauchen zu dem Thema noch mehr Input. Das ist was, was, was man eher immer situativ von der Gesamtentwicklung des Unternehmens (..) abhängig machen muss und nicht so sehr (..) so Gießkanne“ (ÜBS2, Z. 356–368). Als zentral für solche Entwicklungsprozess wird dabei die Haltung auf Führungsebene erachtet: „Wir [der Vorstand, Anm. LS] müssen sagen: Ja das, wir wollen das ganz bewusst. Über Tempo, über die Art und Weise kann man mal streiten und diskutieren, aber das hier ist so eine Art Vorhaben, dass sie das in Ihre, in Ihre Unternehmensentwicklung einbauen. Das ist eine Sache, das, das ist eine Führungsaufgabe. Eindeutig. Und ich glaube auch, dass das weniger ein richtig oder falsch ist, sondern, dass das quasi jedes Unternehmen, jede Einrichtung ein Stück weit für sich denken muss“ (ÜBS2, Z. 373–378). Deutlich wird über das Zitat zudem, dass Entwicklung an ÜBS2 als individueller Prozess verstanden wird – die zentrale Herausforderung liegt dann jedoch nicht z.B. in der

Ausstattung, sondern darin die Mitarbeiter/-innen abzuholen und mitzunehmen (vgl. ÜBS2, Z. 239ff.).

### 3.2.4 Falldarstellung ÜBS3: Wirtschaftlichkeit als Entwicklungsimpuls

Mit Blick auf den *organisationalen Rahmen* ist zunächst festzustellen, dass die Bildungsstätte ÜBS3 von einer Kreishandwerkerschaft getragen wird. Die Kreishandwerkerschaft fungiert dabei sowohl als Inhaber einer Bildungsstätte im Bereich des Handwerks als auch als Geschäftsführungsorgan einer weiteren Bildungsstätte im Bereich der Bauwirtschaft, welche eigentlich von zwei Innungen getragen wird (vgl. ÜBS3, Z. 39ff.). Damit ist der vorliegende Fall von den beiden anderen Fällen insofern abzugrenzen, als dass die Bildungsstätte nicht als eigenständige Organisation gefasst werden kann, sondern als funktionaler Bestandteil im Gesamtgefüge der Kreishandwerkerschaft zu konzeptualisieren ist.

Entsprechend werden Einordnungen zur *Aufgabe und Funktion* auch vornehmlich mit Blick auf die Kreishandwerkerschaft vorgenommen. So wird z.B. darauf verwiesen, dass es die Aufgabe und Funktion der Kreishandwerkerschaft ist, den Innungen zur Erleichterung des Arbeitsalltages Dienstleistungen anzubieten. Die Kreishandwerkerschaft wird dabei als Bindeglied zu den Gewerken dargestellt, um deren Stimme bei bildungspolitischen Entscheidungen zu stärken: *„Und, ja unsere Aufgabe ist es, den Innungen im Prinzip Dienstleistungen anzubieten. Wir versuchen denen so viel wie möglich von ihrem Arbeitsalltag abzunehmen. Wir sind so das Bindeglied zu den Gewerken. Wir sind, ich sage mal der, vereinfacht gesagt, der Lobbypartner im Prinzip, wo sich Unternehmen desselben Gewerks zusammenschließen (.) und wo sie dann im Prinzip eine stärkere Stimme haben, wenn es um politische Entscheidungen geht, also bildungspolitische Entscheidungen durch die Verbandsmitgliedschaft, die automatisch besteht“* (ÜBS3, Z. 27–33). Auf Nachfragen wird mit Blick auf die Aufgabe und Funktion der Bildungsstätte vor allem auf die Durchführung der ÜBA verwiesen bzw. dann auch auf die Abnahme der Gesellenprüfungen: *„Hauptaufgabe ist die überbetriebliche Ausbildung dort durchzuführen und auch nachher die Prüfungen, also Zwischenprüfungen, Gesellenprüfungen. [...] Das ist die Hauptaufgabe. Dafür sind die Zentren entstanden“* (ÜBS3, Z. 86–89). Dabei werden dann auch ganz unterschiedliche Gewerke benannt: *„Ich fasse mal zusammen, nicht nur Maurer, sind auch Fliesenleger, Hochbau et cetera dabei. Und drüben im <Straße>, im Bildungszentrum <Name>, da ist es die Überbetriebliche von, sind Anlagenmechaniker, also Sanitär, Heizung, Klima. Das sind die Elektroniker (I: Ja), die dort sind, die Tischler und dann haben wir noch die Metaller“* (ÜBS3, Z. 93–97). Die Zusammenführung dieser Gedanken zeigt auf, dass die Aufgabe und Funktion der Kreishandwerkerschaft in der Vertretung des Handwerks im Kreis liegt, wobei als Hauptaufgabe im Verlauf des Interviews die Förderung der Ausbildung und der Erhalt der Gewerke benannt wird (vgl. ÜBS3, Z. 252f.). Vor dem Hintergrund der so gefassten Aufgabe und Funktion wird dann letztlich auch die Zuständigkeit für die Bildungsstätte eingeordnet (vgl. ÜBS3, Z. 39).

Es zeigt sich jedoch mit Blick auf das Bildungsangebot, dass neben der ÜBA noch weitere Maßnahmen in den Werkstätten der Bildungsstätte stattfinden. Diese Maßnahmen können überwiegend dem Agenturgeschäft zugeordnet werden und wurde in den letzten Jahren sukzessive in das Portfolio aufgenommen (vgl. ÜBS3, Z. 266ff.). Beispielsweise wird auf die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB), die Berufsorientierung für Flüchtlinge (BOF)

oder auch die Initiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAOA) verwiesen (vgl. ÜBS3, Z. 99ff.). Zudem werden die ausbildungsbegleitende Hilfe (abH), die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) sowie auch die assistierte Ausbildung (AsA) als weitere Fördermaßnahmen genannt (vgl. ÜBS3, Z. 269ff.). Übergreifend wird der Bereich der Arbeitsmarktbildung als stark wachsender Sektor mit zunehmender Nachfrage eingeordnet: *„Also dieser Bildungsbereich ist exponentiell nach oben geschossen. [...] Also ein sehr stark wachsender Sektor, der auch immer mehr gefragt wird. Also gerade BvB ist voll. Ausbildungsbegleitende Hilfen, da müssen wir jetzt wieder Personalstellen schaffen, weil die, [die Nachfrage ist riesig“* (ÜBS3, Z. 267–272).

Ebendiese *Entwicklung des Bildungsangebots* wird dann aber nicht z.B. vor dem Hintergrund einer veränderten Ausgangslage oder auch einer sich verändernden Aufgabe und Funktion der Bildungsstätte eingeordnet, sondern es werden vordergründig wirtschaftliche Begründungslinien mitgeführt. Dies zeigt sich indirekt z.B. in den strategischen Überlegungen zur Werkstattauslastung und der damit in Verbindung stehenden Förderfähigkeit: *„Die Förderfähigkeit ist gewährleistet, wenn eine Auslastung von 75 % besteht, der Werkstätten. [...] Das heißt, man braucht mindestens 30 Gruppenwochen, damit man förderfähig bleibt und das über einen langen Zeitraum, (.) sodass die Werkstätten anderweitig noch ausgelastet werden müssen“* (ÜBS3, Z. 114–119). An anderer Stelle wird dies noch stärker expliziert, so z.B. bei der nachfolgenden Einordnung der Entwicklung als Querfinanzierung, um das Kostenniveau für die Betriebe möglichst niedrig zu halten: *„Und unsere Weiterbildung mit diesen Bildungsmaßnahmen, die haben sich im Prinzip aufgebaut, dadurch, dass sich die Überbetriebliche nicht mehr, dass die das aus wirtschaftlicher Sicht einfach nicht refinanziert, die Kosten nicht trägt. Ne? Wir, wir wollten die Ausbildung, ja es war immer Ziel, dass die Ausbildung für jeden Betrieb möglich ist und deswegen soll es kostentechnisch auf einem flachen Niveau gehalten werden“* (ÜBS3, Z. 236–240).

Auch mit Blick auf das *aktuelle Projekt* der Kreishandwerkerschaft, ein gemeinsames Gebäude mit einem Berufskolleg im Kreis zu beziehen, wird eine solche wirtschaftliche Begründungslinie mitgeführt: *„und das ist zum Beispiel auch ein Grund, warum wir jetzt diesen Campus bauen, weil mittlerweile, weil momentan zwei Metallwerkstätten nebeneinander bestehen. Einmal das BK und einmal (.) die Werkstätten von uns und beide sind nicht wirklich ausgelastet. Selbst mit den Bildungsmaßnahmen, die da noch reingepackt sind, erreichen wir nicht die 40 Gruppenwochen. Das reicht dann gerade mal so, dass man sagen kann: Okay, man ist über der Schwelle rüber. [...] Und das ist zum Beispiel auch ein Ziel dieser Lernortkooperation, dort die Auslastung auch langfristig zu sichern“* (ÜBS3, Z. 119–129). Auf Nachfragen werden dann aber auch inhaltliche Begründungslinien für ebendiese Lernortkooperation ausgeführt. So wird auf die Verzahnung des Berufsschulunterrichts mit der ÜBA verwiesen und eine Anlehnung an das Travemünder Modell vorgenommen (vgl. ÜBS3, Z. 143ff.). Diesbezüglich sieht sich die Kreishandwerkerschaft aktuell allerdings einigen Herausforderungen gegenüber. So wird z.B. auf die Vorgaben zur Durchführung der ÜBA verwiesen sowie auf den Bedarf einer Genehmigung durch das Bundesministerium und durch den Zentralverband des Deutschen Handwerks, um von diesen Vorgaben abzuweichen (vgl. ÜBS3, Z. 165ff.). Darüber hinaus wird aber auch auf die Überzeugungsarbeit bei den Betrieben sowie die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Ausbilderinnen und Ausbildern Bezug genommen –

letztlich die Herausforderung, bestehende Strukturen zu verändern: *„Das ist, das ist ja ein eingefahrenes System, was über Jahre aufgebaut ist, was man ja nicht von heute auf morgen einfach zerschlagen kann und sagt: Wir machen jetzt was Neues. Da würden sich Leute abgehängen fühlen, sind auch wahrscheinlich nicht alle mit so einem Konzept zufrieden. Kann ich mir auch vorstellen, dass das nicht jeder gut finden wird, von jetzt auf gleich. Auch die, bei den Betrieben gehört noch große Überzeugungskraft dazu. Wenn man jetzt zum Beispiel die 2 Tage, den 2-tägigen Schulunterricht ändert in Blockunterricht. Das wird auch schon eine, eine Umstellung sein für den Betrieb, weil viele kleine Betriebe sind auf die Person angewiesen, auf den Auszubildenden als Unterstützung“* (ÜBS3, Z. 491–498).

Mit Blick auf das *Bildungspersonal* ist mit der Ausweitung des Bildungsangebots ebenfalls eine Veränderung einhergegangen. So ist die Zahl der Mitarbeiter/-innen von fünf auf 30 gestiegen. Zudem hat die Kreishandwerkerschaft über zehn Honorarkräfte angestellt (vgl. ÜBS3, Z. 268f.). Das Bildungspersonal setzt sich zusammen aus Ausbilderinnen bzw. Ausbildern, Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen und Lehrpersonen. Für die benannten Maßnahmen werden vorwiegend Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Stütz- und Förderlehrkräfte eingestellt, wobei die Einstellungskriterien von der jeweiligen Maßnahme abhängig sind. Für die Fördermaßnahme abH werden z.B. vorrangig Sozialpädagogen eingestellt. Formal wird die Qualifikation nach AEVO gefordert, darüber hinaus sind jedoch keine weiteren Qualifikationen wie z.B. ein (Pädagogik-)Studium vorgeschrieben – es geht vielmehr um das allgemeine Auftreten als Lehrkraft und die Fähigkeit, Wissen zu vermitteln (vgl. ÜBS3, Z. 328ff.). Mit Blick auf die ÜBA wird auf Meister/-innen aus dem jeweiligen Gewerk verwiesen: *„Für [...] die Überbetriebliche, da muss die Person, der Ausbilder, definitiv aus dem Gewerk kommen. Entweder ist er Meister oder (.) ja, er, er sollte, er sollte auf jeden Fall. Ich habe jetzt noch im Hinterkopf, dass wir eine Ausnahmegenehmigung bei einem bekommen haben, der ist Polier. Dass der das ebenfalls aufgrund seiner Führungserfahrung und der Langjährigkeit im Beruf dann auch ausbilden darf. Normalerweise muss es Meister sein. Bei Techniker bin ich mir jetzt gerade gar nicht so sicher, ob man Techniker, ob das auch funktionieren würde. Aber meistens sind in den ganzen überbetrieblichen Ausbildungen die Meister angestellt“* (ÜBS3, Z. 338–345). Typischerweise bringen die Ausbilder/-innen jahrelange Berufserfahrung mit und wechseln dann – mitunter auch aus gesundheitlichen Gründen – in den Bildungsbereich (vgl. ÜBS3, Z. 358ff.). Hinsichtlich der berufspädagogischen Qualifikation wird zwar wie beschrieben auf die Anforderungen der AEVO verwiesen, es wird jedoch deutlich, dass den Ausbilderinnen bzw. Ausbildern zukünftig auch ausbildungsbezogene Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnet werden sollen: *„Und ansonsten werden eben die Anforderungen AdA-Schein (.) genommen. Zukünftig planen wir auch und das soll auch in dem Bildungszentrum stattfinden, noch vertiefte Ausbildungen für die Ausbilder. Also es gibt sowas auf Seiten der Industrie- und Handelskammer [...], dass dort eine Fortbildung für Ausbilder stattfindet. Die haben zwar nicht in der Form diese Bildungszentren, aber es ist im Prinzip für Lehrpersonal, für Ausbildertätigkeiten“* (ÜBS3, Z. 373–378).

Damit ist bereits auf Fragen der *Personalentwicklung* verwiesen, wobei diesbezüglich weniger konkrete Maßnahmen als zentrale Herausforderungen benannt werden. So wird zum einen die Herausforderung einer zunehmenden Fachlichkeit der Ausbilder/-innen benannt, die mit einem zunehmenden Fort- und Weiterbildungsbedarf einhergeht und dann auch

über die bereits bestehenden berufsbezogenen Fortbildungsverpflichtungen hinausgeht (vgl. ÜBS3, Z. 369ff.; Z. 442ff.). Zum anderen wird mit Blick auf die Zielgruppe eine zunehmende Heterogenität festgestellt, welche die Ausbilder/-innen vor neue Herausforderungen stellt, die letztlich ebenfalls einen zunehmenden Fort- und Weiterbildungsbedarf zur Folge haben: *„Dass die Personenkreise, die die Ausbildung machen, immer diverser werden, wo unter anderem dann Abiturienten die Ausbildung machen und ein, ich sage mal, Geflüchteter, der ebenfalls in der Ausbildung drin ist. Das heißt, man muss sich auf beide Personenkreise einstellen können und auch schnell umschalten können und versuchen trotzdem alle mitzunehmen. Das wird einmal noch für den, auf den Ausbilder zukommen. Der Ausbilder wird viel mehr Bildungsmaßnahmen, also selbst Weiterbildungen besuchen müssen, um auf das Ganze gewappnet zu sein“* (ÜBS3, Z. 448–454).

#### 3.2.5 Komparative Betrachtung der Fälle

An dieser Stelle sollen ausgewählte Erkenntnisse nochmals kondensiert zusammengeführt werden, indem eine vergleichende Perspektive eingenommen wird. Strukturiert über die forschungsleitenden Fragen, soll dabei zunächst auf die Konstitution der Bildungsstätte eingegangen werden, bevor anschließend die Fragen hinsichtlich der Entwicklung der Bildungsstätten betrachtet werden.

Mit Blick auf die Konstitution der Bildungsstätten werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede deutlich. Dabei kann zunächst festgestellt werden, dass ÜBS2 und ÜBS3 vorwiegend im Bereich des Handwerks zu verorten sind (vgl. Kapitel 3.2.3; Kapitel 3.2.4), wohingegen ÜBS1 ausschließlich zum Bereich der Bauwirtschaft zu zählen ist (vgl. Kapitel 3.2.2). Dies ist insofern relevant, als dass mit den Ausbildungsberufen, die dem Bereich der Bauwirtschaft zuzuordnen sind, andere Anforderungen an die Organisation und Durchführung der ÜBA einhergehen als mit solchen aus dem Bereich des Handwerks (vgl. Kapitel 3.1.2).

Die Bildungsstätten unterscheiden sich zudem hinsichtlich der Trägerstruktur bzw. ihrer Rechtsform, was jedoch nicht nur als Distinktionsmerkmal zu verstehen ist, sondern sich letztlich auch unmittelbar auf die Handlungsspielräume bzw. Eigenständigkeit der Bildungsstätten auszuwirken scheint. Dies wird vor allem in der direkten Gegenüberstellung von ÜBS2 und ÜBS3 deutlich. So ist ÜBS2 als gGmbH und Unternehmenstochter einer Stiftung organisiert, womit eine gewisse Eigenständigkeit herausgestellt wird (vgl. Kapitel 3.2.3). Demgegenüber wird ÜBS3 von einer Kreishandwerkerschaft getragen und ist demnach weniger als eigenständige Organisation zu betrachten, sondern vielmehr funktional in das Gesamtgefüge der Kreishandwerkerschaft eingegliedert (vgl. Kapitel 3.2.4).

Auch mit Blick auf die wahrgenommene Aufgabe und Funktion der Bildungsstätten werden Unterschiede deutlich. Zwar wird dabei, fallübergreifend und mit Verweis auf den Ursprung der Bildungsstätten, die Aufgabe der Organisation und Durchführung der ÜBA herausgestellt, ebendiese Aufgabe wird jedoch unterschiedlich akzentuiert bzw. werden auch darüber hinausgehende Aufgaben wahrgenommen. So wird an ÜBS1 der Anspruch formuliert, Bildungsdienstleister für die Betriebe zu sein. Dieses Verständnis spiegelt sich dann auch in der Breite des Bildungsangebots – insbesondere dem Bereich der Projektarbeit und letztlich auch der damit verbundenen proaktiven Haltung – wider (vgl. Kapitel 3.2.2). Demgegen-

über wird an ÜBS2 die Aufgabe der Organisation und Durchführung der ÜBA in Vordergrund gestellt, diesbezüglich aber vor allem auf die Funktion der Transferunterstützung fokussiert. Dies zeigt sich z.B. in den fortwährenden Kontextualisierungen über Fragen der digitalen Transformation oder auch in den Bestrebungen zur Etablierung des Kompetenzzentrums – auch wenn dieses losgelöst von der Bildungsstätte betrachtet wird (vgl. Kapitel 2.3.3). Gesondert davon, sind an ÜBS3 Fragen der Aufgabe und Funktion der Bildungsstätte im Gesamtgefüge der Kreishandwerkerschaft zu betrachten. Die Bildungsstätte ist in diesem Gesamtgefüge in gewisser Weise als Organisationseinheit konzeptualisiert, deren Hauptaufgabe dann eben die Durchführung der ÜBA bzw. die Abnahme der Prüfungen ist (vgl. Kapitel 3.2.4).

Aufbauend auf diesen ausgewählten Gegenüberstellungen zur Konstitution der Bildungsstätten soll nachfolgend auf die Entwicklung der Bildungsstätten eingegangen werden. Dabei ist zunächst festzustellen, dass zwar alle Bildungsstätten in Entwicklungsprozesse hineingestellt sind, sich die Entwicklungstendenzen dann jedoch unterscheiden. So wird an ÜBS1 z.B. der bereits in der theoretischen Annäherung angedeutete Wandel zu einem Bildungsdienstleister deutlich. Ebendieser Wandel zeigt sich an ÜBS1 in der Ausweitung des Bildungsangebots, verbunden mit der Idee, die Betriebe in der Region zu unterstützen (z.B. bei der Besetzung von Ausbildungsstellen) (vgl. Kapitel 3.2.2). Vor diesem Hintergrund ist dann auch das Portfolio der Bildungsstätte zu betrachten, welches neben der ÜBA und der Meisterfortbildung sowie sonstigen Fort- und Weiterbildungsangeboten eben auch den Bereich der Projektarbeit umfasst (vgl. Kapitel 3.2.2). Auch an ÜBS3 lässt sich eine solche Ausweitung des Bildungsangebots beobachten, insbesondere eine Zunahme der Agenturmaßnahmen. Entwicklungsfragen werden dann jedoch – im Unterschied zu ÜBS1 – primär von einem wirtschaftlichen Standpunkt aus formuliert, indem z.B. mit der Auslastung der Werkstätten und der damit verbundenen Förderfähigkeit oder auch dem Kostenniveau für die Betriebe argumentiert wird. Letztlich stellt sich an ÜBS3 aber auch die Frage, inwiefern an dieser überhaupt die Entwicklung der Bildungsstätte in den Blick genommen werden kann bzw. ob hier nicht eigentlich die Entwicklung der Kreishandwerkerschaft beschrieben wird. Im Unterschied zu ÜBS1 und ÜBS3, wird an ÜBS2 in gewisser Weise eine gegenläufige Entwicklung deutlich – letztlich eine Rückbesinnungstendenz auf das Kerngeschäft der ÜBA. Dies erscheint allerdings nicht als Ausdruck eines Strukturkonservatismus (vgl. Ahrens 2010, S. 94), sondern vielmehr wird über die aufgeworfenen Fragen eine Orientierungsphase deutlich, welche u.a. durch grundlegende Positionierungen gekennzeichnet ist, sich dann aber primär auf die ÜBA und diesbezügliche Entwicklungsmöglichkeiten beziehen (vgl. Kapitel 3.2.3).

### 3.2.6 Zusammenführung und Verdichtung: Empirische Annäherung

Wie zu Beginn des Kapitels bereits ausgewiesen, wurden mit der empirischen Annäherung verschiedene Zielsetzungen verfolgt. Einerseits sollten exemplarische Einblicke in die Bildungsstätten gegeben und darüber ihre Entwicklungslinien herausgearbeitet werden. Andererseits sollten die bisherigen Erkenntnisse durch die Erarbeitung eine Verdichtung erfahren. Die Umsetzung dieser Ziele erwies sich jedoch als komplex. So wurde im Verlauf deutlich, dass sich die Praxis ebenso unscharf zeigt, wie die Theorie, und dann auch unterschiedliche Entwicklungsrichtungen bedeutsam sind. Über die Erkenntnis, dass alle Bildungsstätten sich

in einem Entwicklungsprozess befinden, sich ebendiese Entwicklungsprozesse dann aber ganz unterschiedlich zeigen, ist dann auch die übergreifende Argumentationslinie einer zunehmenden Differenzierung des Bildungsangebots und einem Wandel im Selbstverständnis der Bildungsstätten zu einem Bildungsdienstleister infrage zu stellen (vgl. Kapitel 3.1.5). So zeigen die exemplarischen Einblicke letztlich, dass die Bildungsstätten sich nicht nur – vereinfacht dargestellt – an unterschiedlichen Punkten eines Kontinuums befinden, sondern sich vielmehr unterschiedliche Entwicklungsrichtungen herausbilden und Entwicklungsfragen demnach differenzierter zu betrachten sind. Zusammenführend wird über die empirische Annäherung dann letztlich auch deutlich, dass Fragen mit Blick auf die Bildungsstätten kaum übergreifend adressiert werden können, sondern es einer individuellen Betrachtung der Entwicklung bedarf, bei der dann immer auch die Konstitution der Bildungsstätte zu berücksichtigen ist.

### **3.3 Zwischenergebnis respektive Fokussierung des Erkenntnisinteresses I**

Im Rahmen dieses Kapitels wurde ein erstes Verständnis von ÜBS entwickelt, indem verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand eingenommen wurden. In diesem Zuge wurde auf die konzeptionelle Unschärfe der Begrifflichkeit, die Heterogenität und Dynamik des (Forschungs-)Feldes sowie auch die fehlende (systematische) Beforschung verwiesen. Eine empirische Annäherung lieferte erste Einblicke in ausgewählte Bildungsstätten, sowohl mit Blick auf die Konstitution als auch die Entwicklungsperspektiven.

Aufbauend auf den Erkenntnissen aus den empirischen Annäherungen, lassen sich konkrete Implikationen für die rekonstruktive Hauptstudie ableiten respektive der subjektive Zugang dieser legitimieren. So erscheint es unzureichend, eine vornehmlich strukturelle Perspektive auf den Gegenstand einzunehmen, um das Handlungsfeld in Gänze zu erfassen. Über die Fokussierung auf die Handlungsebene respektive die handelnden Akteure wird demnach eine ergänzende Perspektive eingenommen. Dies korrespondiert zudem mit den Erkenntnissen aus der Vorstudie. So knüpft ein subjektzentrierter Ansatz an die benannte Herausforderung der Bildungsstätten an, bestehende Strukturen aufzubrechen, was an ÜBS2 und ÜBS3 unmittelbar mit den handelnden Personen in Verbindung gebracht wird (vgl. Kapitel 3.2.3; Kapitel 3.2.4).

Zudem erscheint eine Fokussierung für die nachfolgende rekonstruktive Hauptstudie ratsam. So erscheint es aufgrund der Unschärfe in der Praxis sinnvoll, die Hauptstudie unmittelbar auf die Vorstudie aufzusetzen, also das Berufsbildungspersonal an ÜBS1, ÜBS2 und ÜBS3 in den Blick zu nehmen. Zudem wird aufgrund der ausgewiesenen Heterogenität des überbetrieblichen Bildungspersonals der Blick nachfolgend auf überbetriebliche Ausbilder/-innen respektive das überbetriebliche Ausbilderhandeln verengt.

---

## 4 Zur Professionalität des überbetrieblichen Bildungspersonals

Nachfolgend wird eine Annäherung an das der Studie grundlegende Verständnis von ‚Professionalität‘ vorgenommen. Hierfür wird der Blick zunächst auf ausgewählte Aspekte berufspädagogischer Handlungsfelder gerichtet, um die zuvor bereits dargestellten strukturellen Besonderheiten des überbetrieblichen Handlungsfeldes stärker auf die individuelle Handlungsebene zu fokussieren und die Ausrichtung und Begründungslinien der nachfolgenden Annäherung an ‚Professionalität‘ nachvollziehbarer zu machen (vgl. Kapitel 4.1). Sodann folgt eine Bezugnahme auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, indem zunächst die im Diskurs häufig genutzten Begrifflichkeiten dargelegt werden (vgl. Kapitel 4.2). Anschließend werden eine theoretische Exploration und Diskussion ausgewählter professionstheoretischer Zugänge vorgenommen (vgl. Kapitel 4.3). Das Kapitel schließt mit einem Zwischenergebnis respektive einer weiteren Fokussierung des Erkenntnisinteresses (vgl. Kapitel 4.4).<sup>15</sup>

### 4.1 Annäherung an das Handlungsfeld überbetrieblicher Ausbilder/-innen

Das überbetriebliche Handlungsfeld kann zu den *berufspädagogischen* Handlungsfeldern<sup>16</sup> gezählt werden. Diesen Handlungsfeldern ist – in Abgrenzung zum pädagogischen Handlungsfeld – ein spezifischer Bezugshorizont gemein. So verweist der Begriff ‚Beruf‘ im deutschsprachigen Diskurs auf ein Konstrukt, in dem eine individuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Perspektive auf den Gegenstand aufgeht (vgl. Meyer 2022, S. 42f.). Mit dem Berufsbegriff sind daher – ohne den Diskurs an dieser Stelle zu vertiefen – sowohl Ansprüche an die Erwerbssicherung und die berufliche Qualifizierung als auch an die Entwicklung einer beruflichen Identität verbunden (vgl. Meyer 2022, S. 43). Entsprechend zielen berufliche Aus- und Weiterbildungsprozesse auch nicht bloß auf eine Fachlichkeit ab, sondern auf die Herausbildung von Beruf respektive Beruflichkeit (vgl. Rosendahl/Wahle 2016, S. 1).

Betriebliche sowie auch überbetriebliche Ausbilder/-innen können aufgrund ihrer betrieblich-beruflichen Sozialisation als Träger dieser Beruflichkeit verstanden werden, diese (vor-)leben und so letztlich ein „betrieblich-berufliches Erfahrungs- und Zusammenhangswissen authentisch [...] vermitteln“ (Bahl et al. 2012, S. 49). Beruflichkeit weist dabei jedoch „weit über formalisierte Wissensbestände hinaus [und] [...] ist zum Teil nur schwer verballi-

---

15 Nachfolgend wird auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Professionalität respektive Professionalisierung Bezug genommen, da sich die berufspädagogische Ausbilderforschung letztlich auf diesen stützt. Eine diesbezügliche Hinführung aus der Perspektive der Ausbilderforschung und erste Einordnungen findet sich im externen Anhang.

16 Der Begriff berufspädagogisches Handlungsfeld wird in der vorliegenden Studie als Überbegriff genutzt und umfasst das betriebliche Handlungsfeld, das überbetriebliche Handlungsfeld und das berufsschulische Handlungsfeld. Das Handwerk dient in der vorliegenden Abgrenzung als Bezugspunkt.

sierbar“ (Bahl et al. 2012, S. 49). Daher kommt im betrieblichen Handlungsfeld auch der unmittelbaren Anleitung im Arbeitsprozess eine besondere Bedeutung zu (vgl. Bahl et al. 2012, S. 49). Eine Besonderheit des betrieblichen und des überbetrieblichen Handlungsfeldes liegt demnach in der ‚epistemologischen Lagerung‘ des Lerngegenstands. Dies markiert dann auch einen wesentlichen Unterschied zum berufsschulischen Handlungsfeld.<sup>17</sup>

Kennzeichnend für berufspädagogische Handlungsfelder ist weiterhin die Gleichzeitigkeit mehrerer Referenzsysteme, welche dann auch potenziell in einem Spannungsfeld zueinanderstehen. So markiert die Bildungs- und Erziehungsarbeit letztlich nicht den Kern der betrieblichen Tätigkeit, sondern ihr Bedarf erwächst vielmehr erst aus ebendieser (vgl. Gössling/Sloane 2013, S. 232f.). Kennzeichnend für das betriebliche Handlungsfeld respektive das betriebliche Ausbilderhandeln ist demnach dessen Einbettung in oftmals ökonomische Handlungslogiken (vgl. Meyer 2005, S. 5). Dies spiegelt sich auch im Selbstverständnis der betrieblichen Ausbilder/-innen wider, welches primär über die eigene Beruflichkeit und Fachlichkeit geprägt ist und pädagogische Ansprüche den betrieblichen nachgelagert/untergeordnet werden (vgl. Michelsen 1979; Sommer/Nickolaus 1995; Schlösser et al. 1989; Pätzold/Drees 1989; Bahl et al. 2012). Das betriebliche Ausbilderhandeln fußt daher auch weitestgehend auf einem Erfahrungs- und Orientierungswissen, welches in anderen lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Kontexten erworben wurde (vgl. Arnold 1983; Pätzold/Drees 1989; Bahl et al. 2012). Damit ist erneut auf einen Unterschied zum berufsschulischen Handlungsfeld verwiesen, bei dem die Bildungs- und Erziehungsarbeit unmittelbar im Zentrum der Tätigkeit steht und welche dann auch von Lehrpersonen, d.h. ausgebildeten Pädagoginnen bzw. Pädagogen übernommen wird. Diese Zentralität der Bildungs- und Erziehungsarbeit kann dann auch für das überbetriebliche Handlungsfeld festgehalten werden. Im Unterschied zum berufsschulischen Handlungsfeld sind es dann jedoch nicht Lehrpersonen, die für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Wesentlichen zuständig sind, sondern die betrieblich-beruflich sozialisierten überbetrieblichen Ausbilder/-innen (vgl. Kapitel 3.1.3).

Fokussierend auf das überbetriebliche Handlungsfeld kann aus den bisherigen Ausführungen festgehalten werden, dass sich dieses im Zwischenraum eines betrieblichen und berufsschulischen Handlungsfeldes aufspannt. Damit ist einerseits auf ein spezifisches Handlungsfeld verwiesen, gleichsam bleibt jedoch weitestgehend vage, was dieses Handlungsfeld im Speziellen ausmacht und wie sich dies auch auf individueller Handlungsebene niederschlägt.

## 4.2 Begriffliche Annäherung: Profession, Professionalität, Professionalisierung und Professionalisiertheit

Der Begriff *Profession* verweist – allgemein gesprochen – auf eine gesonderte Form beruflichen Handelns (vgl. Combe/Helsper 1996, S. 9). Was dann aber jeweils als Profession verstanden wird respektive welche Form beruflichen Handelns eine Profession markiert, ist dann jedoch vom jeweiligen theoretischen Bestimmungsansatz abhängig (vgl. Helsper 2021,

---

17 Siehe hierzu vertiefend die Ausführungen zum Konstrukt ‚implizites Wissen‘, insbesondere dessen Erfahrungsgebundenheit im externen Anhang.

S. 54). So verweist der ‚klassische‘ Professionsbegriff aus der berufssoziologischen Tradition heraus beispielsweise auf den Zustand eines gesellschaftlich relevanten Berufs, dem bestimmte Kriterien respektive Merkmalsausprägungen immanent sind. Hierzu gehören u.a. die Kriterien *Klientenbezug*, *Autonomie* und *Berufsethos* (vgl. Tramm et al. 1999, S. 2). Welche berufliche Form dabei als Profession gilt, ist entsprechend abhängig von der jeweiligen Merkmalsausprägung.

Wird ein solches Verständnis grundgelegt, können sich strenggenommen nur die ‚freien Berufe‘ als Professionen behaupten, wobei auch diese aufgrund des ununterbrochenen Strukturwandels im Berufssystem inzwischen vielfach an z.B. Autonomie eingebüßt haben (vgl. Terhart 2011, S. 203). Das Analysepotenzial dieser primär zustandsbezogenen, institutionellen Perspektive kann demnach heutzutage als gering eingeschätzt werden (vgl. Terhart 2011, S. 204). Neuere Ansätze – und auch die vorliegende Studie – lösen sich daher von der Frage, ob und inwiefern ein Beruf als ‚professionell‘ charakterisiert werden kann und fokussieren vielmehr auf die Handlungsebene (vgl. Brünner 2014, S. 20).<sup>18</sup>

Ebendiese Verschiebung des Fokus geht im Begriff der *Professionalität* auf. So verweist Professionalität eben nicht auf den (institutionellen) Zustand eines Berufs, sondern es wird eine Handlungsperspektive eingenommen und der Blick auf Fragen professionellen Handelns gerichtet (vgl. Brünner 2014, S. 20). So verweist z.B. Schwendenwein auf Professionalität als das Ergebnis systematischer Professionalisierungsprozesse hinsichtlich einer auf die berufliche Tätigkeit übergreifenden Zielvorstellung bzw. den Bemühungen um ein hohes Niveau beruflicher Qualitätsstandards (vgl. Schwendenwein 1990, S. 359 zit. nach Brünner 2014, S. 20). Ähnlich formuliert dies auch Zabeck für den Lehrpersonenberuf bzw. mit dem Fokus auf Fragen einer pädagogischen Professionalität: „Mit dem Terminus ‚*Professionalität*‘ wird auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen abgehoben, über die der sich auf das Lehren Spezialisierte verfügen sollte, um seiner Aufgabe an der nachwachsenden Generation in vorbildlicher Weise gerecht werden zu können, wodurch zugleich die sozialen Rollenerwartungen erfüllt werden“ (Zabeck 1999, S. 280 zit. nach Brünner 2014, S. 20; Herv. im Original). In den Ausführungen wird deutlich, dass Professionalität als Produkt einer Entwicklung zu begreifen ist. Diese ist dann jedoch nicht entwicklungs offen, sondern verweist auf einen konkreten, normativen Zielhorizont. Weiterhin wird deutlich, dass Fragen der Professionalität bzw. deren Ausprägung kontextbezogen zu betrachten sind und dann auch nicht losgelöst von den jeweiligen Akteuren verstanden werden können. Dies greift auch Nittel auf, welcher formuliert, dass Professionalität „nicht einfach da ist, sondern als eine Reifestufe im individuellen Prozess der Verberuflichung erworben wird“ (Nittel 2000, S. 16).

Eine solche Prozessperspektive geht wiederum im Begriff der *Professionalisierung* auf. Dabei ist jedoch anzumerken, dass bei Professionalisierungsbetrachtungen zwei Perspekti-

18 Der Diskurs wird an dieser Stelle nur verkürzt dargestellt. So ist anzumerken, dass es neben dieser Annahme von Professionen als ‚Auslaufmodell‘ durchaus auch Diskussionen gibt, die Professionen als strukturelles Erfordernis von Gesellschaften darstellen (vgl. Brünner 2014, S. 24). Verwiesen sei hier z.B. auf die systemtheoretischen Ansätze von Parsons (1964) und Stichweh (1996) oder auch die strukturtheoretischen Ansätze z.B. von Oevermann (1996) und Schütze (1996), welche zwar keine gesellschaftlichen ‚Großdiagnosen‘ zur Zukunft von Professionen machen, gleichsam aber die Bedeutung von Systemen, routineförmigen Organisationsstrukturen oder der Herausbildung von Handlungssphären herausstellen (vgl. Brünner 2014, S. 24f.).

ven zu unterscheiden sind. So verweist Helsper zum einen auf „eine (berufs-)biographische Prozessperspektive der Herausbildung von Professionalität im Lebenslauf“ und zum anderen auf „eine gesellschaftliche Perspektive der Erzeugung und sozialen Institutionalisierung der Grundlagen für Professionalität“ (Helsper 2021, S. 57). Erstere Perspektive, welche primär auf der Mikroebene angesiedelt ist (vgl. Brünner 2014, S. 21), nimmt insbesondere die individuellen Bildungsprozesse der handelnden Personen in den Fokus. Professionalisierung aus dieser ‚individuellen Perspektive‘ verweist, Helsper folgend, auf die „berufsbio-graphische Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven und Praxen als individuelle Voraussetzung für die Ermöglichung von Professionalität“ (Helsper 2021, S. 57). Demgegenüber nimmt die zweite Perspektive, welche vornehmlich auf der Makroebene angesiedelt ist (vgl. Brünner 2014, S. 21), gesellschaftlich-institutionelle Aspekte wie z.B. die Institutionalisierung beruflicher Bildungsprozesse in den Fokus. Professionalisierung aus dieser ‚kollektiven Perspektive‘ verweist, Helsper folgend, auf „die soziale Fundierung der Ermöglichung von Professionalität“ (Helsper 2021, S. 57).

Zuletzt soll an dieser Stelle der Begriff der *Professionalisiertheit* noch aufgegriffen werden, welcher zwar auf dem Begriff Professionalität und der damit einhergehenden Perspektive aufsitzt, dann jedoch Abstand nimmt von dem bereits angedeuteten normativen Zielhorizont. So ist der Begriff ‚Professionalität‘ in der Alltagssprache unmittelbar mit beruflicher Könnerschaft verbunden und verweist letztlich auf eine normative Bewertungsfolie. Damit ist gemeint, dass z.B. bei der Inanspruchnahme einer handwerklichen Dienstleistung, in den meisten Fällen an (objektiven) Kriterien wie z.B. der Funktionalität eines Elektrogerätes der Grad der Könnerschaft eingeschätzt werden kann. Anders verhält sich dies bei pädagogischen Berufen, bei denen eben nicht die Möglichkeit besteht, den Grad der Könnerschaft an solch objektiven Kriterien festzumachen (vgl. Bohnsack et al. 2022, S. 15). Bohnsack et al. argumentieren vor diesem Hintergrund, dass eine normative Bewertungsfolie bei dieser Art von Tätigkeit „argumentativ und in genauer Kenntnis der expliziten normativen Ansprüche der professionellen Akteur:innen sowie der in ihrer Praxis *implizierten* ethischen Prinzipien geklärt werden [muss]“ (Bohnsack et al. 2022, S. 15; Herv. im Original). Die daraus resultierende logische Schlussfolgerung ist letztlich eine Trennung der empirischen Rekonstruktion der professionellen Praxis sowie deren normativer Bewertung. Bohnsack et al. machen dies terminologisch sichtbar, indem sie nicht von ‚Professionalität‘, sondern von ‚Professionalisiertheit‘ sprechen, um damit dann auch einen bestimmten Typus beruflichen Handelns zu charakterisieren (vgl. Bohnsack et al. 2022, S. 15f.).

### 4.3 Vertiefung ausgewählter professionstheoretischer Zugänge

Nachfolgend wird auf ausgewählte professionstheoretische Zugänge rekurriert, welche die Besonderheiten pädagogischer Handlungsfelder aufgreifen, um anschließend deren Analysepotenzial für das professionelle Handeln überbetrieblicher Ausbilder/-innen zu diskutieren. Mit Blick auf die deutsche Erziehungswissenschaft sind dies – Terhart folgend – der kompetenztheoretische, der strukturtheoretische und der berufsbio-graphische Zugang (vgl. Terhart

2011, 206ff.).<sup>19</sup> Erweitert wird diese Trias zudem um eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf Professionalität.

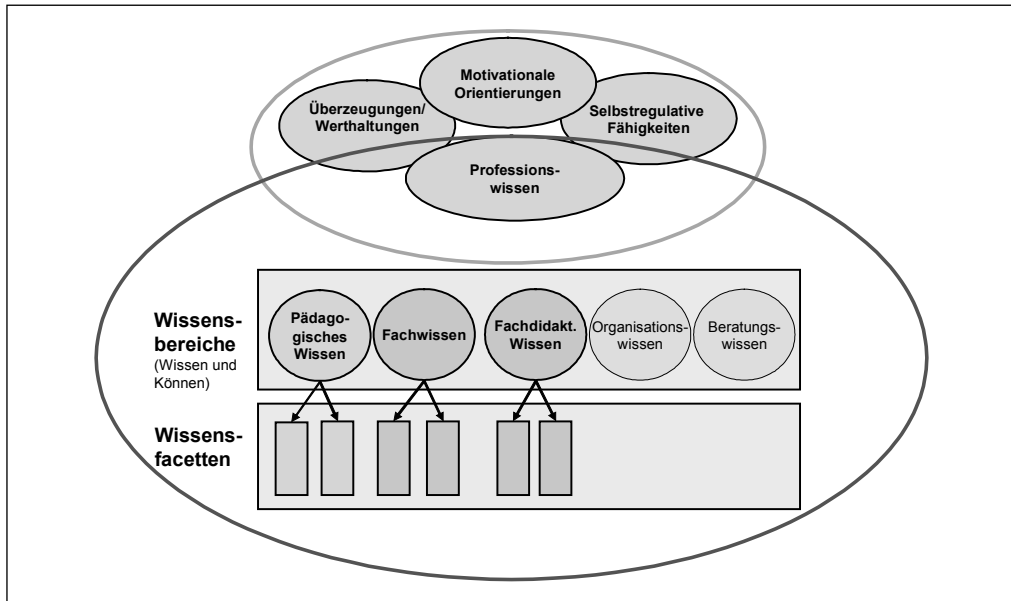
#### 4.3.1 Professionalität aus kompetenztheoretischer Perspektive

Die kompetenztheoretische Professionsforschung baut auf der Expertiseforschung auf, welche gegen Mitte der 1980er-Jahre auch für den Lehrpersonenberuf fruchtbar gemacht wurde. Grundlegend hierfür war, Baumert und Kunter folgend, die von Shulman ausgearbeitete Topologie respektive Typologie professionellen Wissens im Lehrpersonenberuf (1986, 1987) sowie die daran anschließenden Arbeiten von Bromme zu den Möglichkeiten und Grenzen des Expertenansatzes für die Untersuchung des professionellen Wissens am Beispiel des Lehrpersonenberufs (1992, 1997), welche später mit dem Kompetenzbegriff verknüpft wurden (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 479ff.). Dabei kann übergreifend festgehalten werden, dass – aus kompetenztheoretischer Perspektive – die Professionalität des Lehrpersonenhandelns primär als Eigenschaft der jeweiligen Lehrperson verstanden wird. Demnach handelt eine Lehrperson aus dieser Perspektive professionell bzw. das Lehrpersonenhandeln ist dann professionalisiert, wenn die Lehrperson über entsprechende professionelle Kompetenzen verfügt (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 67). Für eine solche Einschätzung bedarf es dabei möglichst genauer Aufgabenbeschreibungen anhand derer dann Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert werden können, die für die Bewältigung der Aufgabe wichtig respektive notwendig sind (vgl. Terhart 2011, S. 201). Diese Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen werden dann jedoch nicht ausschließlich theoretisch-deduktiv abgeleitet, sondern gleichsam auf Basis empirischer Forschung gewonnen (vgl. Terhart 2011, S. 207). Terhart folgend, werden hierfür „[d]ie beruflichen Fähigkeiten von Lehrern und deren Voraussetzungen hinsichtlich Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Handlungsrouinen etc. [...] auf ihren empirisch nachzuweisenden Beitrag zum Erreichen des Zwecks der Institution Schule/ Unterrichten bezogen: nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge bei den Schülern“ (Terhart 2011, S. 207). Damit ist bereits auf weitere Aspekte einer kompetenztheoretischen Perspektive verwiesen: Zum einen kann festgehalten werden, dass es nicht nur um Kompetenzen im Sinne einer kognitiven Dimension geht, sondern es wird auch auf Überzeugungen, Einstellungen, Handlungsrouinen etc. verwiesen, welche letztlich unter dem Überbegriff einer ‚professionellen Handlungskompetenz‘ zusammengeführt werden (vgl. Terhart 2011, S. 207). Zum anderen wird deutlich, dass sich die Professionalität einer Lehrperson zwar über das Erreichen vorab definierter Kompetenzniveaus bestimmt, Terhart aber diesbezüglich auf die Effekte des Lehrpersonenhandelns verweist, welche – bestimmt über die Lern- und Erfahrungszuwächse der Schüler/-innen – bei der Definition und Bestimmung der Kompetenzniveaus immer auch inbegriffen sind (vgl. Terhart 2011, S. 207).

19 Hier wurde bewusst der Begriff ‚Zugänge‘ gewählt. Entsprechend ist mit dem nachfolgenden Kapitel nicht die Idee verbunden, die sogenannten ‚professionstheoretischen Bestimmungsansätze‘ dezidiert aufzuarbeiten, sondern vielmehr die über die Ansätze hinweg mitgeführte Perspektive auf Professionalität und Professionalisierung herauszuarbeiten. Bezugnahmen zu konkreten Ansätzen erfolgen demnach nur kursorisch und dienen primär der Akzentuierung, ohne dann jedoch den Ansätzen in ihrer Gänze und Komplexität gerecht zu werden.

Baumert und Kunters Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrpersonenberuf kann der kompetenztheoretischen Perspektive zugeordnet werden und soll nachfolgend aufgrund seiner vielfältigen Rezeption und Strahlkraft beispielhaft angeführt werden. Baumert und Kunter unterscheiden insgesamt vier Dimensionen professioneller Handlungskompetenz (siehe Abbildung 3), wobei die Dimension des Professionswissen nochmals entlang der Wissensbereiche *Pädagogisches Wissen*, *Fachwissen*, *Fachdidaktisches Wissen*, *Organisationswissen* und *Beratungswissen* eine Ausdifferenzierung erfährt (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 482). Für die Arbeit von Relevanz erscheint dabei insbesondere die von Baumert und Kunter mitgeführte Frage der mentalen Repräsentation ebendieser Wissenstypen (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 483). So stellen Baumert und Kunter mit Rückbezug zur Expertiseforschung fest: „Das als professionelle Expertise beschriebene Wissen ist in sich differenziert, besitzt unterschiedlichen epistemischen Status und ist auf unterschiedliche Weise kognitiv repräsentiert“ (Baumert/Kunter 2006, S. 483). Dabei unterscheiden Baumert und Kunter in Anlehnung an die von Fenstermacher (1994) vorgeschlagene Unterscheidung in ‚formal knowledge‘ und ‚practical knowledge‘ innerhalb der aufgeführten Wissensbereiche nochmals in ein theoretisch-formales Wissen und ein praktisches Wissen und Können (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 482f.). Mit Rückbezug zum Lehrpersonenberuf argumentieren Baumert und Kunter, dass ein Großteil der Expertise von Lehrpersonen sich als theoretisch-formales Wissen beschreiben lässt, von dem angenommen wird, dass es „mental propositional repräsentiert ist und mit semantischen Netzwerken beschrieben werden kann“ (Baumert/Kunter 2006, S. 483). Baumert und Kunter schreiben jedoch auch: „Weite Bereiche des Lehrerhandelns, insbesondere wenn es sich um kommunikatives Handeln im Kontext der Schulklasse oder der Schule handelt, basieren aber auf praktischem Wissen und Können (knowledge in action)“ (Baumert/Kunter 2006, S. 483). Im Unterschied zum theoretisch-formalen Wissen kennzeichnen Baumer und Kunter dieses Wissen als „erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen“ (Baumert/Kunter 2006, S. 483). Es handelt sich demnach um ein Wissen, welches im unmittelbaren Handlungsvollzug implizit bleibt und sich „als Können des professionellen Experten [manifestiert]“ (Baumert/Kunter 2006, S. 483). Während also für Teile des Wissens und Könnens von Lehrpersonen von einer propositionalen mentalen Repräsentation ausgegangen werden kann, muss gleichsam aber auch beachtet werden, dass andere Teile des praktischen Wissens und Könnens von Lehrpersonen an Fälle, Episoden, Skripts und auch Routinen gebunden sind und letztlich implizit verbleiben (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 483).

Ebendieses praktische Wissen und Können bleibt im Ansatz von Baumert und Kunter dann jedoch unzureichend berücksichtigt. So führen Baumert und Kunter in Anlehnung an die Feststellung Brommes (1997) zwar an, dass „die Struktur und Wirkungsweisen gerade des praktischen professionellen Wissens von Lehrkräften erst in Ansätzen untersucht seien“ (Baumert/Kunter 2006, S. 484), dies wird jedoch nicht weiterverfolgt und die Ausführungen werden der vermeintlichen Relevanz letztlich nicht gerecht (vgl. Baumert/Kunter 2006; Baumert/Kunter 2011).

**Abbildung 3:** Professionswissen als Dimension professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen

*Hinweis: Diese Abbildung ist nicht Teil der dieser Publikation zugrunde liegenden Open-Access-Lizenz. Abgedruckt mit freundlicher Genehmigung von SNCSC aus: Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Volume 9, 2006. S. 469–520.*

Zusammenführend kann festgehalten werden, dass kompetenztheoretische Ansätze Professionalität als unmittelbar an die Lehrperson gebunden verstehen. Die Professionalität einer Lehrperson bemisst sich dabei über das Erreichen vorab bestimmter Kompetenzniveaus. Mitgeführt wird dabei zum einen die Annahme der Technologiesierbarkeit des Lehrpersonenhandelns. Zum anderen wird auf die Erlernbarkeit des Lehrpersonenhandelns verwiesen und damit eine Entwicklungsperspektive, also die Idee der Steigerbarkeit von Professionalität mitgeführt (vgl. Terhart 2011, S. 208). Während letzteres als relevante Annahme im Rahmen der vorliegenden Arbeit betrachtet werden kann, ist insbesondere die erste Annahme zur Technologiesierbarkeit des Lehrpersonenhandelns infrage zu stellen. Dies kritisiert auch Terhart, welcher darauf verweist, dass kompetenztheoretische Ansätze die situative Unsicherheit als konstitutives Merkmal von Lehr-Lernhandlungen zwar anerkennen, diese im Rahmen der Forschungsaktivitäten dann jedoch weitestgehend ausklammern. So schreibt Terhart: „Dies [die situative Unsicherheit in Lehr-Lernhandlungen, Anm.d. Verf.] einerseits anerkennend stellt der kompetenztheoretische Ansatz zur Lehrerprofessionalität andererseits jedoch (1) die empirische Erforschbarkeit des komplexen unterrichtlichen Geschehens, (2) die nicht zuletzt auf dieser Forschungsbasis erfolgende Erlernbarkeit eines erfolgreichen Lehrerhandelns und (3) den zwar nie deterministisch-kausalen, aber doch optimierbaren Lernerbezug von Lehrkompetenzen in den Mittelpunkt“ (Terhart 2011, S. 207f.). Weiterhin wird mit Blick auf die Ausrichtung der Arbeit im Rahmen der beispielhaften Aufarbeitung des Modells professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter deutlich, dass kompetenztheoretische Ansätze vornehmlich auf ein theoretisch-formales Wissen von Kom-

petenz abstellen. Zwar wird konzeptionell anerkannt, dass es auch ein praktisches Wissen und Können gibt, dieses erfahrungsbasierte, kontextspezifische und problembezogene Wissen, welches vielfach implizit bleibt und z.B. in Skripten und Routinen Ausdruck findet (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 483), steht dann jedoch nicht im Kern kompetenztheoretischer Ansätze (vgl. Helsper 2021, S. 89).

### 4.3.2 Professionalität aus strukturtheoretischer Perspektive

In Abgrenzung zu kompetenztheoretischen Bestimmungsansätzen, die auf die Herausbildung eines professionellen Handelns auf Basis von z.B. im Studium oder in Praxisphasen erworbene (kognitiven) Wissensbestände und Kompetenzen fokussieren (vgl. Helsper 2021, S. 127), richten strukturtheoretische Bestimmungsansätze den Blick auf die spezifische Handlungsstruktur und die damit verbundenen Anforderungen an das professionelle Handeln (vgl. Helsper 2021, S. 103).

Konstitutiv für das professionelle Handeln ist aus strukturtheoretischer Perspektive dabei dessen grundlegende Stör- und Fehleranfälligkeit, welche durch die Widersprüchlichkeit der Handlungsanforderungen bzw. die gegenstandsbezogene Ungewissheit bedingt ist. So schreibt z.B. Schütze: „Die systematischen Fehlerpotentiale sind zusammen mit den unaufhebbaren Kernproblemen professionellen Handelns immer und unvermeidbar gegeben. Nur wenn der Professionelle sich offen mit den unaufhebbaren Kernproblemen seines Arbeitsfeldes als Handlungsparadoxien auseinandersetzt, kann er die Fehlerpotentiale der Profession bewußt und wirksam kontrollieren“ (Schütze 1996, S. 188). Damit verweist Schütze indirekt bereits auf das Analysepotenzial, welches im Aufdecken der für das Handlungsfeld konstitutiven Widersprüchlichkeiten liegt und welches auch in anderen strukturtheoretischen Ansätzen aufgegriffen wird. So bezieht sich Schütze im zuvor rekurrierten Beitrag beispielsweise auf das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit und arbeitet diesbezügliche Paradoxien heraus, während z.B. Helsper auf Antinomien des Lehrpersonenhandelns bzw. auf professionell pädagogische Handlungsprobleme fokussiert (vgl. Helsper 1966, S. 530ff.).<sup>20</sup> Während mit Blick auf das Handlungsfeld der überbetrieblichen Ausbildung die konstitutiven Widersprüchlichkeiten zunächst herauszuarbeiten wären, um die Anforderungen an das professionelle Handeln bestimmen zu können, soll nachfolgend aufgrund der theoretischen Nähe zumindest cursorisch auf die Antinomien des Lehrpersonenhandelns eingegangen werden. Die nachfolgenden Ausführungen sind dabei an den Darstellungen bei Terhart orientiert (vgl. Terhart 2011, S. 206):

---

20 Eine Begriffsbestimmung von Antinomien sowie auch eine erste Abgrenzung zum Begriff der Paradoxien findet sich bei Helsper: „Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht aufzuheben. Dadurch kann es in besonders schwierigen und zugespitzten Situationen zu Verstrickungen des pädagogischen Handelns kommen, die als pädagogische Paradoxien bezeichnet werden“ (Helsper 2021, S. 168). Dies soll an dieser Stelle dann jedoch nicht vertieft werden. Insofern wird der Diskurs an dieser Stelle nur verkürzt dargestellt und die Begriffe Paradoxien und Antinomien synonym verwendet.

- ▶ Nähe versus Distanz zum/zur Schüler/-in: Einerseits begegnen sich in der Schule, im Unterricht ‚ganze‘ Personen, gleichsam ist rollenspezifisches Handeln geboten.
- ▶ Subsumption versus Rekonstruktion: Jede/-r Schüler/-in, jede Situation ist anders und muss anders rekonstruiert werden, zugleich muss dies im Lichte des allgemeinen Regelwerks der Schule und der Lehrpersonenarbeit geschehen.
- ▶ Person des Schülers bzw. der Schülerin versus Anspruch der Lern-Sache: Individuelle Besonderheiten jedes Lernenden sind zu berücksichtigen, gleichsam müssen aber auch curriculare und inhaltliche Ansprüche allgemeiner Art durchgesetzt werden.
- ▶ Einheitlichkeit versus Differenz: Einerseits ist die formale Gleichbehandlung aller Schüler/-innen geboten, andererseits müssen individuelle Lagen Berücksichtigung finden und Schüler/-innen insofern unterschiedlich ‚behandelt‘ werden.
- ▶ Organisation versus Interaktion: Die administrativen Regelzwänge des Schulapparates und die lebendige Interaktion zwischen allen Beteiligten sind aufeinander zu beziehen.
- ▶ Autonomie versus Heteronomie: Schüler/-innen sollen autonom werden, aber durch den Pflichtapparat Schule, womit schulbezogen die Grundparadoxie jeder freisetzenden pädagogischen Ambition formuliert ist: Aufforderung zur Selbstständigkeit.

Diese Widersprüchlichkeiten in den Handlungsanforderungen grundlegend, ‚bemisst‘ sich das professionelle Lehrpersonenhandeln aus einer strukturtheoretischen Perspektive demnach nicht – wie zuvor im kompetenztheoretischen Zugang – primär am Lernfortschritt der Schüler/-innen, sondern am situativen Umgang mit diesen Antinomien und der Begründung von Handlungsentscheidungen (Bonnet/Hericks 2022, S. 68). In anderen Worten bemisst sich professionelles pädagogisches Handeln „in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können“ (Terhart 2011, S. 206). Damit rückt – in den Worten Terharts – ein „[k]ompetenter und reflektierter Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit“ (Terhart 2011, S. 206) in den Fokus der Betrachtung, womit im strukturtheoretischen Ansatz „sowohl professionelles Handeln wie Professionalität immer prekär, und zwar sowohl situativ als auch berufsbiographisch [bleibt]“ (Terhart 2011, S. 206).

Ähnlich verweisen auch Bonnet und Hericks im Rückbezug auf Helsper auf das Risiko und die Ungewissheit, die mit solch situativen Entscheidungen einhergehen, bei denen weder die Faktoren bekannt sind, die die Situation maßgeblich beeinflussen noch die zu erwartenden Konsequenzen verlässlich abgeschätzt werden können (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 68f.). Auf ebendiese Ungewissheit als konstitutives Moment pädagogischer Interaktion soll nachfolgend näher eingegangen werden, wobei die Darstellung sich an Bonnet und Hericks orientiert, welche diese Ungewissheit auf vier Ebenen verorten und beschreiben:

- (1) Das Erreichen der beruflichen Ziele einer Lehrperson ist grundlegend an die Interaktionspraxis mit den Schülern bzw. Schülerinnen gebunden. Dabei liegt es in der Natur der Sache, dass Interaktionen vielfältige Interpretationsmöglichkeiten innewohnen, ihr Verlauf letztlich nur bedingt antizipierbar ist und auch keine direkten Rückschlüsse auf den Handlungserfolg möglich sind. Diese konstitutive Form von Ungewissheit ist dann auch

nicht auf schulische Interaktionen beschränkt, sondern bezieht sich auf Interaktionen im Allgemeinen (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 69).

- (2) Weiterhin besteht eine sogenannte didaktische Ungewissheit, welche letztlich darauf zurückzuführen ist, dass die im Unterricht behandelte ‚Sache‘ eben nicht von vornherein feststeht, sondern sich die interaktive Bedeutung eines Themas erst im Zusammenspiel der beteiligten Akteure ergibt (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 69). In anderen Worten: „In dieser Phase ergeben sich vielfältige und unerwartete Interaktionsbezüge, auf die ohne viel Besinnungszeit zu antworten ist. Im Ablauf der Interaktionen bilden sich Bedeutungen aus und wandeln sich. Vor allem das unmittelbar einbezogene in den aktuellen Handlungsprozeß hat zur Folge, daß sich diese interaktiv-prozeßhafte Aufschichtung von thematischen Bedeutungen kaum im Prozeß selbst, allenfalls in der Rückschau verständlich machen und vergegenwärtigen läßt“ (Combe 1997, S. 11).
- (3) Hieran anknüpfend, ist dann auch die Relevanz der ‚Sache‘ letztlich nicht im Vorfeld z.B. durch die Lehrperson bestimmbar, sondern es besteht grundsätzlich eine bildungstheoretische Ungewissheit hinsichtlich der Bedeutung der ‚Sache‘ für die Schüler/-innen sowohl für die aktuelle als auch die zukünftige Lebenssituation (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 69)
- (4) Zuletzt besteht eine (epistemologische) Ungewissheit auch hinsichtlich des Geltungsanspruchs des zu vermittelnden Wissens. So ist Fachwissen immer ein Produkt einer ‚doppelten organisationalen Überformung‘ in dem Sinne, dass es an anderer Stelle entstanden ist (z.B. in der Universität) und nun Gegenstand der Vermittlung ist. Hierbei werden zumeist erkenntnistheoretische, organisationsbezogene und fachkulturelle Vorentscheidung mitgeführt, welche dann aber in der Regel nicht expliziert werden (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 70).

Diese Ungewissheit manifestiert sich, Bonnet und Hericks folgend, für Schüler/-innen in ‚Risiken des Scheiterns‘ (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 70). Bonnet und Hericks verweisen diesbezüglich sowohl auf das formale Risiko einer gescheiterten Schullaufbahn für den biographischen Verlauf, aber auch auf das inhaltliche Risiko, welches sich letztlich daraus ergibt, dass die Schüler/-innen nicht wissen können, was für die eigene Lernbiografie künftig von Bedeutung ist (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 70). Zudem verweisen Bonnet und Hericks auf ein Krisenpotenzial, welches für die Struktur von Bildungsprozessen konstitutiv ist (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 70).

Dabei ist der Begriff der Krise aus strukturtheoretischer Perspektive dann jedoch nicht negativ besetzt, sondern birgt vielmehr Potenzial für Veränderung und Entwicklung bzw. ist „der Strukturort der Entstehung des Neuen“ (vgl. Helsper 2021, S. 103f.). Helsper bezieht sich an dieser Stelle auf Oevermann, welcher u.a. vor dem Hintergrund einer pragmatistischen Position die Krise als Normalfall kennzeichnet (vgl. Oevermann 1996, S. 75). So heißt es bei Oevermann: „Für die lebenspraktische Perspektive selbst muß notwendig die Krise den Grenzfall und die entlastende Routine bzw. die in sozial validierten Normierungen und Typisierungen entlastend institutionalisierte Vor-Entscheidung den Normalfall bilden. Für den strukturalistischen und pragmatistischen Analytiker der Lebenspraxis dagegen muß es sich umgekehrt verhalten. Für ihn ist nicht die Routine, sondern die Krise der Normalfall, den

es zu bewältigen gilt“ (Oevermann 1996, S. 75). Für Oevermann sind Routinen im Sinne von sich langfristig bewährten Lösungen demnach das Ergebnis bewältigter Krisen, wobei mit Blick auf ein Handlungsverständnis, welches von ‚hypothetischen Konstruktionen‘ zur Erschließung von Wirklichkeit ausgeht, insbesondere der Bruch mit der Routine in den Fokus gerät (vgl. Oevermann 1996, S. 71ff.).

Diese durchaus auch wissenschaftstheoretischen Überlegungen sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, sind aber hilfreich, um das Verständnis der Professionellen-Klienten-Beziehung der strukturtheoretischen Perspektive nachvollziehen zu können. So wird die Professionellen-Klienten-Beziehung aus strukturtheoretischer Perspektive als stellvertretende Krisenbewältigung konzipiert, worin dann auch die Professionalisierungsbedürftigkeit des beruflichen Handelns von Lehrpersonen begründet ist (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 70). Mit Blick auf die Professionalisierungsbedürftigkeit beruflichen Handelns verweist Oevermann mit Blick auf die therapeutischen Professionen einerseits auf eine „methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis“ (Oevermann 1996, S. 124), gleichsam aber auch auf „die Anwendung dieser erfahrungswissenschaftliche[n] Erkenntnisbasis und des damit verbundenen erfahrungswissenschaftlichen professionalisierten Habitus auf die Lösung der Probleme einer konkreten Praxis“ (Oevermann 1996, S. 124). Diesbezüglich verweist Oevermann letztlich auf das ‚Arbeitsbündnis‘ bzw. die konkret-personale Professionellen-Klienten-Beziehung als zentralen Ansatzpunkt von Professionalisierung (vgl. Oevermann 1996, S. 124f.).

Vor diesem Hintergrund kann dann auch Helsper gefolgt werden, welcher herausstellt, dass professionelles Handeln aus strukturtheoretischer Perspektive nicht während der universitären Ausbildung erlernt werden kann, sondern immer auch einen Transformationsprozess im Rahmen der beruflichen Praxis darstellt (vgl. Helsper 2016, S. 103). Mit Blick auf die vorliegende Arbeit ist dabei insbesondere auch die Frage nach ebendiesen Transformationsprozessen interessant. Aus strukturtheoretischer Perspektive wird dabei – wenn auch in den jeweiligen Ansätzen unterschiedlich akzentuiert – insbesondere auf eine reflexive Haltung der Professionellen gegenüber dem eigenen Handeln, aber auch der eigenen beruflichen Entwicklung betont (vgl. Terhart 2011, S. 206f.). So schreibt Terhart: „Insbesondere die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung ist ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeit“ (Terhart 2011, S. 207). An dieser Stelle kann dann auch Terhart gefolgt werden, welcher mit Blick auf die strukturtheoretischen Ansätze einordnet, dass diese zwar primär auf eine Rekonstruktion und Beschreibung der Strukturlogik und darin aufgehenden Widersprüchlichkeiten abstellen, darüber hinaus aber auch transformative Aspekte aufgreifen und letztlich auf ein „reflexives Steigerungsmoment“ verweisen (Terhart 2011, S. 206f.).

Übergreifend ist festzuhalten, dass die strukturtheoretische Perspektive in gewisser Weise einen Gegenentwurf zur subjektorientierten kompetenztheoretischen Perspektive darstellt. Damit ist die Idee verbunden, dass letztlich die Beachtung dessen, was die alltägliche Arbeit konstituiert, den Blick für professionelles Handeln schärft. Gleichsam ist jedoch auch festzustellen, dass der in gewisser Weise mitgeführte Anspruch einer wechselseitigen Bezugnahme in strukturtheoretischen Ansätzen nur bedingt eingelöst wird. So bleiben – Bonnet und Hericks folgend – Fragen des Umgangs mit den spezifischen Handlungsstrukturen

weitestgehend unbeachtet. Zwar konzipiert z.B. Helsper einen Lehrpersonenhabitus, der sich in Anlehnung an Bourdieu im Sinne einer „strukturierten Struktur“ (Bourdieu 1987, S. 98f.) an den Anforderungsstrukturen der Schule ausformt (vgl. Helsper 2018, S. 20ff.), unbeachtet bleiben jedoch Fragen, inwiefern Lehrpersonen aufgrund ihrer sozialen Herkunft und/oder biografischen Erfahrungen im Sinne der „strukturierenden Struktur“ (Bourdieu 1987, S. 98f.) des Habitus die Strukturen des beruflichen Feldes letztlich mitprägen (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 72).

### 4.3.3 Professionalität aus berufsbiografischer Perspektive

Aus einer berufsbiografischen Perspektive verweist der Begriff Professionalität auf einen berufsbiografischen Entwicklungsprozess. Im Fokus stehen dabei Fragen des Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, aber auch die Übernahme eines beruflichen Habitus sowie die Kontinuität oder auch Brüchigkeit beruflicher Entwicklung über die gesamte Lebenszeit hinweg (vgl. Terhart 2011, S. 208).

Zur Bestimmung von Professionalität lehnt die berufsbiografische Perspektive sich demnach sowohl an der kompetenztheoretischen als auch der strukturtheoretischen Perspektive an, fokussiert dann aber explizit auf eine dynamische Entwicklungsperspektive und verschränkt sodann auch die bisherige Trennung von Beruf- und Privatleben (vgl. Terhart 2011, S. 209).<sup>21</sup> So wird, Terhart folgend, mit der Fokussierung auf die individuelle berufsbiografische Entwicklung „eine stärker individualisierte, breiter kontextuierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise in die Vorstellung von Lehrprofessionalität“ hineingetragen (Terhart 2011, S. 208). Dabei liegt für Terhart das spezifische theoretische Problem berufsbiografischer Zugänge vor allem darin, „Studien zu empirisch feststellbaren individuellen oder kollektiven Berufsbiographien in einer nachvollziehbaren Weise mit i. w. S. normativen Vorstellungen über eine gelungene, erfolgreiche Berufsbiographie bzw. Kompetenzentwicklung zu verknüpfen“ (Terhart 2011, S. 208). Hier wird dann auch unmittelbar die Affinität zur kompetenztheoretischen Perspektive deutlich, welche ebenfalls von einer Steigerbarkeit von Professionalität ausgeht bzw. auf die Entwicklung von Kompetenzen bzw. Expertise im Sinne von definierten Niveaus fokussiert (vgl. Terhart 2011, S. 208). So „kann und soll sich [Professionalität] berufsbiografisch entwickeln“ (Terhart 2011, S. 208), gleichsam ist Professionalität dann aber nicht entwicklungs offen, sondern es bedarf auch aus berufsbiografischer Perspektive einer normativen Hintergrundfolie, vor welcher die Entwicklung respektive der Entwicklungsprozess dann als ‚gelingend‘ oder ‚misslingend‘ betrachtet werden kann (vgl. Terhart 2011, S. 208).

Mit Blick auf die berufsbiografische Perspektive verweist Terhart zudem auf die Notwendigkeit einer systematischen Betrachtung von Auslösern und Voraussetzungen von Entwicklung, Fragen der Verstetigung sowie auch der Berücksichtigung potenziell gegenläufi-

---

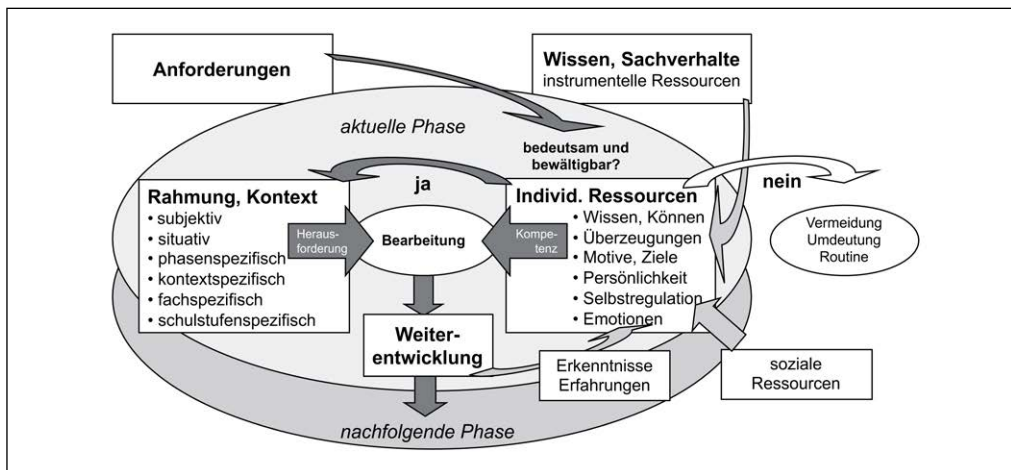
21 Terhart verweist auf die durchaus unterschiedliche Sichtweise in Bezug auf die Einordnung der gegenwärtigen Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrpersonenberuf (vgl. Terhart 2011, S. 209). Vor dem Hintergrund der expliziten Fokussierung auf eine ‚dynamische Entwicklungsperspektive‘ wird in dieser Arbeit dann aber Terhart gefolgt, welcher einerseits die berufsbiografische Perspektive als eigenständige Perspektive begreift und weiterführend diese – zumindest bis zu einem gewissen Grad – als ‚verbindende Klammer‘ der vorherigen Bestimmungsansätze respektive Perspektiven versteht (vgl. Terhart 2011, S. 209).

ger Entwicklungen im Sinne eines Stillstands oder auch eines Rückgangs (vgl. Terhart 2011, S. 208). Damit verbunden ist dann auch die Frage nach dem Verhältnis von einem Äußeren (Situation) zu einem Inneren (Subjekt), welche es im Rahmen berufsbiografischer Konzeptionen zu klären gilt (vgl. Terhart 2011, S. 208). Dies wird auch von Bonnet und Hericks aufgegriffen und am Verhältnis von ‚Biographie‘ und ‚beruflichem Feld‘ diskutiert. Bonnet und Hericks unterscheiden dabei zwei Perspektiven (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 72):

Die erste Perspektive nimmt die Handlungsanforderungen des beruflichen Feldes auf und fragt wie diese wahrgenommen/gedeutet/bearbeitet werden und sich letztlich in der Berufsbiografie niederschlagen (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 72). Ebendiese Handlungsanforderungen des beruflichen Feldes können, Bonnet und Hericks folgend, als berufliche Entwicklungsaufgaben konzeptualisiert werden (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 72). Die erste Perspektive soll nachfolgend beispielhaft am Prozessmodell der Entwicklung von Professionalität von Keller-Schneider verdeutlicht werden.

Aufbauend auf der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus (vgl. Keller-Schneider 2020, S. 91ff.), konzipiert Keller-Schneider die auf ein Individuum einwirkenden Anforderungen als Stressoren, welche – in den Worten von Keller-Schneider – „in einem unbewusst ablaufenden Wahrnehmungsprozess nach ihrer subjektiven Bedeutung und ihrer individuellen Bewältigbarkeit eingeschätzt [werden]“ (Keller-Schneider 2018, S. 237). Zentral für den Ansatz von Keller-Schneider sind dabei die beruflichen Anforderungen bzw. insbesondere deren Bearbeitung durch die handelnden Personen (vgl. Keller-Schneider 2020, S. 88ff.).

**Abbildung 4:** Prozessmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität



Quelle: Keller-Schneider 2020, S. 151

Dabei ist eine Weiterentwicklung, wie auch in Abbildung 2 dargestellt, geknüpft an die (unbewusste) Wahrnehmung der Relevanz und auch der Einschätzung der Bewältigbarkeit der beruflichen Anforderung sowie einer Bewertung der verfügbaren individuellen Ressourcen wie z.B. bereits erworbene Wissensbestände, Motive, Überzeugungen etc. (vgl. Keller-Schneider 2020, S. 88ff.). Hierzu formuliert Keller-Schneider: „Wird die Anforderung in diesem unbe-

wusst und intuitiv gesteuerten Prozess als bedeutsam und den eigenen Zielen entsprechend wahrgenommen und werden die zur Bearbeitung verfügbarer Ressourcen als ausreichend eingeschätzt, so wird die Anforderung als Herausforderung angenommen und engagiert in einem beanspruchenden Prozess bearbeitet“ (Keller-Schneider 2018, S. 239). Professionalisierung kann bei Keller-Schneider demnach als individueller Bearbeitungsprozess ebensolcher Herausforderungen verstanden werden, was letztlich zu neuen Erkenntnissen führt, die dann wiederum in die individuellen Ressourcen integriert werden und so letztlich auch eine Veränderung des Referenzrahmens bedingen (vgl. Keller-Schneider 2018, S. 239). Dies ist dann auch losgelöst von einer normativen Bewertungsfolie zu verstehen. Hierzu Keller-Schneider: „Inwiefern die aus der Bearbeitung hervorgehende Erfahrung mit Gelingen oder Scheitern einhergeht, bleibt dabei offen; eine normative Bewertung des Handlungsergebnisses ist für die weitere Professionalisierung nicht von Bedeutung, da die Erfahrung professionalisierende Erkenntnisse und damit eine Veränderung der individuellen Ressourcen ermöglicht“ (Keller-Schneider 2018, S. 239). Diesbezüglich kann dann auch Bonnet und Hericks gefolgt werden, welche mit Blick auf den Ansatz von Keller-Schneider festhalten, dass es letztlich das berufliche Feld ist, welches die Lerngelegenheiten bereitgestellt, handelnde Personen gleichsam aber die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen mitbringen müssten (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 73).

Die zweite Perspektive nimmt die (berufs-)biografisch und gesellschaftlich vorgeformten Handlungsdispositionen – konzeptualisiert über den Habitus – in den Blick und fragt nach der Rolle dieser bei der Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 73). Im Unterschied zur vorangegangenen Perspektive geht es demnach nicht um die Frage, wie sich das professionelle Handeln durch die Anforderungen des beruflichen Feldes entwickelt, sondern vielmehr umgekehrt darum, wie die handelnde Person und dessen (berufs-)biografisches Gewordensein das berufliche Feld strukturieren. So wird z.B. in einer Studie von Bonnet und Hericks zum kooperativen Lernen im Englischunterricht deutlich, dass verschiedene Personen ähnliche Handlungsprobleme des beruflichen Feldes durchaus unterschiedlich bearbeiten (vgl. Bonnet/Hericks 2019, S. 101ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass – in den Worten von Bonnet und Hericks – „der berufsbiographische Zugang auf die Lehrperson in diachroner Perspektive und in Wechselwirkung mit einem als aktiv gedachten beruflichen Feld [fokussiert]“ (Bonnet/Hericks 2022, S. 74). Dabei prägen (berufs-)biografische oder gesellschaftlich vorgeformte Handlungsdispositionen die Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen und sind vor diesem Hintergrund auch als relevanter Aspekt individueller Professionalisierungsprozesse zu verstehen (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 74). Der Begriff der Dispositionen und auch die Anlehnung an den Habitus verweisen dabei primär auf ein implizites Wissen, gleichsam schlagen sich in der biografischen Perspektive aber auch explizite Wissensbestände nieder.

#### **4.3.4 Professionalisiertheit aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive**

Abschließend soll der Blick nochmals auf die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive gelenkt werden, welche auf den Grundgedanken der strukturtheoretischen und berufsbio-

grafischen Perspektive aufsetzt, Professionalität dann aber nicht an die Übernahme respektive Verinnerlichung eines in gewisser Weise normativ überformten Habitus knüpft, sondern das habitualisierte Wissen in den Fokus rückt. In den Worten Bohnsacks: „Für den Lehrer als Professionellen bildet nicht jenes Wissen den primären Rahmen, welches Gegenstand seiner Lehrtätigkeit ist, sondern jenes, welches seine Lehrtätigkeit selbst als handlungsleitendes Wissen strukturiert“ (Bohnsack 2020, S. 19). Zwei Aspekte scheinen aus dieser Perspektive konzeptuell bedeutsam: Zum einen die Verlagerung des Normativitätsanspruchs und die damit verbundene Trennung der empirischen Rekonstruktion der professionellen Praxis von deren normativer Bewertung. Zum anderen die Hinwendung respektive der Zugang zu Professionalität. So geht es im Kern – Bohnsack folgend – um „die Differenz zwischen jener Ebene des Wissens und der Reflexion, auf der wir uns – im Sinne der *propositionalen* Logik – über unsere Handlungspraxis verständigen, sozusagen über diese theoretisieren und auch (normative) Erwartungen an diese stellen, und jener anderen Ebene, welche – im Sinne der *performativen* Logik – das Wissen und die Reflexion *innerhalb* unserer Handlungspraxis selbst betrifft“ (Bohnsack 2022, S. 33; Herv. im Original). Erkenntnistheoretisch fasst Bohnsack dies als Bruch mit dem Common Sense, also dem Bruch mit einer theoretisierenden Logik respektive der Transzendenz von Common-Sense-Theorien in Richtung eines praktischen Handelns (vgl. Bohnsack 2022, S. 34). Professionalisiertes Handeln aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive wird von Bohnsack et al. demnach wie folgt gekennzeichnet: „Der Begriff des professionalisierten Handelns [...] hebt sich [...] deutlich vom Common Sense ab und verweist sowohl auf einen zurückliegenden Prozess als auch auf ein bestimmtes Handlungsfeld (mit typischen Handlungsproblemen), in dem sich darauf bezogene Handlungsdispositionen herausbilden. Der Begriff Professionalisiertheit betont damit den rekonstruktiven und beschreibenden Charakter der praxeologisch-wissenssoziologischen Theoriebildung. Darüber hinaus beschreibt Professionalisiertheit nicht die Eigenschaft einer einzelnen Person, sondern ist immer auf das Kollektiv aus Professionellem und Klientel [...] bezogen“ (Bohnsack et al. 2022, S. 16).

#### 4.3.5 Zusammenführung und Verdichtung: Vertiefung ausgewählter professionstheoretischer Zugänge

Zuvor wurden ausgewählte professionstheoretische Zugänge dargestellt, welche in Tabelle 5 nochmals kondensiert zusammengeführt sind. Diese sollen nachfolgend unter besonderer Berücksichtigung des Forschungsfeldes und der handelnden Personen diskutiert werden.

Aus kompetenztheoretischer Perspektive wird Professionalität als Eigenschaft einer Person gefasst. Eine Person handelt demnach dann professionell, wenn diese über bestimmte Kompetenzen verfügt (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 67). Ein so gefasstes Verständnis von Professionalität wird aus Sicht der Forscherin der Komplexität pädagogischer Handlungsfelder nicht gerecht. Vielmehr wird in einem solchen Verständnis das durchaus komplexe pädagogische Handeln auf – vermeintlich messbare – Teilkompetenzen reduziert. Problematisch erscheint weiterhin die Fokussierung auf theoretisch-formale Wissensbestände, was mit Blick auf die Zielgruppe der vorliegenden Studie kritisch zu betrachten ist. So vernachlässigt diese Fokussierung die Beruflichkeit sowie auch das berufsbiografische Erfahrungswissen überbetrieblicher Ausbilder/-innen. Für das vorliegende Verständnis wird jedoch die Annahme

mitgeführt, dass das Ausbilderhandeln erlernbar ist, also die grundsätzliche Idee der Steigerbarkeit von Professionalität (vgl. Terhart 2011, S. 208).

**Tabelle 5:** Zusammenführung zentraler Aspekte der diskutierten Perspektiven auf Professionalität

| Perspektive             | Kompetenz-theoretische Perspektive                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Strukturtheoretische Perspektive                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Berufsbiografische Perspektive                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Praxeologisch-Wissenssoziologische Perspektive                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Zentrale Aspekte</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Professionalität wird als Eigenschaft einer Person gefasst; Person handelt professionell, wenn diese über bestimmte Kompetenzen verfügt</li> <li>▶ Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen sind auf der Grundlage von Aufgabenbeschreibungen zu definieren</li> <li>▶ Grad der Professionalität ist abhängig vom Erreichen des so definierten Kompetenzniveaus (professionelle Handlungskompetenz) → Idee der Steigerbarkeit von Professionalität</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Professionalität zeigt sich in der Bewältigung der für das pädagogische Handlungsfeld konstitutiven Unsicherheit</li> <li>▶ Ansatzpunkt für Professionalisierung ist die Professionellen-Klienten-Beziehung</li> <li>▶ Professionalisierung markiert die Transformation wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Praxis (professionalisierter Habitus)</li> <li>▶ Transformation bedarf reflexiver Haltung gegenüber dem eigenen Handeln und der eigenen beruflichen Entwicklung → Idee eines reflexiven Steigerungsmoments</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Professionalität markiert einen berufsbiografischen Entwicklungsprozess → Idee der dynamischen Entwicklungsperspektive</li> <li>▶ Professionalisierung wird gefasst als allmählicher Kompetenzaufbau und Kompetenzentwicklung sowie die Übernahme eines beruflichen Habitus über die gesamte berufliche Lebenszeit</li> <li>▶ (Berufs-)biografische oder gesellschaftlich vorgeformte Handlungsdispositionen prägen die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen und sind relevanter Aspekt individueller Professionalisierungsprozesse</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Professionalität wird nicht an normativ überformten Habitus geknüpft, sondern fokussiert auf das handlungsleitende Wissen</li> <li>▶ Handlungswissen strukturiert die professionelle Praxis und bildet den primären Rahmen für professionelles Handeln</li> <li>▶ Professionalisierung markiert eine ‚praxisbasierte Wissensbildung‘</li> <li>▶ Deskriptive Orientierung: Fokus auf das handlungsleitende Wissen statt auf normative Standards → Begriff der Professionalisiertheit zur Kennzeichnung dieser Haltung</li> </ul> |

Aus strukturtheoretischer Perspektive zeigt sich Professionalität im Umgang mit der für das pädagogische Handlungsfeld konstitutiven Unsicherheit. Zudem wird die Professionellen-Klienten-Beziehung in den Fokus gerückt (vgl. Bonnet/Hericks 2022, S. 70). Damit wird der

Komplexität pädagogischen Handelns in besonderer Weise Rechnung getragen. Problematisch erscheint aus Sicht der Forscherin jedoch die Perspektive auf Professionalisierung, welche in Anlehnung an Oevermann als Transformation wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Praxis im Sinne einer Herausbildung eines professionalisierten Habitus gefasst wird (vgl. Oevermann 1996, S. 124). So gefasst markiert das wissenschaftliche Wissen immer den Ausgangspunkt professionellen Handelns, was mit Blick auf die Zielgruppe der vorliegenden Studie kritisch zu betrachten ist, da es (erneut) die Beruflichkeit sowie auch das berufsbiografische Erfahrungswissen ausklammert. Für das vorliegende Verständnis wird jedoch die grundsätzliche Idee einer reflexiven Steigerbarkeit mitgeführt (vgl. Terhart 2011, S. 208).

Einem solchen berufsbiografischen Erfahrungswissen wird aus berufsbiografischer Perspektive in besonderer Weise Rechnung getragen. So markiert Professionalität aus dieser Perspektive einen berufsbiografischen Entwicklungsprozess, der dann auch die (berufs-)biografisch oder gesellschaftlich vorgeformten Handlungsdispositionen als relevante Aspekte individueller Professionalisierungsprozesse umfasst (vgl. Terhart 2011, S. 208). Angelehnt an die kompetenz- und strukturtheoretische Perspektive wird Professionalisierung jedoch weiterhin gefasst als allmählicher Kompetenzaufbau und Kompetenzentwicklung sowie die Übernahme eines beruflichen Habitus über die berufliche Lebenszeit. Insofern findet sich auch hier die Fokussierung auf ein wissenschaftliches Wissen als Grundlage für die Herausbildung von Professionalität. Dies erscheint aus bereits angeführten Gründen problematisch. Mitgeführt wird jedoch die Idee von Professionalität als berufsbiografischer Entwicklungsprozess (vgl. Terhart 2011, S. 208).

Dies zusammenführend können die Idee der Steigerbarkeit respektive reflexiven Steigerbarkeit von Professionalität sowie deren Herausbildung im berufsbiografischen Entwicklungsprozess mitgeführt werden, darüber hinaus erscheint jedoch keine der skizzierten und diskutierten Perspektiven auf Professionalität für die vorliegende Studie geeignet. Dies ist – spätestens auf den zweiten Blick – dann auch nicht verwunderlich, da diese Zugänge letztlich ein Verständnis von Professionalität vor dem Hintergrund der Besonderheiten pädagogischer Handlungsfelder entwerfen. So gehen diese Perspektiven z.B. davon aus, dass es sich bei den Professionellen um Lehrpersonen handelt, also Personen, die im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung ein solches wissenschaftliches Wissen erwerben. Demgegenüber sind jedoch überbetriebliche Ausbilder/-innen vor dem Hintergrund ihres Qualifikationsprofils vielmehr als Berufspraktiker/-innen zu verstehen, die in einem berufspädagogischen Handlungsfeld tätig sind (vgl. auch Kapitel 4.1). Die primäre Grundlage für das Ausbilderhandeln ist demnach weniger ein wissenschaftliches Wissen, sondern vielmehr ein erfahrungsbasiertes Wissen. Dies wirft die Frage auf, ob der erziehungswissenschaftliche Kern, also letztlich die Fähigkeit, ein wissenschaftliches Wissen kontext- und fallbezogen einzusetzen zu können (vgl. Meyer 2020, S. 555), gleichsam auch den Kern von Professionalität in (über-)betrieblichen Handlungsfeldern markiert. Oder anders gewendet: Müsste nicht in einem solchen Handlungsfeld dieses erfahrungsbasierte Wissen die Basis für Professionalität markieren? Und sind nicht von dieser Basis ausgehend Fragen der Professionalisierung zu denken?

Vor dem Hintergrund dieser Grundsatzfragen erscheint für eine erste Konzeptualisierung von Professionalität in (über-)betrieblichen Handlungsfeldern insbesondere die praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive auf Professionalität fruchtbar. So wird Pro-

professionalität aus dieser Perspektive nicht an einen professionalisierten Habitus geknüpft, sondern fokussiert auf das habitualisierte respektive handlungsleitende Wissen. So gefasst strukturiert das Handlungswissen der Akteure letztlich die professionelle Praxis und bildet den primären Rahmen für professionelles Handeln. Zudem erlaubt die Anlehnung an den praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive die Analyse von Professionalität ohne eine normative Vergleichsfolie, die der Frage nach Professionalität in den zuvor diskutierten Ansätzen letztlich immer immanent ist. Diese – zumindest vorläufige Abkehr – von einem normativen Bezugshorizont erscheint vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie aus zweierlei Gründen bedeutsam: Einerseits, weil eine solche normative Vergleichsfolie für das überbetriebliche Ausbilderhandeln zunächst in der Auseinandersetzung mit dem Feld und den Akteuren entwickelt werden müsste. Andererseits, weil damit dem erfahrungsbezogenen Handlungswissen der überbetrieblichen Ausbilder/-innen, welche zum Teil bereits seit vielen Jahren in diesem Handlungsfeld tätig sind, in besonderer Weise Rechnung getragen werden kann.

### 4.4 Zwischenergebnis respektive Fokussierung des Erkenntnisinteresses II

Aufbauend auf den vorherigen Gedanken, wird in der vorliegenden Studie ein Verständnis von Professionalität mitgeführt, welches – angelehnt an die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive – wie folgt gekennzeichnet ist:

Professionalität wird als analytisch-rekonstruktive Kategorie verstanden. Dabei strukturiert das Handlungswissen der Akteure die professionelle Praxis und bildet den primären Rahmen für professionelles Handeln. Professionalität bestimmt sich demnach über das handlungsleitende Wissen der Akteure, wobei die Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Interaktion den zentralen Bezugspunkt markiert.

Vor dem Hintergrund dieser Setzung wird Professionalität letztlich zu einem Phänomen, welches – abseits dieser ersten Konturierung – offen mitgeführt wird und erst über die empirische Rekonstruktion eine Ausdifferenzierung erfährt. So gefasst ist es das Ziel der nachfolgenden Hauptstudie das in der interaktiven Praxis überbetrieblicher Ausbilder/-innen eingelassene handlungsleitende Wissen zu rekonstruieren respektive das beruflich Selbstverständliche im Sinne eines im Ausbilderhandeln eingelagerten Erfahrungs- und Orientierungswissens zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen. Es ist also explizit nicht das Ziel der Studie der Praxis theoretisch begründete normative Maßstäbe entgegenzuhalten, sondern eine Stellungnahme zu einer empirisch rekonstruierten Praxis zu ermöglichen. Übergreifend wird damit das Ziel verfolgt, ein erstes Verständnis der Professionalisiertheit des überbetrieblichen Ausbilderhandelns zu entwickeln.

Das eingangs skizzierte Erkenntnisinteresse wird daher wie folgt konkretisiert:

- (2) Wie stellt sich die Professionalisiertheit der überbetrieblichen Ausbilder/-innen dar?
  - (a) Welche Handlungsanforderungen zeigen sich im Ausbilderhandeln?
  - (b) Wie gehen die Ausbilder/-innen mit diesen Handlungsanforderungen um?
  - (c) Welche handlungsleitenden Orientierungen lassen sich bei den überbetrieblichen Ausbilder/-innen rekonstruieren?

---

## 5 Methodische Konturierung der rekonstruktiven Hauptstudie

Aufbauend auf den vorherigen theoretisch-konzeptionellen Überlegungen (vgl. Kapitel 4) sowie den methodologischen Grundlegungen des Forschungsansatzes (vgl. Kapitel 2), soll im nachfolgenden Kapitel auf die methodische Konturierung der rekonstruktiven Hauptstudie eingegangen werden. Hierfür wird in Kapitel 5.1 zunächst auf die Datenerhebung mittels biografisch-narrativer Interviews eingegangen, bevor in Kapitel 5.2 auf die Datenauswertung mittels der dokumentarischen Methode fokussiert wird.

### 5.1 Datenerhebung: Berufsbiografisch orientierte narrative Interviews mit überbetrieblichen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern

Die Datenerhebung der rekonstruktiven Hauptstudie erfolgte mittels biografisch-narrativer Interviews. Nachfolgend soll für ein besseres Verständnis zunächst auf den (Entstehungs-)Hintergrund narrativ fundierter Interviews eingegangen werden (Kapitel 5.1.1), bevor die Grundlagen biografisch-narrativer Interviews dargelegt werden (Kapitel 5.1.2). Anschließend erfolgt eine Einordnung zur Umsetzung und Durchführung in der vorliegenden Studie (Kapitel 5.1.3) sowie eine kritische Würdigung biografisch-narrativer Interviews (Kapitel 5.1.4).

#### 5.1.1 (Entstehungs-)Hintergrund narrativ fundierter Interviews

Die ‚Technik‘ narrativ fundierter Interviews hat sich im Schnittpunkt unterschiedlicher soziologischer Theorien und Forschungsansätze entwickelt (vgl. Küsters 2006, S. 17). Sowohl das narrative als auch das biografisch-narrative Interview sind dabei auf Fritz Schütze zurückzuführen, wobei das biografisch-narrative Interview aus dem narrativen Interview hervorgegangen ist (vgl. Nohl 2017, S. 19). Entsprechend ist der (Entstehungs-)Hintergrund des narrativen Interviews gleichwohl auch für das biografisch-narrative Interview relevant und soll hier kurz beleuchtet werden.

Schütze entwickelte das narrative Interview gegen Ende der 1970er-Jahre, wobei seine Arbeit von einer Vielzahl durchaus unterschiedlicher Einflüsse geprägt war (vgl. Küsters 2006, S. 18). Küsters verweist hier sowohl auf die phänomenologisch orientierte Soziologie nach Alfred Schütz, den Symbolischen Interaktionismus nach George Herbert Mead, die Ethnomethodologie, die Konversationsanalyse, die Grounded Theory nach Anselm Strauss und Barney Glaser als auch auf Anleihen der Wissenssoziologie in der Tradition Karl Mannheims (vgl. Küsters 2006, S. 18). Die jeweiligen Bezüge und Abgrenzungen sollen an dieser Stelle nicht weiter dargestellt werden. Vielmehr soll der Blick auf die gemeinsame Schnittmenge dieser Ansätze gelenkt werden, um ein grundsätzliches Verständnis für die theoretischen Grundannahmen und die Technik narrativer Interviews zu entwickeln. Diese gemeinsame

Schnittmenge liegt gemäß Küsters in Anlehnung an Schütze in der Annahme, „dass die soziale Wirklichkeit nicht außerhalb des Handelns der Gesellschaftsmitglieder ‚existiert‘, sondern jeweils im Rahmen kommunikativer Interaktionen hergestellt wird“ (Küsters 2006, S. 18). In anderen Worten fußen diese Ansätze auf der Annahme, dass eine soziale Wirklichkeit niemals nur eine statische Gegebenheit, sondern immer abhängig vom Handeln der Gesellschaftsmitglieder ist. Die soziale Wirklichkeit muss, in einem solchen Verständnis, jeweils in kommunikativen Interaktionsprozessen hergestellt werden bzw. ist in jeder Interaktionssituation zu aktualisieren und (neu) auszuhandeln (vgl. Küsters 2006, S. 18). Entsprechend bedarf die Untersuchung der sozialen Wirklichkeit – wie auch im Kapitel zur forschungsmethodologischen Verortung der Arbeit bereits dargelegt (vgl. Kapitel 2) – einer ‚sinnverstehenden Analyse‘ ebendieser kommunikativen Interaktionsprozesse, wobei in narrativen Interviews der Fokus weniger auf dem ‚Was‘ der Inhalte liegt, sondern dem ‚Wie‘ der Inhaltskonstitution (vgl. Küsters 2006, S. 18). Gemäß Küsters ist eine der Kernfragen dieser sinnverstehenden Analyse dabei, „wie das Handeln bzw. die das Handeln anleitenden Orientierungsstrukturen der einzelnen Gesellschaftsmitglieder, wie die sprachliche Interaktion und die gemeinsam geteilte bzw. hergestellte soziale Wirklichkeit miteinander zusammenhängen“ (Küsters 2006, S. 18), im weiteren Sinne also die Frage, „welcher Zusammenhang zwischen den Äußerungen einer befragten Person und den tatsächlichen Handlungen besteht“ (Küsters 2006, S. 18). Dies stellt die qualitative Sozialforschung insofern vor eine besondere Herausforderung, als dass „[d]ie soziologische Analyse der Gesellschaft, die ja im Medium Sprache stattfindet und sich mit sprachlichen Interaktionen oder deren Materialisierungen in Texten befasst, [...] denselben basalen Verstehens- und Verständigungsregeln [gehört], wie sie die Gesellschaftsmitglieder in ihren alltäglichen Interaktionen anwenden“ (Küsters 2006, S. 19). Letztendlich stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie die Wissenschaft vor dem Hintergrund einer solchen Annahme überhaupt zu so etwas wie „methodisch kontrolliertem Fremdverstehen“ (Küsters 2006, S. 19) gelangen kann. Oder anders gewendet: Wie mit der Tatsache, „dass die soziale Wirklichkeit in Subjektperspektive jeweils das Ergebnis interpretativer und interaktiver Prozesse ist, die dem Forscher zumindest teilweise unbekannt und unzugänglich sind“ (Küsters 2006, S. 19f.) und weiterhin auch niemals aufgrund von natürlichen Schwierigkeiten der Formulierung impliziter Wissensbestandteile gänzlich erschöpfend sein kann, umzugehen ist (Küsters 2006, S. 19f.). Diese Herausforderung gedanklich mitführend, soll nachfolgend auf die Grundlagen biografisch-narrativer Interviews eingegangen werden.

### 5.1.2 Grundlagen biografisch-narrativer Interviews

Wie bereits angeführt sind die Grundlagen des biografisch-narrativen Interviews auf Fritz Schütze zurückzuführen, wobei dies letztlich aus dem narrativen Interview hervorgegangen ist (vgl. Nohl 2017, S. 19). Dieser Zusammenhang zeigt sich dann auch in der Methodologie biografisch-narrativer Interviews, welche auf der erzähltheoretischen Fundierung narrativer Interviews aufbaut, dann aber auch biografiethoretische Grundannahmen mitführt (vgl. Nohl 2017, S. 19). Nachfolgend sollen die relevanten Grundannahmen aufgearbeitet werden. Identifiziert wurden die sprachlichen Darstellungsformen, insbesondere die Erzählung, die Stegreiferzählung als besondere Form der Erzählung, die damit im Zusammenhang stehenden kognitiven Figuren des Stegreiferzählens sowie die ‚Zugzwänge‘ des Stegreiferzäh-

lens. Mit Blick auf die biografiethoretischen Grundlagen wird zudem auf die sogenannten Prozessstrukturen des Lebenslaufs eingegangen. Abschließend folgt eine Beschreibung des Ablaufs bzw. des Vorgehens bei der Durchführung biografisch-narrativer Interviews.

### 5.1.2.1 Sprachliche Darstellungsformen: Erzählung, Beschreibung, Argumentation

Schütze unterscheidet mit Blick auf die erzähltheoretischen Grundlagen zwischen drei sprachlichen Darstellungsformen: Erzählung, Beschreibung und Argumentation<sup>22</sup> (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 66). Tabelle 6 gibt einen ersten Überblick über die unterschiedlichen Darstellungsformen.

*Erzählungen* sind gekennzeichnet durch eine „differenzierte Darstellung eines konkreten (selbst erlebten) Ereignisses oder Prozesses in seinem zeitlichen Ablauf“ (Kleemann et al. 2013, S. 66). Wichtige Aspekte einer Erzählung sind dementsprechend das eigene Erleben eines Ereignisses, sowie die detaillierte Darstellung in einem zeitlichen Verlauf. Erzählungen enthalten demnach „meist präzise Angaben über Ort, Zeit, Beteiligte und weiteren Kontext“ (Kleemann et al. 2013, S. 66), was sich auch in den beispielhaft angeführten sprachlichen Indikatoren zur Kennzeichnung einer Erzählung wiederfindet: „1948“; „im letzten Monat“; „in München“; „Erst ..., dann ... und zum Schluss ...“ (Kleemann et al. 2013, S. 66).

Demgegenüber haben *Beschreibungen* einen primär generalisierenden Charakter (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 66). So ist eine Beschreibung eine „zusammenfassende bzw. resümierende Darstellung wiederkehrender, gleichartiger Sachverhalte“ (Kleemann et al. 2013, S. 66). Beispielhafte Sprachindikatoren, die eine Beschreibung markieren bzw. einleiten sind: „normalerweise“; „immer“; „jedes Jahr im Sommer...“ (Kleemann et al. 2013, S. 66).

Daneben findet sich in Sprachtexten außerdem noch die Darstellungsform der *Argumentationen*, welche zumeist „auf generelle kausale Zusammenhänge mit dem Ziel der Begründung bzw. Rechtfertigung einer bestimmten Einstellung oder Verhaltensweise“ (Kleemann et al. 2013, S. 66) fokussiert. Argumentationen können beispielsweise an Sprachindikatoren wie „denn“, „also“, „weil“, „obwohl“ (Kleemann et al. 2013, S. 66) identifiziert werden und dienen in den Sprechtexten vor allem zur Einordnung und Rechtfertigung von Handlungen.

Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass es sich bei dieser Unterscheidung in die Darstellungsformen Erzählung, Beschreibung und Argumentation letztlich um analytische Kategorien handelt, welche eine klare Trennbarkeit suggerieren (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 65). In Sprechtexten kommen diese aber selten in Reinform vor, sodass eine alltagssprachliche Erzählung zumeist auch Beschreibungen und Argumentationen enthält, um die Erzählung der zuhörenden Person plausibel zu machen. Dies gilt umgekehrt dann auch für Erzählanteile in Beschreibungen und Argumentationen (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 65).<sup>23</sup>

22 Stellenweise wird zwischen vier sprachlichen Darstellungsformen unterschieden. Beispielsweise nimmt Nohl ‚Bewertungen‘ als eigenständige Textsorte auf (vgl. Nohl 2017, S. 23ff.). Aufgrund des unmittelbaren Zusammenhangs zwischen Argumentationen und Bewertungen (vgl. Nohl 2017, S. 24) wird an dieser Stelle keine Unterscheidung vorgenommen.

23 Nohl bezeichnet dies auch als ein Vordergrund–Hintergrund–Verhältnis, wobei prinzipiell auch mehrere solcher ineinander verschachtelte Vordergrund–Hintergrund–Verhältnisse denkbar sind (vgl. Nohl 2017, S. 24).

**Tabelle 6:** Sprachliche Darstellungsformen

| Darstellungsform | Merkmale                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Sprachliche Indikatoren                                                                                                                                                 | Beispiel                                                                                                                                                                                            |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Erzählung        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ differenzierte Darstellung eines konkreten (selbst erlebten) Ereignisses oder Prozesses in seinem zeitlichen Ablauf;</li> <li>▶ meist präzise Angaben über Ort, Zeit, Beteiligte und weiteren Kontext;</li> <li>▶ hoher Detaillierungsgrad</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ „1948“;</li> <li>▶ „im letzten Monat“;</li> <li>▶ „in München“;</li> <li>▶ „Erst ..., dann ... und zum Schluss ...“</li> </ul> | „Gestern bin ich dann zu den anderen auf den Platz gegangen. Wir ham uns gefragt, wann Antje wohl wieder kommt vom Training. Wir haben dann schon mal begonnen zu spielen. Sie kam dann auch bald.“ |
| Beschreibung     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Zusammenfassende bzw. resümierende Darstellung wiederkehrender, gleichartiger Sachverhalte;</li> <li>▶ Oft sprachliche Hinweise auf den generalisierenden Charakter der Darstellung oder verallgemeinernde Zeitangaben</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ „normalerweise“;</li> <li>▶ „immer“;</li> <li>▶ „jedes Jahr im Sommer“;</li> <li>▶ „montags“</li> </ul>                        | „Montags ist meistens so: Wir müssen auf Antje warten. Bis die vom Training kommt. Und das kann dauern.“                                                                                            |
| Argumentation    | Fokus auf generelle kausale Zusammenhänge mit dem Ziel der Begründung bzw. Rechtfertigung einer bestimmten Einstellung oder Verhaltensweise                                                                                                                                                    | „denn“, „also“, „von daher“, „weil“, „obwohl“, „deswegen“                                                                                                               | „Antje ist so ehrgeizig. Drum wird sie nie pünktlich mit ihrem Training fertig, und wir müssen hier immer auf sie warten.“                                                                          |

Quelle: Kleemann et al. 2013, S. 66

Letztendlich wird jedoch primär den Erzählungen in biografisch-narrativen Interviews eine besondere Bedeutung zugemessen, da diese sich – im Gegensatz zu Beschreibungen und Argumentationen – „in großer Ausführlichkeit eng am dargestellten Geschehensablauf [bewegen]“ (Küsters 2006, S. 25) und so „am ehesten dazu geeignet sind, Orientierungen und Erlebnisaufschichtung in der damaligen Situation des Erzählers zu reproduzieren“ (Küsters 2006, S. 25). Demgegenüber sind Beschreibungen und Argumentationen aufgrund ihres Charakters bzw. ihrer Merkmale „nicht an die thematisierten Geschehensabläufe gebunden, sondern können sich weit von ihnen wegbewegen, sich von ihnen distanzieren und ihre innere Logik durchbrechen“ (Küsters 2006, S. 26). Dazu Schütze: „Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen sind diejenigen vom soziologisch interessierenden faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns und Erleidens auch unter der Perspektive der

Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren: d. h., insbesondere seine Zeit-, Orts- und Motivationsbezüge, seine elementaren und höherstufigen Orientierungskategorien, seine Aktivitäts- und Reaktionsbedingungen, seine Planungsstrategien, seine grundlegenden Standpunkte und Basispositionen und seine Planungs- und Realisierungskapazitäten“ (Schütze 1987, S. 14 zit. nach Küsters 2006, S. 24).

#### 5.1.2.1.1 Stegreiferzählung als besondere Form der Erzählung

Wie zuvor dargelegt, sind insbesondere die Erzählungen für biografisch-narrative Interviews interessant. Schütze geht hier noch einen Schritt weiter und verweist auf die sogenannten ‚Stegreiferzählungen‘, welche als besondere Form der Erzählung verstanden werden können. Diesbezüglich verweist Küsters in Anlehnung an Schütze auf den spezifischen Charakter der Stegreiferzählung sowie die damit in Verbindung stehenden ‚Zugzwänge‘ des Erzählens, welche die Vermutung nahelegen, dass diese Form der Erzählungen das faktische Handeln bzw. die Orientierungsstrukturen faktischen Handelns in besonderer Weise präzisieren (vgl. Küsters 2006, S. 25ff.). Aufgrund der beigemessenen Relevanz wird nachfolgend auf die Stegreiferzählung bzw. die Besonderheiten des Stegreiferzählens eingegangen.

Als Stegreiferzählung bezeichnet Schütze die „retrospektive Erzählung selbst erlebter Erfahrungen in direkten Interaktionen“ (Schütze 1976, S. 7f. zit. nach Küsters 2006, S. 25), d. h. ebensolche Erzählungen, welche nicht vorbereitet, eingeübt oder bereits formuliert wurden, sondern in der direkten Gesprächssituation neu ausgestaltet werden müssen (vgl. Schütze 1976, S. 8 zit. nach Küsters 2006, S. 25). Die Besonderheit des Stegreiferzählens liegt dabei in der retrospektiven Betrachtung von Ereignissen und Erfahrungen, jedoch vom heutigen Standpunkt aus, sodass sich die Stegreiferzählung grundsätzlich auch an der ‚Logik des Handelns‘ orientieren dürfte (vgl. Brüsemeister 2008, S. 107). Dazu Brüsemeister: „Im Zuge einer Stegreiferzählung eigenen Erlebens wird der Geschichtenerzähler perspektivisch wieder in jene Situation hineingezogen, in denen es spezifische Selektionsentscheidungen gab (z. B. der Nachbarin nicht geholfen zu haben). In dieser Hinsicht folgt der Informant im Prinzip der Logik seines Handelns. Er stellt dar, wie sich seine Handlungsentscheidung an die andere anschloss. Aber all dies geschieht zugleich aus dem Heute heraus und gibt diesbezüglich Informationen über den Endpunkt der geschilderten Situationen, Erlebnisse und Entscheidungen: den Erzähler in der Jetzt-Zeit“ (Brüsemeister 2008, S. 107). In einem solchen Verständnis können Stegreiferzählungen demnach als das Ergebnis eines Konstruktionsprozesses begriffen werden, wobei die Stegreiferzählung (das ‚Neue‘) vor dem Hintergrund der Reflexion der Ereignisse und Erfahrungen (das ‚Alte‘) entsteht (vgl. Brüsemeister 2008, S. 108). Die Ingangsetzung des Stegreiferzählens stellt die erzählende Person demnach vor die Herausforderung bzw. vor das Problem, zu entscheiden, „was er wie in welchem Umfang und in welcher Reihenfolge darstellen sollte, damit sich die Forschergruppe den biografischen Werdegang, an dem sie interessiert ist, vorstellen kann“ (Brüsemeister 2008, S. 108). Hierbei spielen sowohl die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens eine Rolle sowie auch die sogenannten ‚Zugzwänge‘ des Erzählens, welche im Rahmen solcher Erfahrungsrekapitulationen ‚greifen‘ und letztlich die spezifische Struktur von Stegreiferzählungen abbilden.

#### 5.1.2.1.2 Die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens

Wie bereits angemerkt, liegt die Besonderheit der Stegreiferzählung in ihrer spezifischen Struktur, die u.a. von den ‚kognitiven Figuren des Stegreiferzählens‘ bestimmt wird (vgl. Küsters 2006, S. 26). So vermutet Schütze, „daß die formale Darstellungsordnung des Stegreiferzählens auf den Umstand zurückzuführen ist, daß autobiographisches wie jedes andere Stegreiferzählen sich an grundlegenden kognitiven Figuren der Erfahrungsrekapitulation ausrichtet“ (Schütze 1984, S. 80). Diese kognitiven Figuren der Erzählung sind: *„Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehung; Ereignis- und Erfahrungsverkettung; Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse; sowie die Gesamtgestaltung der Lebensgeschichte“* (Schütze 1984, S. 81, Herv. im Original). Sofern eine Person sich demnach auf eine Sachverhaltsdarstellung in Form einer Erzählung einlässt (also der Erzähleinladung folgt), „unterliegt er auch der Orientierung an den kognitiven Figuren des Stegreiferzählens als den abstrakten Konstruktionsrahmen, d.h. dem Vorrat allgemeiner Prädikate und Relationen, derartiger Darstellungseinheiten und Zusammenhänge“ (Schütze 1984, S. 81). Die kognitiven Figuren fußen dabei auf „allgemeine(n) Ordnungsprinzipien der Erfahrungsaufschichtung“, welche „in ihrem Entstehen und ihrer Durchformung wiederum nicht ohne die interaktive Einübung der elementaren Vorformen der Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung des Beschreibens, Argumentierens und Erzählens in frühen Phasen der Ontogenese zu denken sind“ (Schütze 1984, S. 80). Schütze kennzeichnet diese kognitiven Figuren des Stegreiferzählens weiterhin als „die elementarsten Orientierungs- und Darstellungsraster für das, was in der Welt an *Ereignissen und entsprechenden Erfahrungen aus der Sicht persönlichen Erlebens* der Fall sein kann und was sich die Interaktionspartner als *Plattform gemeinsamen Welterlebens* wechselseitig als selbstverständlich unterstellen“ (Schütze 1984, S. 80, Herv. im Original). Die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens ermöglichen es der erzählenden Person demnach überhaupt erst, „Erzählsegmente, die Verkettung dieser und Bezüge auf narrative Gesamtgestalten im aktuellen Erzählvorgang hervor[zu]bringen“ (Schütze 1984, S. 81). Entsprechend besteht jedes „Kommunikationsschema der Sachverhaltsdarstellung“ respektive jede „Erfahrungsrekapitulation“ aus ebendiesen kognitiven Figuren in ihrer jeweils spezifischen Konstellation (vgl. Schütze 1984, S. 81).

#### 5.1.2.1.3 Die ‚Zugzwänge‘ des Stegreiferzählens

Neben den kognitiven Figuren sind die drei sogenannten ‚Zugzwänge‘ des Erzählens ein wesentlicher Aspekt der Erfahrungsrekapitulation im Rahmen von Stegreiferzählungen. Dazu Kleemann et al.: „Wer im Anschluss an eine spontane mündliche Erzählaufforderung einmal mit dem Erzählen begonnen hat, unterliegt drei ‚Zugzwängen des Erzählens‘. Sie gründen in gemeinsam geteilten, alltagskulturell verankerten Erwartungen darüber, wie ‚richtige‘ Erzählung auszusehen hat“ (Kleemann et al. 2013, S. 66). Dabei orientieren sich alltäglich Stegreiferzählungen intuitiv an diesen Zugzwängen, was unter anderem auf die Ad-hoc-„Erlebnisaufschüttung“ der Stegreiferzählung zurückzuführen ist (vgl. Kleemann et al. 2013,

S. 67).<sup>24</sup> Die drei Zugzwänge des Stegreiferzählens sind: der Gestaltschließungszwang, der Kondensierungszwang und der Detaillierungszwang (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 66f.).

Der *Gestaltschließungszwang* verpflichtet die erzählende Person in gewisser Weise die angefangene Erzählung kohärent fortzuführen oder zu beenden. Dabei ist es der kulturell verankerte ‚common sense‘, der uns erkennen lässt, was ein angemessenes Ende ist und uns auch dazu bringt, die Erzählung entsprechend angemessen zu beenden (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 66).

Der *Kondensierungszwang* verpflichtete die erzählende Person dazu, die Darstellungen entsprechend zu verdichten und gleichsam auf das Wesentliche zu beschränken (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 66).

Zuletzt verpflichtet der *Detaillierungszwang* die erzählende Person dazu, alle notwendigen Sachverhalte und Hintergründe entsprechend darzustellen, die für das Verständnis der Erzählung notwendig sind (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 66).

Dabei sind es sowohl die kognitiven Figuren als auch die Zugzwänge des Erzählens, welche in biografischen Stegreiferzählungen zusammenwirken (vgl. Schütze 1984, S. 81). Schütze konkretisiert dies wie folgt: „Dieses Zusammenwirken schlägt sich (a) in der Konstitution und Ausarbeitung von intersubjektiv verständlichen Erzähleinheiten (segmentaler- und suprasegmentaler Art) sowie (b) in einem Darstellungsverfahren für diese mit einer festen Abfolge von elementaren Darstellungsschritten nieder, welche die Intersubjektivität und Geordnetheit des Darstellungsprozesses verbürgen“ (Schütze 1984, S. 81). Anders ausgedrückt benötigt die erzählende Person einerseits die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens, um die Ereignisse und Erfahrungen überhaupt darzustellen und zeitgleich wirken dann aber auch die Zugzwänge des Erzählens, welche insbesondere aus dem Bedürfnis erwachsen, die Ereignisse und Erfahrungen dem Gegenüber dann auch verständlich zu machen.

### 5.1.2.2 Prozessstrukturen des Lebenslaufs

Während zuvor primär die erzähltheoretische Fundierung biografisch-narrativer Interviews im Fokus der Ausarbeitung stand, soll nachfolgend auf die Prozessstrukturen des Lebenslaufs als relevante biografietheoretische Grundlage eingegangen werden. Diese Prozessstrukturen, welche sich als grundlegender Zusammenhang zwischen „Deutungsmustern und Interpretationen des Biographieträgers“ und „seiner rekonstruierten Lebensgeschichte“ (Schütze 1983, S. 284) beschreiben lassen, hat Schütze rekonstruktiv mittels biografisch-narrativer Interviews herausgearbeitet (vgl. Nohl 2017, S. 26).<sup>25</sup> Relevant erscheint dabei, dass es sich um typische Prozessstrukturen handelt, welche sich letztlich in unterschiedlichen Kombina-

24 Hier folgt die Arbeit entsprechend nicht dem Verständnis von Brüsemeister, welcher bei Stegreiferzählung von reflexiven Selektionsentscheidungen spricht (vgl. Brüsemeister 2008, S. 108), sondern den Ausführungen Bohnsacks, welcher in Anlehnung an Schütze auf den intuitiven und eben nicht reflektierten Aufbau der Erzählung verweist (vgl. Bohnsack 2008, S. 94).

25 Dies ist insofern anschlussfähig an die Biografieforschung, als dass auch die Biografieforschung von einem Verständnis von Biografie als Konstruktionsprozess ausgeht. Dabei liegt der Fokus der Biografieforschung auf den subjektiven Konstruktionsprozessen der Biografie durch die ‚Biografieträger‘ bzw. genauer noch der inneren Logik und der wechselseitigen Verschränkung von Lebensabschnitten innerhalb einzelner Dimensionen wie z.B. Ausbildung, Beruf oder Partnerschaft (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 68).

tionen im Rahmen biografischer Stegreiferzählungen wiederfinden (vgl. Nohl 2017, S. 26f.). Konstruiert als Prozessstrukturen vermitteln diese letztlich zwischen der Objektivität und der Subjektivität der Lebensgeschichten und können demnach auch weder auf den ‚objektiven‘ Lebenslauf noch dessen ‚subjektive‘ Verarbeitung reduziert werden (vgl. Nohl 2017, S. 27). Zudem verweist Schütze vor dem Hintergrund der Auffassung von ‚Lebensgeschichte‘ als „sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen“ (Schütze 1983, S. 284) auf eine prinzipiell sequenzierende Analyseeinstellung zur Erfassung der aufgeschichteten Prozessstrukturen (vgl. Schütze 1983, S. 284).<sup>26</sup>

Dabei ist grundsätzlich festzustellen, dass Lebensläufe in ‚Gegenwartsgesellschaften‘ stark institutionalisiert sind. Entsprechend existieren bestimmte „gesellschaftliche Normalitätsmuster, die den Lebenslauf verschieden stark strukturieren“ (Kleemann et al. 2013, S. 68f.). Eine solche Vorstrukturierung zeigt sich beispielsweise durch die gesetzlich verankerte Schulpflicht, aber auch vermeintlich weniger strukturierte Entwicklungspfade wie die Studien- oder Ausbildungswahl zeigen einen hohen Grad der Strukturierung, wenn der Pfad einmal eingeschlagen wurde (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 69). Für die Analyse der Lebensgeschichte ist das Wissen um solche Vorgaben und Strukturen entsprechend wichtig, da sich über diese letztendlich auch die ‚individuellen Handlungsoptionen‘ kanalisieren (Kleemann et al. 2013, S. 69). Dabei sind jedoch nicht alle Handlungsmöglichkeiten auf diese Weise vorgeformt. Dazu Kleemann et al.: „Während viele Handlungsmöglichkeiten gesellschaftlich vorgeformt sind, und man sich in der Regel an diesen Vorgaben orientiert, bestehen jedoch durchaus Möglichkeiten, die institutionell vorgegebenen Muster eigensinnig zu durchbrechen oder sie zu umgehen“ (Kleemann et al. 2013, S. 69). Lebenswege laufen trotz dieser Vorformungen und Strukturierungen demnach nicht immer gleich und auch nicht jede Person ist den institutionalisierten Vorgaben immer gewachsen und somit im Bedarf, sich eigene Wege zu erschließen (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 69). Kleemann et al. verweisen diesbezüglich auf die Kritik von Schütze an den soziologischen Handlungstheorien, die primär auf das aktive und intentionale Handeln von Individuen fokussieren und Phasen des ‚reaktiven Erleidens‘ oder auch des Scheiterns nicht systematisch erfassen (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 69). Eben diese aktive oder reaktive Haltung der Individuen kann dann als Grundlage für eine erste Kategorisierung typischer Verlaufslogiken hinzugezogen werden. Hierauf aufbauend kann dann eine genauere inhaltliche Bestimmung vorgenommen werden (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 69). Dies grundlegend, unterscheiden Kleemann et al. in Anlehnung an Schütze insgesamt vier ‚idealtypische Prozessstrukturen‘ (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 69ff.). Eine Zusammenführung und Erläuterung der ‚typischen Verlaufslogiken‘ findet sich in Tabelle 7.

---

26 Diese sequenzielle Analyseeinstellung ist dann auch für die vorliegende Arbeit relevant, wird jedoch im Rahmen der Auswertungsmethode nochmals anders gefasst. Die dazugehörigen Ausführungen werden für den Moment daher noch zurückgestellt.

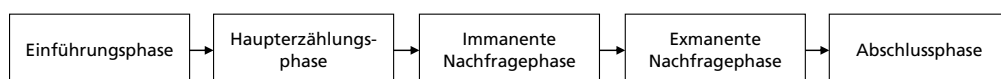
**Tabelle 7:** (Idealtypische) Prozessstrukturen des Lebenslaufs

| Prozessstruktur                | Erläuterung                                                                                                                                                                                                                                                                | Beispiel                                                       |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Institutionelles Ablaufmuster  | „selbst gewähltes Hineinbegeben in einen institutionalisierten biographischen Ablauf und anschließendes Handeln entsprechend den institutionellen Vorgaben (Schütze: ‚normativ-versachlichtes Prinzip‘)“ (Kleemann et al. 2013, S. 73).                                    | z.B. das Absolvieren einer Berufsausbildung; Familiengründung  |
| Biografisches Handlungsmuster  | „selbst initiierte und gesteuerte Entwicklung jenseits institutionalisierter Vorgaben bzw. Erwartungen (Schütze: ‚intentionales Prinzip‘)“ (Kleemann et al. 2013, S. 73)                                                                                                   | z.B. Kündigung in der Industrie, um Ausbilderstelle anzutreten |
| Verlaufskurve                  | „Hineingeraten in einen Ablauf, bei dem äußere Existenzbedingungen den biographischen Ablauf bestimmen: Kontrollverlust des Subjekts (Schütze: ‚Prinzip des Getriebenwerdens‘)“ (Kleemann et al. 2013, S. 73)                                                              | z.B. Kündigung durch den Ausbildungsbetrieb                    |
| Biografischer Wandlungsprozess | „(meist an eine negative Verlaufskurve anschließende) Übergangsphase, in der das Subjekt aufgrund von Veränderungen der Handlungsmöglichkeit bzw. der eigenen Wahrnehmung und Orientierungen biographische Handlungsfähigkeit wiedergewinnt“ (Kleemann et al. 2013, S. 73) | z.B. Schulabbruch und Beginn der Ausbildung                    |

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kleemann et al. 2013, S. 69ff.

### 5.1.2.3 Ablauf und Vorgehen bei der Durchführung biografisch-narrativer Interviews

Schütze gliedert das biografisch-narrative Interview in drei zentrale Phasen: die Haupterzählungsphase, die narrative Nachfragephase und die beschreibende Nachfragephase (vgl. Schütze 1983, S. 285). Diese zentralen Phasen werden dann auch von Brüsemeister aufgenommen, jedoch in leicht abgeänderter Form und in Ergänzung einer Einführungs- und Abschlussphase (vgl. Brüsemeister 2008, S. 126ff.). Abbildung 5 gibt einen ersten Überblick über die Phasen.

**Abbildung 5:** Ablaufschema biografisch-narrativer Interviews

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Brüsemeister 2008, S. 126ff.

In der *Einführungsphase* geht es zunächst darum, den Grundstein für das biografisch-narrative Interview zu legen. Obgleich möglicherweise schon im Vorgespräch erfolgt, sollte an dieser Stelle nochmals auf die Absichten der forschenden Person eingegangen werden (vgl.

Brüsemeister 2008, S. 128). Zudem sollte der Ablauf und der Charakter narrativer Interviews nochmals erläutert werden (vgl. Brüsemeister 2008, S. 128). Insbesondere letzteres erscheint dabei wichtig, um Irritationen bei der möglicherweise ungewohnten (Gesprächs-)Situation zu minimieren (vgl. Kückmann 2019, S. 242) und dann auch einem vorzeitigen Eingriff durch die forschende Person in den folgenden Phasen vorzubeugen.

In der *Haupterzählungsphase* erfolgt eingangs zunächst die biografisch orientierte Erzählaufforderung, welche in Abhängigkeit des Forschungsinteresses sich sowohl auf die gesamte Lebensgeschichte, aber auch auf eine besonders interessante Phase der Lebensgeschichte wie beispielsweise der Berufskarriere beziehen kann (vgl. Schütze 1983, S. 285). Eine solche biografisch orientierte Erzählaufforderung könnte beispielsweise lauten: „Ich möchte Sie bitten, mir Ihre (Familien- und Ihre) Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse, die Ihnen einfallen. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie erst einmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen machen und später noch darauf zurückkommen“ (Rosenthal 2002, S. 7). Ziel der Erzählaufforderung ist es, die Erzählung in Gang zu bringen und den Blick auf das Prozessgeschehen zu lenken (vgl. Küsters 2006, S. 44). Die auf die Erzählaufforderung folgende Haupterzählung sollte dann auch nicht durch Detaillierungsfragen unterbrochen werden, wobei jedoch Bestärkungen wie „mhm“ oder Nachfragen wie „Und wie ging es dann weiter?“ durch die interviewende Person zur Aufrechterhaltung der Motivation und der Erzählung möglich sind (Rosenthal 2002, S. 7). Die Haupterzählungsphase schließt in der Regel mit einem sogenannten „Erzählkoda“, wie zum Beispiel „So, das war’s: nicht viel, aber immerhin...“ (Schütze 1983, S. 285). Solche Erzählkoda markieren im Sinne eines sprachlichen Indikators demnach das Ende der Haupterzählung und leiten zur immanenten Nachfragephase über.

**Tabelle 8:** Erzählgenerierende Fragetypen

| Fragetyp                                                           | Beispiel                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ansteuern einer gezielten Lebensphase                              | Können Sie mir über die Zeit (Ihre Kindheit, etc.) noch etwas mehr erzählen?                                                                            |
| Eröffnung eines temporalen Rahmens bei scheinbar statischen Themen | Sie erwähnten Ihre Mutter, können Sie einmal von Ihren frühesten Erinnerungen erzählen und was sie mit ihrer Mutter im Laufe ihres Lebens erlebt haben? |
| Ansteuern einer benannten Situation                                | Sie erwähnten vorhin die Situation x, können Sie mir diese noch einmal genauer erzählen?                                                                |
| Ansteuern einer Erzählung zu einem Argument                        | Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, in der die Soldaten brutal waren (in der Sie sich verloren fühlten)?                                   |
| Ansteuern von Tradiertem bzw. Fremderlebtem                        | Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, als Ihnen davon erzählt wurde (wie Ihr Vater gestorben ist)?                                           |

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Rosenthal 2002, S. 7f.

Mit der *immanenten Nachfragephase* wird der zweite Teil des Gesprächs eingeleitet. Ziel dieser ersten Nachfragephase ist es, die Haupterzählung zu verdichten und möglicherweise querliegende oder frühzeitig abgebrochene ‚Erzählfäden‘ nochmals aufzugreifen (vgl. Schütze

1983, S. 285). Als Grundlage dienen hierfür die bisherige Haupterzählung und die gemachten Notizen. Idealerweise ist die interviewende Person dabei in der Lage, den Erzählfaden nochmals aufzugreifen, wobei „Meinungs- und Begründungsfragen“, wie z.B. „Weshalb haben Sie?“ oder „Wieso sollten Sie?“ zunächst möglichst vermieden werden sollen (Rosenthal 2002, S. 7). Stattdessen sollten auch hier erzählgenerierende Fragen gestellt werden, wie beispielsweise „Ja und dann habe ich das Weitere nicht richtig mitbekommen. Ob sie von diesem Punkt an das noch einmal erzählen könnten?“ (Schütze 1983, S. 285). Rosenthal unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen fünf erzählgenerierenden Fragetypen, auf die die interviewende Person zurückgreifen kann. Tabelle 8 gibt einen Überblick über diese Fragetypen, ergänzt um ein jeweiliges Beispiel.

Erst in der dritten Phase, der *exmanenten Nachfragephase*, erfolgt die Orientierung an den eigenen Relevanzkriterien sowie die Befragung nach wissenschaftlich interessanten Themen, welche bislang nicht angesprochen wurden (vgl. Rosenthal 2002, S. 8). Dabei können in der exmanenten Nachfragephase nun auch Beschreibungen von Zuständen, alltäglichen Routinen und Abläufen oder auch systematischen Zusammenhängen Gegenstand der Befragung sein (vgl. Schütze 1983, S. 285). Hierzu Schütze: „Es geht nunmehr um die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst. Die Nachfragen des interviewenden Forschers sollten am Beschreibungs- und Theoriepotential ansetzen, soweit dieses an autobiographischen Kommentarstellen nach der Schilderung von Ereignishöhepunkten oder nach dem Abschluß der Darstellungen von bestimmten Lebensabschnitten sowie an Stellen der Erläuterung situativer, habituellen und sozialstruktureller Hintergründe ansatzweise deutlich wird“ (Schütze 1983, S. 285). Im Rahmen der exmanenten Nachfragephase kann sich die interviewende Person entsprechend alltägliche Handlungsabläufe und den typischen Alltag einer Person schildern lassen (Beschreibungen) oder auch Begründungsmuster (Argumentationen) in den Fokus der Befragung rücken.

In der *Abschlussphase* geht es zuletzt darum, einen Datenbogen mit persönlichen Angaben der befragten Person auszufüllen. Dieser kann insbesondere während der Analyse als Korrekturmittel wichtig werden (vgl. Brüsemeister 2008, S.130). Zudem ist während der Abschlussphase nach dem Abstellen des Tonbandes Zeit für ein Nachgespräch, wobei auch hier noch Informationen für die Fallanalyse gesammelt werden können, sofern diese denn protokolliert werden (vgl. Brüsemeister 2008, S. 131). Zudem sollte die interviewende Person möglichst unmittelbar nach der Erhebung alle Auffälligkeiten und Eindrücke der Interviewsituation und erste Gedanken schriftlich festhalten (vgl. Brüsemeister 2008, S. 131).

### 5.1.3 Adaption und Vorgehen in der rekonstruktiven Hauptstudie

Wie dargelegt, wurden für die vertiefende Studie biografisch-narrative Interviews geführt. Dabei wurden die biografisch-narrativen Interviews in Anlehnung an das zuvor dargelegte Vorgehen von Brüsemeister konzipiert. Der Aufbau und Ablauf folgte dabei dem dargestellten Phasenmodell, welches dann auch grundlegend für die Konzeption eines Gesprächsleitfadens im Sinne einer Gedächtnisstütze hinzugezogen wurde. Vor dem Hintergrund der geschilderten Voraussetzungen lag ein besonderes Augenmerk bei der Konzeption auf dem Erzählimpuls. Vor dem Hintergrund des Gegenstands der Studie wurde eine Fokussierung auf die Berufsbiografie vorgenommen. Ergänzend zu diesem Erzählimpuls wurden in An-

lehnung an Rosenthal mögliche Formulierungen im Gesprächsleitfaden aufgenommen (vgl. Rosenthal 2002, S. 7f.), um auch in der Ad-hoc-Interviewsituation während der immanenten Nachfragephase den erzählgenerierenden Charakter biografisch-narrativer Interviews aufrechtzuhalten. Darüber hinaus ermöglicht die Konzeption in Anlehnung an Brüsemeister in der exmanenten Nachfragephase, nochmals näher auf spezifische Antworten der befragten Personen einzugehen bzw. auch Bezugspunkte aufzugreifen, die bislang nicht thematisiert wurden sowie auch auf die Generierung von Beschreibungen und Argumentationen abstellen. Mit Blick auf den Gegenstand der Studie wurden hier insbesondere Fragen aufgenommen, welche das konkrete Ausbilderhandeln betreffen sowie persönliche Einschätzungen mit Bezug zur Ausbildertätigkeit erfassen. Die von Brüsemeister vorgeschlagene Einführungsphase (vgl. Brüsemeister 2008, S. 128) diente zur Vorbereitung der befragten Personen und bot nochmals die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Die Abschlussphase wurde ebenfalls mitgedacht und im Rahmen dieser gemeinsam ein vorab konzipierter Datenbogen ausgefüllt (vgl. Brüsemeister 2008, S. 130). Zudem wurden von der Forscherin im Nachgang der Interviews Protokolle angefertigt, um mögliche Besonderheiten der Interviewsituation festzuhalten. Da sowohl der Erzählimpuls als auch die Konzeption der Nachfragephasen sich in den ersten beiden Interviews als erzählgenerierend und damit stabil erwiesen haben, wurden im Laufe der Erhebung dann auch keine Modifizierung mehr vorgenommen.

**Tabelle 9:** Überblick Datengrundlage rekonstruktive Hauptstudie

| Interview |     | Datum      | Dauer      | Geschlecht | Gewerbe nach HwO                   |
|-----------|-----|------------|------------|------------|------------------------------------|
| ÜBS1      | BSm | 08.06.2022 | 61:46 Min. | männlich   | Stuckateur                         |
|           | PBm | 08.06.2022 | 54:53 Min. | männlich   | Zimmerer                           |
| ÜBS2      | TLm | 14.06.2022 | 46:20 Min. | männlich   | Kraftfahrzeugtechniker             |
|           | MVw | 09.06.2022 | 42:41 Min. | weiblich   | Raumausstatter/Maler und Lackierer |
| ÜBS3      | HAm | 23.06.2022 | 54:26 Min. | männlich   | Zimmerer                           |
|           | EKm | 15.06.2022 | 43:26 Min. | männlich   | Metallbauer                        |

Insgesamt wurden sechs biografisch-narrative Interviews geführt, deren relevante Eckpunkte in Tabelle 9 zusammengeführt wurden. Das Sample setzt sich aus fünf Ausbildern und einer Ausbilderin zusammen, wobei aus jeder Bildungsstätte der Vorerhebung jeweils zwei Personen befragt wurden. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 42:41 Min. und 61:46 Min., wobei die Einführungsphase nicht aufgezeichnet wurde. Zudem wurde die Abschlussphase bei BSm ebenfalls nicht aufgezeichnet, da die allgemeine Gesprächssituation das Abschalten des Tonbandgeräts suggerierte. Die Kontaktaufnahme erfolgte zunächst über die (stellvertretende) Geschäftsleitung der jeweiligen Bildungsstätten, woraufhin der Forscherin mögliche Interviewpartner/-innen benannt wurden. Die erste unmittelbare Kontaktaufnahme mit den befragten Personen erfolgte telefonisch im Anschluss an die Benennung durch die Geschäftsleitung. In den Telefonaten wurde grob das Thema sowie das Vorgehen besprochen und die Bereitschaft zur Teilnahme an dem Interview erfragt. Die Interviews selbst fanden

unter Berücksichtigung der jeweils geltenden Corona-Schutzverordnung an den jeweiligen Bildungsstätten bzw. in den jeweiligen Lehrwerkstätten statt. Alle Interviews wurden nach vorherigem Einverständnis zur Gesprächsaufzeichnung und -auswertung der Daten für den vorgestellten Forschungszweck mithilfe eines Tonbandgerätes aufgezeichnet und nach Abschluss – auch mit Blick auf die Auswertungsmethode und den spezifischen Gegenstand – in Anlehnung an das Transkriptionssystem ‚Talk in Qualitative Research‘ von Bohnsack bzw. Przyborski manuell transkribiert (vgl. Bohnsack 2021, S. 255). Abweichung hiervon (z.B. bezüglich der Groß- und Kleinschreibungen) dienen der Praktikabilität und Lesbarkeit und können, insbesondere da es sich um Einzelinterviews und nicht z.B. um Gruppendiskussionen handelt, aus Sicht der Forscherin vernachlässigt werden.

#### 5.1.4 Kritische Würdigung biografisch-narrativer Interviews und Einordnung vor dem Hintergrund der Studie

Biografisch-narrative Interviews sind insofern narrativ fundiert, als dass es nicht nur darum geht „Meinungen, Einschätzungen, Alltagstheorien und Stellungnahmen der befragten Personen abzufragen, sondern *Erzählungen* zu deren persönlichen, in ihrer Handlungspraxis fundierten Erfahrungen hervorzulocken“ (Nohl 2017, S. 16; Herv. im Original). Dabei erzeugt – in den Worten Schützes – „[d]as autobiographisch narrative Interview [...] Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren kann, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist“ (Schütze 1983, S. 285). Es geht also nicht nur um den ‚äußerlichen‘ Ereignisablauf, sondern immer auch um die ‚inneren‘ Reaktionen, also die Erfahrungen mit den Ereignissen sowie die interpretative Verarbeitung (vgl. Schütze 1983, S. 285f.). Daran anknüpfend lassen sich auch die besonderen Potenziale biografisch-narrativer Interviews darlegen. Eines dieser Potenziale ist der Aspekt der Zeitlichkeit, welcher insbesondere im Vergleich mit Erhebungsmethoden wie z.B. der Beobachtung hervortritt. So können mit biografisch-narrativen Interviews Prozesse, insbesondere auch in der Vergangenheit liegende Prozesse, erhoben werden, die sich dann auch über einen längeren Zeitraum erstrecken können (vgl. Schütze 1987, S. 15f. zit. nach Brüsemeister 2008, S. 104). Hierzu Schütze: „Viele (...) interessierende soziale Prozesse sind bereits vergangen, wenn sie in den Frageblick des Soziologen geraten; sozialwissenschaftliche Erhebungsmethoden der teilnehmenden oder distanzierten Beobachtung sind dann nicht anwendbar. (...) Zahlreiche Typen sozialer Prozesse sind zeitlich zu ausgedehnt, als dass sie der Soziologe in ihrer Gesamtgestalt im Forschungsprozess direkt beobachten oder als Interaktion aufzeichnen könnte“ (Schütze 1987, S. 15f. zit. nach Brüsemeister 2008, S. 104). Weiterhin schreibt Schütze: „Und bei den meisten prozessorientierten Fragestellungen der Soziologie geht es (zumindest z. T. auch) um innere Vorgänge, die der äußerlichen Beobachtung, der Erfassung durch historische Dokumente (...) und der Interaktionsaufzeichnungen und -analyse (...) nicht direkt zugänglich sind. In all diesen Forschungsfällen ist es sinnvoll, Interviews durchzuführen, in deren Rahmen die sozialwissenschaftlich interessierenden Erscheinungen vom Betroffenen im Stegreif dargeboten werden“ (Schütze 1987, S. 15f. zit. nach Brüsemeister 2008, S. 104). Damit verweist Schütze auf das Potenzial, mit biografisch-narrativen Interviews ebendiese inneren Vorgänge, die zuvor bereits thematisiert wurden, zu erfassen, wobei

der Erfahrungsrekapitulation in Form von Stegreiferzählungen besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Schütze 1987, S. 15f. zit. nach Brüsemeister 2008, S. 104).

Neben dem Aspekt der Zeitlichkeit und der Erfassung innerer Vorgänge ist die Wahl des biografisch-narrativen Interviews als Zugang zum handlungsleitenden Wissen überbetrieblicher Ausbilder/-innen zudem forschungspragmatisch begründet. So konnte aufgrund der Erfahrungen im Rahmen einer Hospitation zu Beginn des Forschungsvorhabens bereits festgestellt werden, dass eine Beobachtung aufgrund der Arbeitsabläufe in den Lehrwerkstätten kaum möglich respektive einem längerfristigen Feldzugang bedurft hätte. Zudem ist fraglich, inwiefern die örtlichen Gegebenheiten einer Beobachtung zuträglich gewesen und wie im Falle einer Beobachtung mit der Unkenntnis der Forscherin (z.B. hinsichtlich der Benennung von Werkzeugen, Arbeitsprozessen etc.) umzugehen wäre.

Zuvor wurde bewusst nicht von Vorteilen, sondern von Potenzialen biografisch-narrativer Interviews ausgegangen. Dies liegt darin begründet, dass das Gelingen biografisch-narrativer Interviews an wesentliche Voraussetzungen geknüpft ist. So kann es durchaus herausfordernd sein, die befragte Person über einen entsprechenden Erzählimpuls in eine Erfahrungsrekapitulation zu verstricken bzw. bedarf es aufseiten der befragten Person einem ‚Einlassen‘ auf ebendiese Erfahrungsrekapitulation. Hierzu schreibt Schütze: „Das Gelingen eines autobiographisch-narrativen Interviews setzt voraus, daß der Informant akzeptiert, sich dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner Erfahrungen zu überlassen, und daß er keine kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie nimmt. Das Ergebnis eines gelingenden autobiographischen Interviews ist also eine Stegreiferzählung des selbsterfahrenen Lebenslaufs“ (Schütze 1984, S. 78). Als ‚gelingen‘ kann ein biografisch-narratives Interview entsprechend dann gelten, wenn das Interview einen hohen Anteil von Stegreiferzählungen aufweist. Umgekehrt kommen narrative Interview insbesondere dann an ihre Grenzen, wenn statt Erzählungen vornehmlich Beschreibungen oder Argumentationen vorliegen, welchen gemäß der Einordnung eben kein „Prozess- oder Geschichtencharakter“ (Brüsemeister 2008, S. 104) innewohnt. Hierzu gehören vornehmlich Beschreibungen alltäglicher Routinen, welche keinen ‚transformierenden‘ Charakter haben und ohne erkennbaren Beginn oder Ende zumeist kaum Platz in der Erfahrungsaufschichtung haben (vgl. Brüsemeister 2008, S. 104). Auch Küsters verweist in Anlehnung an Schütze auf diese Grenze narrativer Interviews, wenn es um Phänomene ohne Prozesscharakter geht. Küsters folgert daraus: „Für die Erhebung von Handlungsformen wie alltäglichen Verrichtungen, gleichförmigen und immer wiederkehrenden Routinen ist das narrative Interview also ungeeignet, denn über diese kann man nicht erzählen“ (Küsters 2006, S. 30). Aus Sicht der Forscherin ist diese Einschätzung zu relativieren respektive diesen Argumentationen entgegenzuhalten, dass es letztlich auf die beigemessene Bedeutung von Routinen ankommt. Dabei wird in der vorliegenden Studie der Einschätzung, dass Routinen keinen ‚transformierenden‘ Charakter respektive keinen Platz in der Erfahrungsaufschichtung haben mit Blick auf das grundgelegte Handlungsverständnis explizit nicht gefolgt. So wurde im Rahmen der methodologischen Konturierung des Forschungsansatzes das Handlungswissen als ein nicht unmittelbar Bewusstes gekennzeichnet, welches u.a. über Routinen und Traditionen in die Lebenswelt eingebettet ist (vgl. Kapitel 2.1.1). Insofern kann an dieser Stelle dann auch Kückmann gefolgt werden, welche Routinen als das Ergebnis vorausgegan-

gener Handlungssituationen und Handlungsentscheidungen fasst, womit diese ebenfalls – sofern diese eine Relevanz für die Fragestellung entfalten – rekonstruiert werden können (vgl. Kückmann 2019, S. 246).

Zuletzt verweist Brüsemeister auf die ggf. ungleich verteilte Erzählkompetenz befragter Personen (vgl. Brüsemeister 2008, S. 104), welcher dann jedoch für das Erhebungsformat insbesondere im Hinblick auf die Generierung von Stegreiferzählungen durchaus eine hohe Relevanz beizumessen ist. Diese Voraussetzungen hinsichtlich der Erzählgenerierung und auch der Erzählkompetenz kann an dieser Stelle als gegeben angenommen werden. Einerseits, weil anzunehmen ist, dass der zu betrachtende Gegenstand selbst, die Berufsbiografie der befragten Personen, für sich bereits erzählgenerierend ist. Andererseits, weil bei den befragten Personen aufgrund ihrer Funktion und ihrem generellen Berufsalltag ein ausreichendes Niveau an Sprach- bzw. Erzählkompetenz angenommen werden kann.

Zusammenführend kann festgehalten werden, dass biografisch-narrative Interviews darauf abzielen, Narrationen und Stegreiferzählungen über die von den befragten Akteuren selbst erlebte soziale Handlungspraxis anzuregen (Nohl 2017, S. 28). Vor dem Hintergrund der dargelegten methodischen und methodologischen Grundlagen kann dabei angenommen werden, dass das biografisch-narrative Interview für die Reproduktion lebensgeschichtlicher Erfahrungsaufschichtungen bzw. das Erfassen von Handeln und den Handlungsentwürfen von Individuen (vgl. Schütze 1983, S. 285) besonders geeignet ist. Hieran anknüpfend, erscheint das biografisch-narrative Interview dann auch für die vorliegende Studie und dem grundgelegten Erkenntnisinteresse der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen als besonders geeignet. Über die methodischen und methodologischen Grundannahmen sowie dessen Umsetzung im Rahmen der vorliegenden Studie trägt das biografisch-narrative Interview zudem auch dem grundgelegten forschungsmethodologischen Verständnis der Arbeit insbesondere auch dem formulierten und grundgelegten Gütekriterium der Offenheit der Kommunikation im Rahmen qualitativer insbesondere rekonstruktiver Sozialforschung in besonderer Weise Rechnung (vgl. Kapitel 2.2.1).

## **5.2 Datenauswertung: Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen von überbetrieblichen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern mittels dokumentarischer Methode**

Das im Rahmen der Datenerhebung gewonnene Material wurde mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Nachfolgend soll für ein besseres Verständnis zunächst auf den Hintergrund und die Zielsetzung der dokumentarischen Methode eingegangen werden (Kapitel 5.2.1), bevor die Grundlagen der dokumentarischen Methode dargelegt werden (Kapitel 5.2.2). Anschließend erfolgt eine Einordnung zur Umsetzung und Durchführung in der vorliegenden Studie (Kapitel 5.2.3) sowie eine kritische Würdigung der dokumentarischen Methode vor dem Hintergrund der Studie (Kapitel 5.2.4).

### 5.2.1 Hintergrund und Zielsetzung der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode in der hier zum Tragen kommenden Form geht auf Ralf Bohnsack zurück, welcher die Methode in Auseinandersetzung mit der Ethnomethodologie Harold Garfinkels und unter Rückgriff auf die grundlegenden Annahmen und Prinzipien der Wissenssoziologie im Verständnis Karl Mannheims entwickelte (vgl. Bohnsack 1997, S. 191ff.). Bohnsack et al. folgend kann dabei angenommen werden, dass die dokumentarische Methode grundlegend auf die Rekonstruktion von Handlungspraxis abstellt (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 9). Dabei ist das Ziel des Analyseverfahrens dieser Methode, das in der Alltagspraxis wirksam werdende handlungsleitende Erfahrungswissen der Akteure herauszuschälen, welches im Sinne eines Orientierungswissens das Handeln dann auch unabhängig vom jeweiligen subjektiven Sinn strukturiert (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 9). In dieser Zielsetzung zeichnet sich dann auch die besondere Beobachterperspektive der dokumentarischen Methode ab, welche – in der Aporie von Subjektivismus und Objektivismus qualitativer Forschung – den Anspruch erhebt, sich weitgehenden von objektivistischen Unterstellungen zu befreien, gleichsam aber auch nicht den subjektiven Intentionen und – mit Rückbezug auf Alfred Schütz – sogenannten Common-Sense-Theorien ‚aufzusitzen‘ (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 10ff.). So eröffnet der Rückbezug der dokumentarischen Methode zur Wissenssoziologie in der Tradition Mannheims eine Perspektive auf die Handlungspraxis von Akteuren, „die zwar auch auf die Differenz der Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure zielt, gleichwohl aber das Wissen der Akteure selbst als die empirische Basis der Analyse belässt“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12). Hier grenzt sich die dokumentarische Methode dann auch in einer wesentlichen Grundannahme von ‚objektivistischen‘ Zugängen wie beispielsweise der objektiven Hermeneutik ab. So gehen „[d]ie sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en im Sinne der Wissenssoziologie Karl Mannheims [...] nicht davon aus, dass sie *mehr* wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12; Herv. im Original). Dies markiert dann letztendlich auch die Aufgabe von Forscherinnen und Forschern ebendieses den Akteuren zwar bekannte, aber gleichsam implizite handlungsleitende Wissen „zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12). Diese Aufgabe gedanklich mitführend, soll nachfolgend auf die Grundlagen der dokumentarischen Methode eingegangen werden.

### 5.2.2 Grundlagen der dokumentarischen Methode

Der Zugang zu ebendiesem impliziten handlungsleitenden Wissen soll Gegenstand der folgenden Kapitel sein. Dabei steht das forschungspraktische Vorgehen im Sinne einer methodischen Schrittfolge in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den methodologischen Bezügen der Methode (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 155). Für ein besseres Verständnis wird nachfolgend zunächst ein Blick auf die zentralen Begrifflichkeiten und mitgeführten Annahmen der dokumentarischen Methode geworfen. Diesbezüglich wurden die folgenden Begriffe bzw. Begriffspaare identifiziert: kommunikatives und konjunktives Wissen, konjunktiver Erfahrungsraum, Orientierungsschema und Orientierungsrahmen, immanenter und doku-

mentarischer Sinngehalt sowie sinn- und soziogenetische Typenbildung. Abschließend folgt eine allgemeine Darstellung der Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode.

### 5.2.2.1 Kommunikatives und konjunktives Wissen

Wie bereits angeklungen, begegnet die dokumentarische Methode dem Dilemma objektivistischer und subjektivistischer Zugänge durch eine ‚Verschiebung‘ der erkenntnislogischen Differenz. So setzt die dokumentarische Methode – Przyborski und Wohlrab-Sahr folgend – „die erkenntnislogische Differenz nicht bei der Unterscheidung zwischen subjektiv und objektiv an: Sie unterscheidet vielmehr zwischen der im Erleben verankerten Herstellung von Wirklichkeit, dem handlungspraktischen Wissen einerseits, und kommunikativ generalisiertem Wissen, das uns in der Regel in begrifflich expliziter Form zur Verfügung steht, andererseits“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 281). Dieses implizite, handlungspraktische Wissen, welches in Anlehnung an Mannheim auch als ‚atheoretisches‘ bzw. ‚konjunktives‘ Wissen bezeichnet werden kann (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 281), bildet dabei den zentralen Gegenstand sowie auch die empirische Grundlage der dokumentarischen Methode und der praxeologischen Wissenssoziologie als methodologisches Fundament (vgl. Bohnsack 2018, S. 54). Über diese Begrifflichkeiten lassen sich dann auch die zentralen Charakteristika dieses handlungspraktischen Wissens beschreiben. So ist dieses Wissen ‚atheoretisch‘, da wir über dieses Wissen in unserer Handlungspraxis zwar verfügen, dieses jedoch nicht explizit als alltagstheoretisches Wissen formulieren bzw. formulieren können (vgl. Nohl 2017, S. 6).<sup>27</sup> Ein Beispiel hierfür ist das Fahrradfahren, welches wir in der Regel beherrschen auch ohne dass wir genau explizieren können (müssen), wie wir z.B. das Gleichgewicht halten. Das handlungspraktische Wissen ist zugleich aber auch ‚konjunktiv‘, womit letztlich auf einen kollektiven Erfahrungs- und auch Entstehungszusammenhang verwiesen ist. So können wir – Nohl folgend – zwar Distanz zu der uns vertrauten Handlungspraxis einnehmen und versuchen das handlungspraktische Wissen zu explizieren, dies ist in den uns vertrauten Milieus jedoch unnötig (vgl. Nohl 2017, S. 6). Vielmehr ergibt sich die Notwendigkeit, unser konjunktives Wissen in ein alltagstheoretisches Wissen zu überführen erst aus dem Zwang, einer außenstehenden Person – z.B. einem Kind, das gerade das Fahrradfahren lernt – zu erklären, wie es denn das Gleichgewicht halten kann (vgl. Nohl 2017, S. 6). Hieran wird dann auch eine zentrale methodische Herausforderung der dokumentarischen Methode deutlich. Denn während der Zugang zum kommunikativen Wissen als unproblematisch angenommen werden kann, da es sich letztlich um ein gesellschaftliches Wissen handelt, das z.B. über Interviews abgefragt und damit explizit gemacht werden kann, muss das konjunktive Wissen, verstanden als milieuspezifisches (Erfahrungs-)Wissen, über die Handlungspraxis z.B. mittels Erzählungen oder direkten Beobachtungen erschlossen werden (Bohnsack et al. 2013, S. 15). Auf eben-diese Erschließung des konjunktiven Wissens ist die dokumentarische Methode ausgerichtet (Bohnsack et al. 2013, S. 15). Diese Ausführungen ergänzend, soll nachfolgend noch auf den

27 Vergleichbare Begriffe in anderen Theorietraditionen sind z.B. ‚implizites Wissen‘ in Anlehnung an die Arbeiten von Michael Polanyi oder auch der ‚praktische Sinn‘ in Anlehnung an die Arbeiten von Pierre Bourdieu (vgl. Nohl 2017, S. 6).

bislang nur benannten kollektiven Erfahrungs- und Entstehungszusammenhang bzw. die Kollektivität von Handlungswissen eingegangen werden.

#### 5.2.2.2 Konjunktive Erfahrungsräume

Bohnsack folgend, verdichtet sich das konjunktive (Erfahrungs-)Wissen von Personen, die eine gemeinsame Praxis teilen, zu sogenannten konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. Bohnsack 2007, S. 183). Konjunktive Erfahrungsräume können demnach zunächst einmal als eine von der gemeinsamen Handlungspraxis ausgehende Verbindung zwischen Akteuren verstanden werden. Diese Verbindung ist dabei jedoch keine geografisch-räumliche, sondern ein Verweis auf gleiche Erfahrungsstrukturen respektive sozialisationsbedingte Gemeinsamkeiten, aus denen sich letztlich kongruente handlungsleitende Orientierungen entwickeln (vgl. Nentwig-Gesemann 2018, S. 131). So sind, Nentwig-Gesemann folgend, konjunktive Erfahrungsräume im Sinne Mannheims als ‚objektiv-geistige Strukturzusammenhänge‘ zu verstehen, die „als gemeinsame oder gleichartige Existenzbedingungen bzw. Schicksale, die Akteure auf der Grundlage von Face-to-Face-Interaktionen oder – auf gesellschaftlicher Ebene – von strukturidentischen Erlebnisschichtungen miteinander verbinden“ (Nentwig-Gesemann 2018, S. 131).

Das Zitat von Nentwig-Gesemann deutet bereits an, dass konjunktive Erfahrungsräume vor dem Hintergrund ihres Entstehungszusammenhangs unterschieden werden können. Nentwig-Gesemann unterscheidet diesbezüglich in *gesellschaftliche*, *organisationale* und *interaktionale* konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Nentwig-Gesemann 2018, S. 132). Auf gesellschaftlicher Ebene konstituieren sich z.B. bildungsmilieutypische Erfahrungsräume über eine gemeinsam erlebte Wissensvermittlung in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und damit einhergehenden biografischen Ablaufmustern. Ein anderes Beispiel wäre die Konstitution generationstypischer Erfahrungsräume über die zeitgeschichtlichen Bedingungen und Entwicklungen sowie der darin eingebetteten Handlungspraxis (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 288f.). Auf organisationaler Ebene entfalten sich beispielsweise auch in Bildungsinstitutionen unter den jeweiligen Akteuren kollektive Praxen und damit konjunktive Erfahrungsräume. Gleichsam gilt dies z.B. auch für Peers, welche ebenfalls gruppenspezifische konjunktive Erfahrungsräume ausformen (vgl. Nentwig-Gesemann 2018, S. 133). Die jeweiligen Beispiele zeigen dann auch, dass ein Individuum immer in verschiedene konjunktiven Erfahrungsräume eingebettet ist, welche auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind und sich immer auch überlagern (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 288f.).

#### 5.2.2.3 Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen

Ebenso wie das Wissen analytisch in ein kommunikatives und konjunktives Wissen differenziert werden kann, kann auch die Handlungsorientierung eines Subjekts in der dokumentarischen Methode ausdifferenziert werden. In der dokumentarischen Methode der Interpretation spiegelt sich dies in der Unterscheidung zwischen zwei Wissensformen wider, welche wechselseitig aufeinander Bezugnehmend das Alltagswissen und das Alltagshandeln von Individuen begründen: Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 157).

Der Begriff *Orientierungsschema* verweist auf ein Wissen um die sozialen Anforderungen, die an das Handeln von Individuen gestellt werden, weshalb dem Orientierungsschema auch eine normative Funktion zugeschrieben wird (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 157). Anders gefasst und beispielhaft angereichert, verbirgt sich hinter Orientierungsschemata „das Wissen um institutionalisierte und normierte Verläufe, mit denen Individuen sich auseinandersetzen und innerhalb derer sie handeln müssen; etwa die Schulkarriere mit ihren verschiedenen Abschnitten, Gesetztestreue angesichts drohender Sanktionen oder ganz allgemein Regeln des Umgangs miteinander“ (Kleemann et al. 2013, S. 157).

Handlungspraktische Relevanz gewinnen ebendiese Orientierungsschemata jedoch erst im Kontext von *Orientierungsrahmen*, durch welche diese in konkrete Handlungen übersetzt werden. Der Begriff *Orientierungsrahmen* verweist auf ein erfahrungsbasiertes Wissen, welches im Rahmen der jeweils eigenen Sozialisation gemacht wurde und ebenfalls das Handeln anleitet (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 157). Das vorherige Beispiel nochmals aufgreifend, können Schulkarrieren mit ganz unterschiedlichen Erfahrungen verbunden sein. So können z.B. schlechte Erfahrungen im Schulkontext einerseits in einer Verweigerungshaltung münden, genauso könnte das Wiederholen einer Klasse aber auch wieder neue Perspektiven auf ebendiesen Schulkontext eröffnen (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 157).

#### 5.2.2.4 Immanenter und dokumentarischer Sinngehalt

Für die Rekonstruktion der Orientierungen und Erfahrungen von Menschen verweist Nohl auf die Wissenssoziologie Mannheims und der dort vorgenommenen Unterscheidung verschiedener Sinnschichten von Kulturgebildeten (vgl. Nohl 2013, S. 2). Wie bereits dargestellt (vgl. Kapitel 2.2.2), unterscheidet Mannheim zwischen dem immanenten Sinngehalt einer Äußerung, bestehend aus dem ‚objektiven Sinn‘ und dem ‚intendierten Ausdruckssinn‘, sowie dem dokumentarischen Sinngehalt einer Äußerung (vgl. Mannheim 1964, S. 104). Für die dokumentarische Methode ist dabei insbesondere der dokumentarische Sinngehalt einer Äußerung von Interesse, also letztlich das in einer Äußerung implizit zum Tragen kommende Alltagswissen der Erzählenden als Ausdruck der handlungsrelevanten (konjunktiven) Erfahrungen (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 160). Um ebendiesen dokumentarischen Sinngehalt empirisch zu erfassen, setzt die dokumentarische Methode letztlich am immanenten Sinngehalt, konkreter dem objektiven Sinngehalt, dem ‚Was?‘ der Äußerungen an, um darauf aufbauend den Herstellungsprozess, das ‚Wie?‘, zu rekonstruieren (vgl. Nohl 2013, S. 4). Tabelle 10 gibt einen Einblick, wie sich diese Unterscheidung forschungspraktisch niederschlägt, sowohl hinsichtlich ihrer empirischen Erfassbarkeit als auch der damit verbundenen Interpretationsschritte. Letztere werden in Kapitel 5.2.2.6 nochmals aufgegriffen.

**Tabelle 10:** Ebenen des Sinngehalts und ihre empirische Erfassbarkeit

| Sinngehalt                  |                             | Empirische Erfassbarkeit                           | Interpretationsschritt        |
|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------|
| Immanenter Sinngehalt       | Intentionaler Ausdruckssinn | nicht erfassbar                                    | -/-                           |
|                             | Objektiver Sinn             | thematisch zu identifizieren                       | formulierende Interpretation  |
| Dokumentarischer Sinngehalt |                             | anhand des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren | reflektierende Interpretation |

Quelle: Nohl 2013, S. 4

### 5.2.2.5 Sinn- und soziogenetische Typenbildung

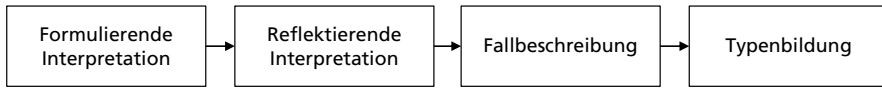
Als Ergebnis zielt die dokumentarische Methode auf die Erstellung von Typologien ab, in denen letztlich die rekonstruierten Orientierungen der Erzählenden auf einem höheren Abstraktionsniveau aufgehen (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 164f.). Kleemann et al. folgend, lehnt sich auch hier die dokumentarische Methode bei Mannheim an und nimmt eine Unterscheidung in eine sinngenetische und eine soziogenetische Typenbildung vor (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 165).

Die *sinngenetische* Typenbildung ist – in den Worten von Kleemann et al. – „eine themenbezogene fallvergleichende Abstraktion der in den bisherigen Analysen rekonstruierten Orientierungsrahmen. Sie lässt Unterschiede darin erkennen, aufgrund welcher Orientierungen Personen spezifische Themen bearbeiten“ (Kleemann et al. 2013, S. 165). Die sinngenetische Typenbildung hat demnach zum Ziel sich vom Einzelfall zu abstrahieren, indem durch das Einbeziehen weitere Fälle themenspezifische Orientierungsrahmen zusammengefasst werden (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 166).

Demgegenüber werden bei der *soziogenetischen* Typenbildung „differente Textpassagen aus unterschiedlichen Fällen [...] im Sinne des tertium comparationis vergleichend in Beziehung gesetzt“ (Kleemann et al. 2014, S. 166). Es ist demnach keine themenbezogene, sondern themenübergreifende Analyse, wobei neben den bisherigen rekonstruierten Orientierungsrahmen auch Kontextwissen einbezogen wird, um – in den Worten von Kleemann et al. – „die Konstellation einzelner Orientierungsrahmen zueinander, ihre sozialen Zusammenhänge sowie ihre Genese“ zu erfassen (Kleemann et al. 2014, S. 166).

### 5.2.2.6 Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode

Nachdem der Hintergrund und die Zielsetzung der dokumentarischen Methode der Interpretation aufgegriffen und die grundlegenden Begrifflichkeiten geklärt wurden, soll an dieser Stelle – zunächst allgemein – auf die verschiedenen Arbeitsschritte bei der dokumentarischen Interpretation eingegangen werden. Abbildung 6 gibt einen ersten Überblick über die jeweils aufeinander aufbauenden Arbeitsschritte.

**Abbildung 6:** Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode als Textinterpretation

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bohnsack 2008, S. 138ff.

Der erste Arbeitsschritt, die *formulierende Interpretation*, fokussiert zunächst noch auf die Was-Fragen und verbleibt demnach noch auf der Ebene des immanenten Sinngehalts, ohne jedoch einen Geltungsanspruch bezüglich Wahrheits- respektive Realitätsgehalt zu formulieren (vgl. Bohnsack 2008, S. 134). Es geht demnach in diesem ersten Arbeitsschritt noch nicht darum den (Orientierungs-)Rahmen zur Explikation zu bringen, sondern zunächst – in ebendiesem (Orientierungs-)Rahmen verbleibend – die angesprochenen Themen und die thematische Struktur des Textes zu erfassen (vgl. Bohnsack 2008, S. 134). Dabei handelt es sich dann insofern um eine ‚Interpretation‘, als dass im Zuge dieses Arbeitsschrittes über die Erfassung der thematischen Struktur „etwas begrifflich-theoretisch expliziert wird, was im Text implizit bleibt“ (Bohnsack 2008, S. 134). In der Forschungspraxis werden hierfür die Interviews zunächst auf ihre thematischen Gehalte hin untersucht, bevor diese dann von den Forschenden in eigenen Worten zusammengefasst und anschließend mit thematischen Oberbegriffen respektive Überschriften versehen werden (vgl. Nohl 2013, S. 39ff.). Das Ziel der formulierenden Interpretation ist es dabei einerseits, sich einen Überblick über den thematischen Verlauf eines Textes zu verschaffen, gleichsam aber auch die wörtlichen Gehalte der jeweiligen Interviewabschnitte zu erfassen. Zudem kann die formulierende Interpretation mit Blick auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit als ‚Kontrolle‘ genutzt werden, wenn z.B. in einer Forschergruppe die Sinnverständnisse oder auch die Überführung der Sprache der Erforschten in die Sprache der Forschenden diskutiert werden (vgl. Przyborski 2004, S. 53). Auch wird im Zuge der formulierenden Interpretation bewusst die analytische Trennung der Sinnebenen aufgegriffen, was dann wiederum der Forschergruppe als Orientierung dienen und perspektivisch den Wechsel der Analyseinstellung unterstützen kann (vgl. Przyborski 2004, S. 54). Zuletzt richtet sich der Blick in diesem Arbeitsschritt bereits „auf die kollektive Hervorbringung des Gesprächs bzw. der Diskussion“ und es zeichnet sich – zumindest für Gruppendiskussionen – eine thematische Ordnung über das Zusammenspiel der Akteure ab (Przyborski 2004, S. 54).

Im zweiten Arbeitsschritt, der *reflektierenden Interpretation*, wird der Fokus dann auf die Wie-Fragen und damit die Ebene des dokumentarischen Sinngehalts gelenkt. Ausgehend von der Rekonstruktion des Themas aus dem ersten Arbeitsschritt, geht es in diesem zweiten Schritt um „die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d. h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2008, S. 135; Herv. im Original). Für die Rekonstruktion der (Orientierungs-)Rahmen werden die Interviews sowohl auf ihre formalen als auch semantischen Aspekte hin untersucht. Damit trägt die dokumentarische Methode der Interpretation letztlich der Annahme Rechnung, dass die Semantik eines Textes von seiner formalen Konstruktion nicht zu trennen ist (vgl. Nohl 2013, S. 41). Für die formale Interpretation individualisierender Interviews greift die

dokumentarische Methode dabei auf die Narrationsstrukturanalyse von Schütze zurück und bedient sich insbesondere der dort vorgenommenen (analytischen) Textsortentrennung (vgl. Kapitel 5.1.2.1). Für die semantische Interpretation hingegen wird auf die, der Methode eigenen, komparativen Sequenzanalyse zurückgegriffen (vgl. Nohl 2013, S. 41ff.). Charakteristisch für ebendiese komparative Sequenzanalyse ist der konsequente Vergleich mit anderen Fällen, in denen zwar dieselben Themen behandelt, jedoch ggf. auf eine andere Art und Weise bearbeitet werden. Damit verbunden ist die Idee, dass die Orientierungsrahmen, welche sich letztlich in der Bearbeitung des Themas über die Äußerungen und Anschlussäußerungen dokumentieren, über diese Gegenüberstellung – insbesondere der Abgrenzung – empirisch validiert werden können (vgl. Nohl 2013, S. 5f.). Hier lässt sich zudem ein Rückbezug zur ‚Seinsverbundenheit‘ bei Mannheim herstellen (vgl. Nohl 2013, S.7). So dient dieser Fallvergleich letztlich auch der Abstraktion von dem jeweils eigenen impliziten und expliziten Alltagswissen über ein spezifisches Thema, welches ohne empirische Vergleichshorizonte als Interpretationsfolie zwangsläufig herangezogen werden würde (vgl. Nohl 2013, S. 7). Wenngleich das jeweils eigene Vorwissen nicht ausgeklammert werden kann, lässt es sich auf diese Weise zumindest methodisch relativieren und trägt so zu einem methodisch kontrolliertem Fremdverstehen bei (vgl. Nohl 2013, S. 7).<sup>28</sup>

Im dritten Arbeitsschritt, der *Fallbeschreibung*, „wird die Gesamtgestalt des Falles zusammenfassend charakterisiert“ (Bohnsack 2008, S. 139). Die Fallbeschreibung dient dabei „der vermittelnden Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung“ (Bohnsack 2008, S. 139). Fallbeschreibungen können demnach auch als Explikation der Ergebnisse der formulierenden und reflektierenden Interpretation verstanden werden und werden vor diesem Hintergrund im Sinne der Ergebnisdarstellung in den Hauptteil der Arbeit aufgenommen.

Im letzten Arbeitsschritt, der *Typenbildung*, „werden Bezüge herausgearbeitet zwischen spezifischen Orientierungen einerseits und dem Erlebnishintergrund oder existentiellen Hintergrund, in dem die Genese der Orientierung zu suchen ist, andererseits“ (Bohnsack 2008, S. 141). Bei der Typenbildung steht demnach nicht mehr die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen im Vordergrund, sondern es wird konkret nach der Genese ebendieser Orientierungen gefragt. Mit der Typenbildung wird letztlich das Ziel der Generalisierung der Ergebnisse der empirischen Interpretation verfolgt (vgl. Nohl 2013, S. 29). Während Bohnsack die Typenbildung als letzten Arbeitsschritt kennzeichnet, verorten Kleemann et al. die Typenbildung zu einem früheren Zeitpunkt im Forschungsprozess (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 165). Letztlich ist aus Sicht der Forscherin der abduktive Charakter der Typenbildung zu berücksichtigen (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 165), wodurch der Zeitpunkt im Forschungsprozess vorab dann auch nicht konkret benannt werden kann.

---

28 Diesbezüglich hebt sich die dokumentarische Methode von anderen sequenzanalytischen Vorgehensweisen wie beispielsweise im Rahmen der Narrationsstrukturanalyse oder auch der objektiven Hermeneutik ab (vgl. Nohl 2013, S. 6).

### 5.2.3 Adaption und Umsetzung in der vertiefenden Studie

Während die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode zuvor allgemein beschrieben worden sind, soll nachfolgend die Adaption und Umsetzung in der rekonstruktiven Hauptstudie dargestellt werden. Dem Erkenntnisinteresse folgend steht dabei die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen von überbetrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern entsprechend der vorherigen Grundlegungen im Fokus. Dafür ist zunächst die Frage zu klären, wie die von Bohnsack ursprünglich für Gruppendiskussionen rekonstruierte Forschungspraxis der dokumentarischen Methode auf die Interpretation biografisch-narrativer Interviews übertragen werden kann. Die vorliegende Arbeit orientiert sich diesbezüglich an den Ausarbeitungen von Nohl, welcher die Methode mit entsprechenden Adaptionen u.a. für die Analyse biografisch-narrativer Interviews fruchtbar gemacht hat (vgl. Nohl 2013, S. 10ff.). Tabelle 11 gibt einen Überblick über die Stufen und Zwischenstufen des Verfahrens.

**Tabelle 11:** Ablaufschema Dokumentarische Methode

| Stufen                        | Zwischenstufen                                                            |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Formulierende Interpretation  | Thematischer Verlauf und Auswahl zu transkribierender Interviewabschnitte |
|                               | Formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnitts                |
| Reflektierende Interpretation | Formale Interpretation mit Textsortentrennung                             |
|                               | Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse                |
| Fallbeschreibungen            |                                                                           |
| Typenbildung                  | Sinngenetische Typenbildung                                               |
|                               | Soziogenetische Typenbildung                                              |

Quelle: modifizierte Darstellung in Anlehnung an Nohl 2013, S. 39

Für den ersten Interpretationsschritt der Analyse biografisch-narrativer Interviews schlägt Nohl die Anfertigung thematischer Verlaufsprotokolle auf Basis der Gesprächsmitschnitte vor, anhand derer dann relevante Interviewabschnitte identifiziert und für die Transkription ausgewählt werden können. Kriterien für die Identifikation der zu transkribierenden und zu interpretierenden Interviewabschnitte nach Nohl sind dabei: (1) die thematische Relevanz des Abschnitts für die Forschenden, (2) Abschnitte, welche sich durch ein hohes Engagement der Interviewten auszeichnen und (3) Abschnitte in weiteren Fällen, die eine thematische Ähnlichkeit aufweisen (vgl. Nohl 2013, S. 61). Letztlich verweist Nohl dann aber auch darauf, dass in der Regel sukzessive weitere Interviewabschnitte transkribiert und in die Auswertung einbezogen werden (vgl. Nohl 2013, S. 61ff.). Wie zuvor bereits dargestellt, wurden die Transkripte in Anlehnung an das Transkriptionssystem ‚Talk in Qualitative Research‘ von Bohnsack bzw. Przyborski manuell transkribiert (vgl. Bohnsack 2021, S. 255). Folgender Auszug aus der Eingangspassage des Interviews mit Thorsten Laustroer illustriert einen Transkriptionsausschnitt, der entsprechend den Regeln transkribiert wurde (TLm, Z. 9–13):

„Mhm ((räuspert)) Also. ((räuspert)) Es fing eigentlich in der Kindheit schon an mit dem Mo:fafahren ä::h (1,5) letztendlich hab ich da=äh un- also meine Mofa immer jeden Zw=ag äh jeden zweiten Tach immer demontiert, montiert, immer wieder was verbessert ((räuspert)) und so äh entstand letztendlich dann auch die Interesse an so haupt- generell Fahrzeugen Mofa Motorrad“

Vor dem Hintergrund des grundgelegten Erkenntnisinteresses und der für die Studie daraus erwachsenen konstitutiven Offenheit, wurde in der vorliegenden Arbeit keine sukzessive Transkription angestrebt, sondern direkt mit Volltranskriptionen gearbeitet. Auf Basis dieser Volltranskriptionen sind dann zunächst die thematischen Verlaufsprotokolle erstellt worden, um einen ersten Überblick über das gewonnene Datenmaterial zu erhalten und auch bereits erste Abschnitte zu identifizieren, die über die verschiedenen Fälle hinweg eine thematische Ähnlichkeit aufweisen. Anschließend erfolgte die formulierende Feininterpretation der gesamten Interviews. Hierfür wurde das Datenmaterial auf Basis der vorherigen thematischen Annäherung in Abschnitte unterteilt, von der Forscherin in eigenen Worten zusammengefasst und anschließend mit thematischen Oberbegriffen respektive Überschriften versehen. Die beispielhafte Darstellung einer formulierenden Interpretation schließt an den vorherigen Ausschnitt aus dem Transkript von TLM an (vgl. TLM\_fl, Z. 9–13):

#### **Z09–13 OT: Berufsorientierung und Berufswahl**

TLM hat sich bereits in der Kindheit für das Mofa fahren interessiert und an seinem Mofa geschraubt. So entstand sein Interesse für Fahrzeuge.

Nachdem nun im Rahmen der formulierenden Interpretation zunächst auf das ‚Was?‘ fokussiert worden ist, liegt der Fokus im Rahmen der reflektierenden Interpretation auf dem ‚Wie?‘ und es gilt den Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, innerhalb dessen die Themen letztlich bearbeitet werden (vgl. Nohl 2013, S. 75). Ebendieser Wechsel der AnalyseEinstellung im Übergang von der formulierenden zur reflektierenden Interpretation stellt sich für die Forscherin methodisch herausfordernd dar. Aus Sicht der Forscherin ist an dieser Stelle daher die Frage zu klären bzw. für die vorliegende Forschungsarbeit offenzulegen, wie der Wechsel der AnalyseEinstellung im Übergang gestaltet wurde. Die nachfolgende Beschreibung des Vorgehens soll diesem Rechnung tragen.

Zunächst stellte sich der Forscherin vor dem Hintergrund der konstitutiven Offenheit die Frage des Ausgangspunktes für die reflektierende Interpretation. Als Ausgangspunkt wurde das Interview mit Berend Schultheiß (BSm) gewählt, welches in den vorherigen Analyse-schritten bereits durch eine ausführliche Eingangserzählung und hohe Erzähldichte aufgefallen ist. Dieses Interview wurde in Gänze durchgearbeitet und sequenziell auf seine formalen und semantischen Gehalte hin untersucht. Dabei dienten die Ergebnisse aus der formulierenden Interpretation als Kontrollinstanz im Sinne einer Selbstvergewisserung, um sicherzustellen,

len, dass nicht der objektive Sinn erfasst, sondern – gemäß des Analyseschrittes – der dokumentarische Sinngehalt der Äußerung rekonstruiert und dann auch expliziert wurde. Zudem wurden für dieses Interview weitere Interpretationsmöglichkeiten im Sinne von Vergleichshorizonten gedankenexperimentell sukzessive ausgeschlossen („Wie hätte BSm dies anders sagen/formulieren können?“). Die grundsätzlich anzunehmende Standortgebundenheit (vgl. Kapitel 2.1.2) wird dabei insofern relativiert, als dass über die Anfertigung der thematischen Verläufe sowie auch der formulierenden Interpretation bereits eine erste Vorstellung von Vergleichshorizonten über das gesamte Fallmaterial erwachsen ist („Wie hätte PBM dies formuliert?“/„Wie hätte MVw auf diese Frage reagiert?“). Zur Illustration wird anschließend an die zuvor formulierend interpretierte Einstiegspassage die reflektierende Interpretation der Passage dargelegt (vgl. TLm\_rI, Z. 9–13):

**9–13    Beginn der berufsbioграфischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (10–12) und Hintergrundkonstruktion der Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (12–13)**

Die Einstiegssequenz ist zunächst durch Unterbrechungen im Sinne einer paraverbalen Kommunikation gekennzeichnet. So beginnt TLm seine Erzählung zunächst mit einem überlegenden „Mhm“, dann räuspert sich dieser, setzt erneut an, räuspert sich erneut und findet so nach und nach in die Erzählung.

Die Passage bewegt sich zwischen umgangssprachlicher Formulierung („Tach“ statt Tag) bei gleichzeitig technischer Sprache, welche dann auch im Kontrast zur Einordnung als Kindheitserinnerung steht („demontiert, montiert“); TLm macht keine expliziten Gefühlsäußerungen, es dokumentiert sich aber eine Begeisterung für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand.

Über die Substantivierung wird das ‚Mofafahren‘ in das Zentrum der Erzählung gestellt. In Kombination mit der Ich-Perspektive und der Nutzung von Aktionsverben (demontieren, montieren), also in ihrem Ausdruck bereits sehr aktive Verben, wird ein aktiver und engagierter Eindruck vermittelt. Dabei geht es dann jedoch nicht um die Sache selbst, also das Mofa selbst, sondern relevant ist vielmehr das ‚Mofafahren‘ und das ‚Schrauben‘ an diesem Mofa (also das Tun/das Handeln). Demnach tritt hier das Mofa als Gegenstand in den Hintergrund, während die Tätigkeiten selbst, die aktive Auseinandersetzung mit dem Mofa, das ‚Schrauben‘ den zentralen Bezugspunkt bilden.

→ Handlungspraktische Orientierung! (vgl. auch BSm und MVw ‚Fasslichkeit‘ im Beruf)<sup>29</sup>

29 Der Abschnitt soll lediglich einen Einblick in die reflektierende Interpretation geben. Handlungsorientierungen werden fallintern über mehrere Passagen hinweg rekonstruiert und über die hier angedeutete komparative Sequenzanalyse validiert.

Wie bereits angedeutet stellt das Changieren zwischen der Durchdringung des jeweiligen Einzelfalles und dem notwendigen fallvergleichenden Vorgehen zu diesem frühen Zeitpunkt der Analyse von Individualinterviews eine Herausforderung dar. Einerseits steht der Einzelfall im Rahmen der dokumentarischen Methode nicht im Fokus, andererseits erscheint die Erfassung eines Falles in seiner Gesamtheit für die fallvergleichende Arbeit und auch die Kontextualisierung im Sinne der Nachvollziehbarkeit bei zunehmendem Abstraktionsniveau durchaus relevant. Nachdem das Interview von Berend Schultheiß reflektierend interpretiert wurde, folgte daher an dieser Stelle noch keine unmittelbare Abstraktion von den Einzelfällen im Sinne einer thematischen Gegenüberstellung, sondern zunächst die Explikation der Logik der jeweiligen Einzelfälle. Hierfür wurde jeweils die Einstiegssequenz reflektierend interpretiert und zusätzlich – in Abhängigkeit vom jeweiligen Fall – besonders dichte Erzählpassagen in die Interpretation aufgenommen bzw. solche Textpassagen, die intensiv von den jeweiligen Personen bearbeitet wurden. Auch für dieses Vorgehen wurden Interpretationsmöglichkeiten respektive Lesarten gedankenexperimentell an das Material herangetragen bzw. ausgeschlossen, wobei sukzessive über die Hinzunahme weiterer Fälle, die Vergleichshorizonte ausgeweitet wurden. Um ebendiese Vergleichshorizonte besser herausarbeiten zu können, wurde als zweites Interview das Interview mit Hans-Peter Abel (HAM) einer reflektierenden Interpretation unterzogen. Die Auswahl des zweiten Falles erfolgte auf der Grundlage der formulierenden Interpretation, welche bereits eine maximale Kontrastierung zwischen BSm und HAM andeutete. Nachdem zwei Interviews in dieser Ausführlichkeit bearbeitet wurden, folgte der sukzessive Einbezug weiterer Fälle, wobei neben der Eingangserzählung diejenigen Passagen ausgewählt wurden, die eine hohe Erzähldichte aufweisen und/oder intensiv von den jeweiligen Personen bearbeitet wurden. Da im Rahmen der berufsbiografischen Erzählungen kaum Bezüge zur Ausbildertätigkeit respektive dem Ausbilderhandeln aufgenommen wurden, hat die Forscherin sich zudem dafür entschieden, für die Rekonstruktion der typischen Anforderungen im Handlungsfeld auf Passagen der immanenten Nachfragephase zurückzugreifen. Hierbei wurde, sofern in den Daten abgebildet, auf Passagen fokussiert, die eine Interaktion zwischen Auszubildenden und Ausbilderinnen bzw. Ausbildern in den Mittelpunkt rücken. Gleichsam wurden zudem beschreibende Passagen aufgenommen, die das Handlungsfeld selbst betreffen und in denen die Interaktionen letztlich eingelassen sind.

Im Anschluss an die reflektierende Interpretation wurden die Analysen zu Fallbeschreibungen verdichtet und in die nachfolgende Ergebnisdarstellung überführt (vgl. Kapitel 6). Aufgrund der Datengrundlage wurde dafür zunächst auf die berufsbiografische Entwicklung fokussiert. Anschließend folgte eine Zusammenführung der Analysen mit Blick auf das Handlungsfeld, wobei sich fallübergreifend, jedoch mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, die folgenden Handlungsanforderungen herauskristallisierten: *Beziehung zu den Auszubildenden, Umgang mit Störungen und Konflikten, Lehrgangsgestaltung, insbesondere ‚Theoriepart‘ sowie Individuelle Förderung (Umgang mit Heterogenität)*. Im Zuge dieser Zusammenführung schälte sich zudem bereits die sinngenetische Typik heraus, welche – wie im Vorfeld bereits ausgeführt – die Abstraktion vom Einzelfall und die Überführung in einen fallübergreifenden Orientierungsrahmen darstellt. Diese Typik findet sich ebenfalls in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung. Dabei ist an dieser Stelle jedoch darauf verwiesen, dass die Typenbildung zwar das übergreifende Ziel der dokumentarischen Methode darstellt, die

herausgearbeiteten Typen in der vorliegenden Arbeit jedoch weder als abgeschlossene noch als generalisierbare Einheiten zu verstehen sind. Insofern kommt der Typenbildung in der vorliegenden Studie vielmehr ein sensibilisierender Charakter zu. Auf eine soziogenetische Typenbildung wurde in der vorliegenden Studie – nicht zuletzt aufgrund des begrenzten Umfangs – gänzlich verzichtet.

#### 5.2.4 Kritische Würdigung der dokumentarischen Methode und Einordnung vor dem Hintergrund der Studie

Die dokumentarische Methode nach Bohnsack zielt auf die Rekonstruktion von Handlungspraxis ab. Aufbauend auf der Mannheimschen Wissenssoziologie liegt der dokumentarischen Methode dabei die Annahme zugrunde, dass das Handeln der Akteure auf einem sozialisations- und erfahrungsbasierten Wissen fußt und dann auch losgelöst vom jeweiligen subjektiven Sinn zu verstehen ist. Vor diesem Hintergrund ist das Ziel des Analyseverfahrens der Methode, das in der Alltagspraxis wirksam werdende handlungsleitende Erfahrungswissen der Akteure herauszuschälen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 9). Dabei markiert – in Abgrenzung zu ‚objektivistischen‘ Zugängen – die empirische Basis der Analyse das Wissen der handelnden Akteure, wobei es die Aufgabe der Forscher/-innen ist, das diesen Akteuren zwar bekannte, aber gleichsam implizite handlungsleitende Wissen „zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12).

So gefasst, erscheint die dokumentarische Methode in besonderer Weise den methodisch-methodologischen Anforderungen der vorliegenden Studie gerecht zu werden. Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle auch auf möglicherweise kritische Punkte hingewiesen werden, die gleichermaßen die Methode, aber auch deren Ausgestaltung in der Forschungspraxis berühren (vgl. Kruse 2015, S. 451).

Diesbezüglich verweist Kruse z.B. mit Blick auf den Analyseprozess auf die Gefahr einer frühzeitigen Selektion von Textpassagen. So kann in der Forschungspraxis mitunter eine Selektion im Anschluss an die Erstellung der thematischen Verlaufsprotokolle beobachtet werden, was insbesondere mit Blick auf die Standortgebundenheit von Forschenden kritisch zu betrachten ist und, Kruse folgend, ein methodisches Risiko birgt (vgl. Kruse 2015, S. 452). In anderen Worten: „Je nach dem, in welchem Stadium sich die Forschenden in ihren fremdverstehenden Erkenntnisprozessen befinden und wie sie damit jeweils reflexiv umgehen, macht die forschungspraktische Strategie der (frühen) Selektion immer das Tor zu reifikationslogischen Erkenntnissen auf“ (Kruse 2015, S. 452). In der vorliegenden Studie wurde dieses Risiko insofern abgeschwächt, als dass zunächst keine Selektion von Textpassagen vorgenommen wurde. So wurden zunächst Volltranskriptionen manuell erstellt und für alle Interviews sowohl die thematischen Verläufe als auch die Feininterpretationen der Interviewabschnitte erstellt, was mit Blick auf die zunächst mitgeführte thematische Offenheit zudem geboten war. Eine Selektion wurde demnach erst im Übergang zur reflektierenden Interpretation vorgenommen, womit dem von Kruse formulierten Anspruch einer offenen bzw. öffnenden Analysephase in der vorliegenden Studie Rechnung getragen wurde (vgl. Kruse 2015, S. 452).

Weiterhin kritisiert Kruse den Begriff der ‚Interpretation‘, der im Rahmen der formulierenden Interpretation für diesen kaum haltbar ist. So bewegt sich der Analyseschritt vielmehr zwischen thematischen Zusammenfassungen, womit auf das „epistemologische Problem

der ‚Zusammenfassung‘“ (Kruse 2015, S. 453) verwiesen ist und Paraphrasen, womit „epistemologisch eine grundlegende Verstehensproblematik aufgeworfen [wird]“ (Kruse 2015, S. 453). Zudem impliziere der Begriff ‚Interpretation‘ im Rahmen der dokumentarischen Methode letztlich die Explikation von etwas, das im Text implizit wäre, womit jedoch dem eigentlichen Sinne des kommunikativen Wissens widersprochen würde (vgl. Kruse 2015, S. 453). In der Folge stellt Kruse dann auch die Sinnhaftigkeit dieses Analyseschrittes infrage und stellt hier u.a. einen Vergleich zu Mayrings Inhaltsanalyse an (vgl. Kruse 2015, S. 454). Wenngleich dies nicht gänzlich aufgelöst werden kann, wird vorliegend davon ausgegangen, dass die dokumentarische Methode über die Sinnenebene der Mayringschen Inhaltsanalyse hinausgeht. Hinzu kommt, dass in der vorliegenden Studie die formulierenden Interpretationen letztlich primär für eine Annäherung an das Interviewmaterial dienten und im weiteren Verlauf als Absicherung im Forschungsprozess genutzt wurden, um sicherzustellen, dass der dokumentarische Sinngehalt erfasst wurde. Übergreifend ist damit jedoch festzuhalten, dass insbesondere der reflektierenden Interpretation im Rahmen der Analyse eine besondere Bedeutung zukommt.

Darüber hinaus führt Kruse auch mit Blick auf die reflektierende Interpretation kritische Aspekte an. So verweist dieser u.a. auf eine analysepraktische Verkürzung in der Forschungspraxis, die sich in einer Fokussierung auf die Analyse der Propositionen niederschlägt. Kruse verweist diesbezüglich auf die Gefahr des Verbleibs auf einer inhaltsanalytischen Ebene oder aber eines vorschnellen Wechsels auf eine stark interpretative Ebene (vgl. Kruse 2015, S. 461f.). Dabei lässt sich die Kritik an dieser Stelle nicht ausräumen, aus Sicht der Forscherin kann dieser jedoch im Prozess begegnet werden, indem ein diesbezügliches Bewusstsein im Analyseprozess mitgeführt wird und die Analysen dokumentiert und offengelegt werden. Der Gefahr der inhaltsanalytischen Verkürzung wurde zudem – wie bereits geschildert – über die formulierenden Interpretationen als ‚Kontrollinstanz‘ begegnet.

Eingangs wurde bereits darauf verwiesen, dass diese Kritikpunkte sowohl die Methode als auch die Forschungspraxis berühren. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die dokumentarische Methode zwar ein elaboriertes Verfahren darstellt, gleichsam aber in der Forschungspraxis immer einer Ausdifferenzierung bedarf. Sofern möglich, ist den Kritikpunkten in der vorliegenden Studie wie geschildert begegnet worden. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die dokumentarische Methode in der hier angewendeten Form als Zugang zum handlungsleitenden Wissen der Akteure geeignet erscheint.

---

## 6 Ergebnisdarstellung der rekonstruktiven Hauptstudie

Nachfolgend werden die Ergebnisse der rekonstruktiven Hauptstudie dargestellt. Die Darstellung folgt dabei zunächst fallbezogen, wobei aufgrund des komparativen Charakters der Auswertungsmethode in den Darstellungen bereits Aspekte des fallübergreifenden Orientierungsrahmens aufgehen. Aufgrund dessen werden die Fälle – die sinngenetische Typenbildung quasi vorwegnehmend – dann auch bereits dem Typus ‚Reproduktion‘ (vgl. Kapitel 6.1), dem Typus ‚Transformation‘ (vgl. Kapitel 6.2) und dem Typus ‚Handlungsdilemma‘ (vgl. Kapitel 6.3) zugeordnet. Weiterhin werden Zwischenkapitel nach jedem Typus aufgenommen, womit eine sukzessive Verdichtung angestrebt wird, welche abschließend in eine Gesamtpik überführt wird (vgl. Kapitel 6.4).

### 6.1 Der Typus ‚Reproduktion‘

#### 6.1.1 Der Fall Hans-Peter Abel

##### 6.1.1.1 Kurzvorstellung des Falles anhand der berufsbiografischen Erzählung

Hans-Peter Abel ist männlich, 61 Jahre alt und bezeichnet sich selbst als Zimmerermeister. Seinen beruflichen Werdegang schildert dieser wie folgt:

Nach dem Abitur beginnt Hans-Peter zunächst eine dreijährige Ausbildung zum Bauzeichner. Diese verkürzt er um ein halbes Jahr und arbeitet in dieser Zeit noch im Ausbildungsbetrieb. Anschließend leistet er seinen Wehrdienst ab (vgl. HAm, Z. 7–11).

Zwischenzeitlich wurde in der näheren Umgebung eine Technikerklasse für Baudenkmalpflege eingerichtet. Der Besuch dieser setzt jedoch eine Ausbildung in einem Holzberuf sowie zwei Gesellenjahre voraus. Da Hans-Peter nicht nur Bauzeichner bleiben wollte, allerdings auch kein Interesse an einem Ingenieursstudium hatte, beginnt er eine Ausbildung zum Zimmerer. Nach Abschluss der Ausbildung arbeitet er noch zwei Jahre als Geselle, um anschließend die zweijährige Fachschule für Baudenkmalpflege, Fachrichtung Holz zu besuchen respektive seinen Techniker zu machen (vgl. HAm, Z. 11–42).

Parallel zur Technikerschule absolviert Hans-Peter Teil drei und Teil vier der Meisterausbildung. Nach Abschluss der Technikerschule absolviert er dann noch Teil eins und Teil zwei und ist inzwischen seit 30 Jahren Meister im Zimmererhandwerk (vgl. HAm, Z. 42–51).

Da es Hans-Peter in der Baudenkmalpflege an Aufstiegsmöglichkeiten mangelt, nimmt er das Angebot eines Betriebs in der Umgebung an, sich in ein Computerabbundprogramm einzuarbeiten. Hans-Peter verbleibt die folgenden acht Jahre in diesem Betrieb, bis an ÜBS3 eine Stelle als Ausbilder frei wird. Hans-Peter bewirbt sich auf die Stelle und ist inzwischen seit 22 Jahren dort als Ausbilder für die Zimmererleute zuständig (vgl. HAm, Z. 51–83).

### 6.1.1.2 Zur berufsbiografischen Entwicklung

Auf die berufsbiografisch orientierte Erzählaufforderung beginnt Hans-Peter eine Stegreif-erzählung mit erster Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (vgl. HAm\_rI, Z. 7–11). Thematisch wählt Hans-Peter seine Ausbildung zum Bauzeichner als Ausgangspunkt der Erzählung (vgl. HAm\_fl, Z. 7–11).

#### OT: Ausbildung zum Bauzeichner

*Ja gut (.) a: Iso ich bin erst nicht im Handwerk angefangen, sondern meine erste Ausbildung war Bauzeichner. Na ich hab ä::h (.) Abitur gemacht und ähm (.) ja zeichnen lag mir schon immer und äh auf studi:ern hatt ich keine Lust und dann hab ich mir ne Lehrstelle als Bauzeichner gesucht u:nd hab dreijährigen Vertrag, halbes Jahr verkürzt und äh (.) noch n halbes Jahr gearbeitet (HAm, Z. 7–11)*

Bezeichnend für die Einstiegspassage ist die übergreifende Nutzung einer aktiven und selbstreferenziellen Sprache („ich bin“ (HAm, Z. 7); „meine“ (HAm, Z. 7); „ich hab“ (HAm, 8); „hatte ich“ (HAm, Z. 9); „hab ich mir“ (HAm, Z. 9)). Bereits zu Beginn der berufsbiografischen Erzählung dokumentiert sich darin der Primat eines selbstgesteuerten Handelns, welches an den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten ausgerichtet ist („zeichnen lag mir schon immer und auf studi:ern hatt ich keine Lust“ (HAm, Z. 8–9)).

Eine Verdichtung erfährt der so initial gekennzeichnete fallbezogene Orientierungsrahmen über die anschließenden Passagen. Dabei bearbeitet Hans-Peter in der Fortsetzung seiner berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und Argumentation (vgl. HAm\_rI, Z. 11–16) thematisch zunächst die Einrichtung einer Fachklasse für Baudenkmalpflege während seiner Bundeswehrzeit (vgl. HAm\_fl, Z. 11–16).

#### OT: Techniker für Baudenkmalpflege Fachrichtung Holz; UT: Einrichtung einer Klasse für Baudenkmalpflege

*dann musst ich erst (.) meinen Wehrdienst noch ableisten und in der Zwischenzeit (1,5) wurde in <große Mittelstadt in Nordrhein-Westfalen> und in <große Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen A> eine Klasse für Baudenkmalpflege eingerichtet (.) und das (.) hat mich im Grunde genommen interessiert, also nur Bauzeichner bleiben war jetzt nicht so mein Ding und ähm auf Ingenieur (.) hatte ich, die trockene Materie von Statik, da hatte ich gar keine Lust zu. (HAm, Z. 11–16)*

Kontrastierend zum aktiven und selbstgesteuerten Handeln in der Eingangspassage wird die Bundeswehrzeit über die Nutzung des Modalverbs ‚müssen‘ und auch das Verb ‚ableisten‘, welches semantisch eine passive Haltung ausdrückt, als reine Pflichterfüllung und damit

fremdgesteuert gerahmt („dann musst ich erst (.) meinen Wehrdienst noch ableisten“ (HAM, Z. 11)). Der Wehrdienst nimmt dann auch keine Funktion im berufsbiografischen Sinne ein, sondern dient primär als zeitliche Rahmung der Passage (vgl. HAM\_rI, Z. 11–16). Über den Wechsel des Handlungsmodus dokumentiert sich die Bundeswehrzeit in gewisser Weise als berufsbiografische Zäsur, wobei der Umgang mit dieser Fremdsteuerung (negativer Gegenhorizont) von Passivität und Erduldung geprägt ist (vgl. HAM\_rI, Z. 11–16).

Mit Blick auf den fallbezogenen Orientierungsrahmen ist an dieser Stelle auch der Einbezug der argumentativen Hintergrundkonstruktion interessant. So distanziert sich Hans-Peter an dieser Stelle zunächst über die Nutzung des betonten Fokuspartikels ‚nur‘ vom Beruf des Bauzeichners. Diese Distanzierung erfolgt dann jedoch nicht z.B. mit Blick auf die Tätigkeit, sondern ist – auch mit Blick auf die zustandsbezogene Darstellung des Berufs – vielmehr Ausdruck eines Aufwärtsstrebens („nur Bauzeichner bleiben war jetzt nicht so mein Ding“ (HAM, Z. 14–15)). Ausdruck dieses Aufwärtsstrebens, ist dann auch die Abwägung zwischen der Aufnahme eines Ingenieursstudiums und dem Besuch der Technikerschule im weiteren Verlauf der Passage. Zentral für diese Abwägung erscheint zum einen die Abgrenzung zum Studium, die sich bereits in der Eingangspassage angedeutet hat („auf studi:ern hatt ich keine Lust“ (HAM, Z. 9)). So distanziert sich Hans-Peter an dieser Stelle nicht nur explizit von einem Ingenieursstudium („da hatte ich gar keine Lust zu“ (HAM, Z. 15–16)), sondern – begründet über „die trockene Materie von Statik“ (HAM, Z. 15) – implizit auch von einer handlungstheoretischen Orientierung (vgl. HAM\_rI, Z. 11–16). Zentral für die Abwägung erscheint zum anderen auch die ausbleibende Annäherungsbewegung an den Besuch der Technikerschule. So wird die Entscheidung für den Besuch der Technikerschule nicht z.B. über ein fachlich-inhaltliches Interesse, sondern ausschließlich über die Abgrenzungsbewegung zum Studium begründet. Diese Diskrepanz erfährt dann auch mit Blick auf die Zentralität des Themas im berufsbiografischen Verlauf nochmals eine Betonung. So sind auch die nachfolgenden Passagen letztlich alle dem Oberthema „Techniker/-in für Baudenkmalpflege Fachrichtung Holz“ zugeordnet (vgl. HAM\_fI, Z. 11–42). Neben einem Primat einer handlungspraktischen Orientierung dokumentiert sich an dieser Stelle demnach ein Handeln, welches weniger an einer persönlichen beruflichen Entwicklung und vielmehr allgemein an einem beruflichen Aufstieg orientiert zu sein scheint (vgl. HAM\_rI, Z. 11–16).

Mit Blick auf die berufsbiografische Entwicklung erscheint zudem die Fortsetzung der Erzählung relevant. So bearbeitet Hans-Peter an dieser Stelle thematisch die fehlende formale Anschlussfähigkeit seiner Ausbildung zum Bauzeichner für die Technikerschule (vgl. HAM\_fI, Z. 16–25).

#### **OT: Techniker für Baudenkmalpflege Fachrichtung Holz; UT: Zugangsschwierigkeiten**

*Dann war aber Zugangsberuf zu der (.) Technikerschule nur Tischler, Zimmerer oder Holzmechaniker. (.) Und da mein Vater Tischler war und dieses Feine mir nun nicht so:o entgegen kam, hab ich gedacht, da wähle ich die grobe Fraktion und Zimmerer, Fachwerk, Baudenkmalpflege liecht auch letzten Endes näher zusammen als Tischler. Gut und dann*

*hab ich mich, mein alter Klassenlehrer von=er Bauzeichnerklasse, der war dann Leiter der ä::h Fachschule für Baudenkmalpflege in <große Mittelstadt in Nordrhein-Westfalen> und mit dem hatt ich dann Kontakt aufgenommen und der hat mir dann gesagt: „Na ne:e als Bauzeichner geht nicht, ne, Sie müssen schon (.) n Holzberuf lernen“ und da bin ich dann (.) hab ich mich dazu entschlossen nach der Bundeswehrzeit eben (.) Zimmerer zu lernen. (HAM, Z. 16–25)*

Fallbezogen wohnt dieser Übergangspassage durchaus ein berufsbiografisches Krisenpotenzial inne, da diese fehlende Anschlussfähigkeit letztlich dem Aufwärtstreben entgegensteht. Interessant ist an dieser Stelle daher insbesondere, wie Hans-Peter mit dieser Situation umgeht. Auffällig ist dabei zunächst die proaktive Bearbeitung der Situation, die sich übergreifend in einer aktiven Sprache und auch aktiven Verbformen widerspiegelt, im Konkreten aber auch in der Kontaktaufnahme mit dem damaligen Leiter. Nachdem dieser ihm mitteilt „*Na ne:e als Bauzeichner geht nicht, ne, Sie müssen schon (.) n Holzberuf lernen*“ (HAM, Z. 23), entscheidet sich Hans-Peter für eine weitere Ausbildung als Zimmerer. Die Wahl des ‚Holzberufs‘ ist dabei primär an den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten ausgerichtet, gleichsam aber auch von einem gewissen Pragmatismus getragen („*da mein Vater Tischler war und dieses feine mir nun nicht so:o entgegenkam, hab ich gedacht, da wähle ich die grobe Fraktion und Zimmerer, Fachwerk, Baudenkmalpflege liecht auch letzten Endes näher zusammen als Tischler*“ (HAM, Z. 18–20)). Übergreifend dokumentiert sich in der Passage somit ein selbstgesteuertes Handeln, das an den eigenen Vorstellungen ausgerichtet ist. Die berufsbiografische Krise wird an dieser Stelle abgewendet, indem Hans-Peter sich den Umständen anpasst, um die persönliche Zielstellung weiter verfolgen zu können. Der Umstand eine weitere Ausbildung hierfür zu absolvieren, zeugt von einem hohen Engagement hinsichtlich der Verwirklichung der eigenen Vorstellungen (vgl. HAM\_rI, Z. 16–25).

Nachdem Hans-Peter die Entscheidung getroffen hat, nochmals eine Ausbildung zum Zimmerer zu absolvieren, bearbeitet er in der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung thematisch seine Ausbildungsplatzsuche (vgl. HAM\_fI, Z. 25–19).

#### **OT: Techniker für Baudenkmalpflege Fachrichtung Holz; UT: Ausbildungsplatzsuche**

*Das war zu der Zeit nicht so einfach, we:il ä:h Lehrstellen war da rar gesät (.) und ähm da musste man noch wirklich äh sehen, um dass man überhaupt eine Lehrstelle als Zimmerer krieche. (.) Und letzten Endes ist das dann als Umschulung gelaufen, nur deswegen hat mein damaliger Betrieb mich auch genommen (.) we:il dann der=s meiste vom Arbeitsamt bezahlt wurde, ne. ((räuspern)) (HAM, Z. 25–29)*

Die Phase der Ausbildungsplatzsuche dokumentiert sich dabei in gewisser Weise erneut als berufsbiografische Krise. Zwar ist Hans-Peter bemüht, diese über die eigene Wortwahl sowie auch die Einnahme einer distanzierten Position gegenüber dem Geschehen zu relativieren

(„war zu der Zeit nicht so einfach, [...] da musste man noch wirklich äh sehen, um dass man überhaupt eine Lehrstelle als Zimmerer krieche“ (HAM, Z. 26–27)), über die semantische Struktur der Passage wird jedoch das Krisenpotenzial der Situation deutlich. So verlässt Hans-Peter an dieser Stelle (erneut) seinen aktiven Handlungsmodus, wobei dieser Bruch insbesondere in der Formulierung „*letzten Endes ist das dann als Umschulung gelaufen*“ (HAM, Z. 27) deutlich wird. So bleibt an dieser Stelle das Subjekt gänzlich unbestimmt, womit der Fokus vornehmlich auf dem Resultat und nicht auf Hans-Peter als handelnde Person liegt. Dass die eigene Person respektive das eigene Zutun an dieser Stelle keine Relevanz hatte, sondern lediglich finanzielle Aspekte eine Rolle gespielt haben, erfährt über die adverbiale Bestimmung des Grundes nochmals eine Betonung („*nur deswegen*“ (HAM, Z. 28)), wobei Hans-Peter sein Unbehagen diesbezüglich paraverbal zum Ausdruck bringt („*((räuspern))*“ (HAM, Z. 29)). Übergreifend zeigt sich an dieser Stelle, dass es nicht die Ausbildungsplatzsuche per se ist, die für Hans-Peter krisenbehaftet ist, sondern vielmehr der Bruch mit dem aktiv-selbstgestimmten Handlungsmodus und der implizierten Fremdsteuerung (negativer Gegenhorizont).

In der Fortsetzung der berufsbioграфischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung gibt Hans-Peter Einblicke in seine Ausbildung zum Zimmerer (vgl. HAM\_fI, Z. 29–37).

**OT: Techniker für Baudenkmalpflege Fachrichtung Holz; UT: Ausbildung zum Zimmerer**

[...] ja 85/86 bin ich angefangen, da war das noch viel richtig schwere (.) Arbeit, nich. Heute ist schon vieles leichter geworden, wir mussten damals noch richtig (.) ne, Kran gabs nicht an jeder Baustelle, da stellte sich der Senior auch schon mal hin, ne, lechte sich die Pfette aufe Schulter und sachte: „*Junge nun drück hinten runter*“, ne und dann ging die vorne hoch, dass was aufn Giebel kriechten eine Seite, also dat war noch richtig schwer, schwere Arbeit u:nnd äh joa, dann hab ich meine Ausbildung gemacht, da war ich auch schon hier als Auszubildender, in diesem Ausbildungszentrum (HAM, Z. 29–37)

Auffällig ist an dieser Stelle der Wechsel vom bisherigen Erzählmodus zur direkten Rede. Diese Form der Darstellung unterstreicht die Unmittelbarkeit der Aussage und begründet die Relevanz der Passage für die berufsbioграфische Entwicklung. Die Erzählung folgt dabei einer Gegenüberstellung. So stellt Hans-Peter seine eigenen – körperlich fordernden – Erfahrungen über einen Vergleich mit der heutigen Zeit heraus („*Heute ist schon vieles leichter geworden, wir mussten damals noch richtig (.) ne, Kran gabs nicht an jeder Baustelle*“ (HAM, Z. 32f.)). In der Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung verdeutlicht Hans-Peter dies auch nochmal. Dabei schildert Hans-Peter jedoch nicht nur den damaligen Ablauf auf der Baustelle, sondern stellt das Erlebte regelrecht nach, indem er seine Stimme verstellt und die Sprachweise vom Senior nachahmt („*Junge nun drück hinten runter*“ (HAM, Z. 34)). Über die szenische Form der Darstellung wird der damalige Arbeitsalltag veranschaulicht und das eigene (verkörperte) Erfahrungswissen dargestellt. Über die Nutzung des Personalpronomens ‚wir‘ verortet sich Hans-Peter dann auch in diesem Erfahrungsraum respektive begreift sich als Teil

dessen. Interessant ist an dieser Stelle, dass Hans-Peter zwar eine Bewertung hinsichtlich der Schwere der Arbeit vornimmt („viel richtig schwere (.) Arbeit“ (HAM, Z. 31f.) und dies über den Vergleich mit der heutigen Zeit nochmals eine Betonung erfährt, dies aber selbst nicht problematisiert wird. So fokussiert die Darstellung zwar auf die körperliche Schwere der Arbeit, diese wird jedoch nicht grundsätzlich infrage gestellt (z.B. in Form einer persönlichen Distanzierung), sondern vielmehr als selbstverständlicher Bestandteil des damaligen Arbeitsalltags gefasst. Hierzu passt dann auch der komödiantische Charakter der Narration, der über das Auseinanderfallen der Darstellungsform und der eigentlich transportierten ‚Leiderfahrung‘ erzeugt wird (vgl. HAM\_rI, Z. 29–37).

In der Fortsetzung der berufsbioграфischen Erzählung bearbeitet Hans-Peter thematisch seine Gesellenzeit als Zimmerer (vgl. HAM\_fI, Z. 37–39). Dabei begründet sich die Relevanz der Passage über die weitere Verdichtung des fallbezogenen Orientierungsrahmens.

#### **OT: Techniker für Baudenkmalpflege Fachrichtung Holz; UT: Gesellenzeit**

*(.) u:und da vor für die (.) Voraussetzung für die Technikerschule warn noch zwei Gesellenjahre, also musste ich auch noch zwei Gesellenjahre (.) erbringen (HAM, Z. 37–39)*

So verlässt Hans-Peter an dieser Stelle – strukturgleich zur narrativen Rahmung der Bundeswehrzeit (vgl. HAM\_rI, Z. 11–16) – seinen aktiv-selbstgesteuerten Handlungsmodus, wodurch die Gesellenzeit auf sprachlicher Ebene als reine Pflichterfüllung und damit fremdgesteuert gerahmt wird. Die Gesellenzeit nimmt im weiteren Verlauf auch keine Funktion im berufsbioграфischen Sinne ein, sondern dient lediglich der Erfüllung der Zugangsvoraussetzungen für die Technikerschule. Über den Wechsel des Handlungsmodus dokumentiert sich die Gesellenzeit in gewisser Weise als berufsbioграфische Zäsur, wobei der Umgang mit dieser Fremdsteuerung als Ausdruck des negativen Gegenhorizonts erneut von Passivität und Erduldung geprägt ist (vgl. HAM\_rI, Z. 37–39).

Für die Verdichtung des fallbezogenen Orientierungsrahmens ebenfalls von Relevanz ist darüber hinaus die Fortsetzung der berufsbioграфischen Erzählung, in der Hans-Peter thematisch den Besuch der Fachschule für Baudenkmalpflege bearbeitet (vgl. HAM\_fI, Z. 39–41).

#### **OT: Techniker für Baudenkmalpflege Fachrichtung Holz; UT: Fachschule für Baudenkmalpflege**

*und dann hab ich diese Techniker Ausbildung, also Technikerschule (.) Fachschule für Baudenkmalpflege, Fachrichtung Holz eben zwei Jahre noch gemacht und bin also Techniker für Baudenkmalpflege (.) (HAM, Z. 39–41)*

Auffällig ist dabei insbesondere die nüchterne und kurze Abhandlung des Besuchs der Technikerschule. So wurde für den Besuch der Technikerschule in gewisser Weise ein ‚Umweg‘ über eine weitere Ausbildung sowie auch zwei Gesellenjahre in Kauf genommen. In Anbetracht des Aufwands, der mit diesem Vorgehen einhergeht, erscheint die Länge der Passage in der Erzählung daher unverhältnismäßig kurz (vgl. HAM\_rI, Z. 39–41). Über die Darstellungsform wird zudem deutlich, dass der Besuch der Technikerschule weniger z.B. auf eine fachliche Versiertheit im Bereich der Baudenkmalpflege abstellt, sondern vielmehr durch den erwerbzbaren Titel getragen wird. Hierfür spricht, neben der Konkretisierung der Techniker-ausbildung, insbesondere die Aussage „und bin also Techniker für Baudenkmalpflege“ (HAM, Z. 41). So wird über die Formulierung ‚ich bin‘ weniger der Prozess des Erwerbs, sondern vielmehr der Status des Ergebnisses in den Vordergrund gerückt. An die initiale Passage des Oberthemas anknüpfend, dokumentiert sich an dieser Stelle ein Handeln, das primär an beruflichem Aufstieg orientiert ist (vgl. HAM\_rI, Z. 39–41).

Fallkonsistent dokumentiert sich die so gefasste aufstiegsbezogene Orientierung zudem in der Fortsetzung der berufsbioграфischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (vgl. HAM\_rI, Z. 41–50).

#### OT: Meister im Zimmererhandwerk

*(.) und da wurde parallel schon Meister mit, für Meisterteile wurden mit angeboten, also Buchführung Teil drei und Ausbildung der Ausbilder Teil vier, das hab ich dann in dem ersten Jahr parallel schon mitgemacht und im zweiten Jahr den andern Teil u:nd in <kleinere Großstadt in Nordrhein-Westfalen> dann im Anschluss gleich die Teile eins und zwei noch hinterher. (.) Jo, dann bin ich vor 30 Jahren Meister geworden (.) hä und heute ist, ne morgen fahr ich dann also (.) zum (.) im Januar ist es ausgefallen, wegen Corona, fahr ich also zur Ju- Meisterfeier, da kriegen die Jungmeister ihre Meisterbriefe und dann werden immer die Jubiläumsjahrgänge mit eingeladen, 10, 25, 30 (.) 40 und 50 und dies Jahr sinds 30 und wollen wa ma gucken, ob paar Kollegen noch wieder dabei sind. Wer weiß, ob wa vierzig noch erleben @(. )@ und äh, ja. (.) (HAM, Z. 41–50)*

Während Hans-Peter an dieser Stelle thematisch sein ‚Meisterwerden‘ im Zimmererhandwerk bearbeitet (vgl. HAM\_fI, Z. 41–50), wird im Rahmen der Analyse eine gewisse Strukturgleichheit zur vorherigen Passage deutlich. So wird auch an dieser Stelle kein Interesse z.B. an den fachlichen Inhalten geäußert, sondern das Absolvieren der Meisterprüfung ausschließlich über die Parallelität des Angebots begründet. Dieser Lesart zuträglich und ebenfalls strukturgleich zur vorherigen Passage fokussiert Hans-Peter dann auch vornehmlich auf den Status des Ergebnisses („Jo, dann bin ich vor 30 Jahren Meister geworden“ (HAM, Z. 45–46)). Während sich an dieser Stelle demnach erneut eine aufstiegsbezogene Orientierung dokumentiert, erfährt diese über die Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung nochmals eine Ausdifferenzierung. So geht Hans-Peter an dieser Stelle auf die anstehende Jubiläumsfeier ein, was dann nicht nur ein Heraustreten aus der berufsbioграфischen Erzählung dar-

stellt, sondern auch die berufsbiografische Bedeutsamkeit dieses Übergangs vom Gesellen- in den Meisterstand markiert. Im Unterschied zum Technikerabschluss, welcher relativ nüchtern dargestellt wird, wird der Meisterabschluss hier in gewisser Weise als identitätsstiftendes Moment mitgeführt, das dann auch eine dauerhafte soziale Eingebundenheit (Zugehörigkeit) markiert. Über die Passage hinweg dokumentiert sich demnach eine aufstiegsbezogene Orientierung, die dann jedoch nicht (ausschließlich) berufsbezogen, sondern gleichsam auch sozial gelagert ist (vgl. HAM\_rI, Z. 41–50).

Berufsbiografisch bedeutsam erscheint zudem die Bewältigung der anschließenden Übergangspassage. So bearbeitet Hans-Peter in der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung mit eingelagerter Argumentation und weiterer Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (vgl. HAM\_rI, Z. 51–63) thematisch seinen Verbleib im Neubau (vgl. HAM\_fI, Z. 51–60).

#### **OT: Verbleib im Neubau; UT: Fehlende Aufstiegschancen in der Baudenkmalpflege**

*Und ähm(.) Baudenkmalpflege hm:m ja:a ((ausatmen)) da:as wären dann wieder (.) Stellen in=ner Verwaltung gewesen, ne, also (.) ähm untere Denkmalbehörde (.) obere Denkmalbehörde, äh=ja:a da kommt man dann, da ist man wieder nicht qualifiziert genug für ((räuspern)) und äh es fing damals mit dem (.) mit diesem Computerabbund, das war schon, gab es schon, aber das nahm jetzt immer mehr (.) in ä::h Bereiche ein und das hat mich eigentlich (.) dann doch mehr interessiert und dann hat mich in <große Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen B> wo ich wohne ein Betrieb, der hatte n Abbundprogramm und hat aber selber nicht so viel damit gemacht, hat mich dann sozusagen angeworben und äh dadurch bin erstmal beim Neubau geblieben und äh (2) ja hab mich dann in diese Abbund=äh=programmgeschichte im Prinzip eingearbeitet, ne. (HAM, Z. 51–60)*

Dabei dokumentiert sich diese Übergangspassage als berufsbiografisch potenziell krisenbehaftet, was sich insbesondere im Wechsel der sprachlichen Darstellungsform begründet. So wird über die Diskurspartikel sowie auch die paraverbalen Marker eine persönliche Betroffenheit deutlich und Hans-Peter ist über den Wechsel zum Indefinitpronomen (erneut) um eine subjektive Distanzierung bemüht. Zentral für diese potenzielle Krise ist dabei – strukturgleich zur Passage der Ausbildungsplatzsuche (vgl. HAM\_rI, Z. 25–29) – weniger die Stellensuche an sich, sondern vielmehr die Fremdrahmung des beruflichen Verbleibs, die sich an dieser Stelle im Spannungsfeld zwischen der aufstiegsbezogenen Orientierung und der institutionellen Grenzziehung dokumentiert. Mit Blick auf den fallbezogenen Orientierungsrahmen ist demnach interessant, wie Hans-Peter mit dieser potenziellen Krisensituation umgeht. Dabei dokumentiert sich der Verbleib im Neubau, konkret die Möglichkeit, sich in die „Abbund=äh=programmgeschichte“ (HAM, Z. 59–60) einzuarbeiten und sich dort auch als Experte zu etablieren, als narrative Rahmung um die potenzielle Krise abzuwenden (systemimmanentes Handeln). So wird über den Verbleib im Neubau letztlich eine alternative Anschlussperspektive erzeugt, die zwar nicht auf einen formalen Aufstieg verweist, jedoch die

Möglichkeit auf eine praktische Expertise und eine Orientierung an den eigenen Interessen eröffnet (vgl. HAm\_rI, Z. 51–60).

Mit Blick auf die vorliegende Studie ist zudem der Abschluss der berufsbiografischen Erzählung relevant, da hier erstmals Bezüge zur Ausbildertätigkeit respektive dem Ausbilderhandeln aufgegriffen werden. Dabei bearbeitet Hans-Peter thematisch zunächst seinen Wechsel zu ÜBS3 (vgl. HAm\_fI, Z. 63–75).

#### OT: Wechsel zu ÜBS3

*(.) Ja und dann erga:ab sich (.) hier die Möglichkeit, weil mein Vorgänger war erkrankt, man wusste nicht wie lange und man brauchte jetzt Ersatz und dann (.) hab ich mich hier beworben und der damalige Leiter <Herr Heier>, den kannte ich von=ner Ausbildung her und äh (.) ja, der hat auch n bisschen dafürgesprochen, weil er mich halt kannte und ja gut, dann ist die Wahl auf mich gefallen. (HAm, Z. 63–67)*

Über die sprachliche Darstellungsform dokumentiert sich die Ausbildertätigkeit eher als eine sich auftuende Möglichkeit und weniger als intendierte Karriereentscheidung („Ja und dann erga:ab sich (.) hier die Möglichkeit“ HAm, Z. 63). Der Wechsel in die Ausbildertätigkeit wird demnach nicht aktiv herbeigeführt – die eigene Handlung (Bewerbung auf die Stelle) bleibt vielmehr sprachlich nachgeordnet bzw. erfolgt unter der Prämisse einer bereits vorausgegangenen Entscheidung („man brauchte jetzt Ersatz“ (HAm, Z. 64–65)). Die Auswahl von Hans-Peter wird dann auch nicht z.B. über seine Qualifikation für die Stelle, sondern über ein soziales Nahverhältnis begründet („der damalige Leiter <Herr Heier>, den kannte ich von=ner Ausbildung her und äh (ja), der hat auch n bisschen dafürgesprochen, weil er mich halt kannte“ (HAm, Z. 65–67)). Interessant ist an dieser Stelle auch die Formulierung „und ja gut, dann ist die Wahl auf mich gefallen“ (HAm, Z. 67), die sprachlich (erneut) einen fallbezogenen Kontrast darstellt. So tritt Hans-Peter demnach nicht als handelnde Person in Erscheinung, die sich in einem Bewerbungsprozess behauptet hat, sondern als Betroffener einer Entscheidung. Diese Entscheidung ist – begründet über die vorangestellte Partikelkombination – dann auch von einer gewissen Nüchternheit begleitet (vgl. HAm\_rI, Z. 63–67).

Die berufsbiografische Erzählung schließt thematisch mit einem Einblick in die Ausbildertätigkeit (vgl. HAm\_fI, Z. 67–75).

#### OT: Einblicke in die Ausbildertätigkeit

*Ja und jetzt bin ich halt schon 22 Jahre hier und (.) bilde junge Herren (.) zwei Damen zwischendurch jetzt, zweite ist jetzt dabei, äh zum Zimmerer, Zimmerin aus. (2) Joa ist immer sehr lustich, (.) ne manchmal auch n bisschen (2) stressig, ne und man muss auch mal sagen wa mal die Peitsche knallen lassen damit se wissen ne, nein so geht dat nicht, ne, das geht das will <Herr Abel> nicht so, (.) ne und dann geht das auch, dann gehen die auch an*

*der Schnur. (.) Dann klappt das auch, @dann macht das auch wieder mehr Spaß, ne. Wenn man immer nur Stress mit einigen hat, ah das ist ja, das geht ja auf die Nerven.@ Ja, das war jetzt so. (HAM, Z. 67–75)*

Dabei gibt dieser Abschluss der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und eingelagerten Bewertungen insbesondere Einblicke in das eigene Verständnis als Ausbilder respektive die Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung. Diesbezüglich dokumentiert sich ein konsequenter Rückbezug zur Sphäre der eigenen Person. Dies zeigt sich einerseits bei der Betrachtung des propositionalen Gehaltes der Einstiegsequenz („Ich bin hier und ich bilde aus.“) und verdichtet sich mit Blick auf das Ausbilderhandeln insbesondere über die in der Argumentation eingelagerten Metaphern. So verweist Hans-Peter darauf, er müsse „auch mal [...] die Peitsche knallen lassen damit se wissen ne, nein so geht dat nicht, ne, das geht das will <Herr Abel> nicht so, (.) ne und dann geht das auch, dann gehen die auch an der Schnur“ (HAM, Z. 70–72). Die Peitsche als Sinnbild des Antreibens und der Züchtigung verweist auf eine klare Rollen- und Machtverteilung. Getragen wird dieses Bild weiterhin vom distanzierten Verweis auf die eigene Person (Illeismus). „<Herr Abel>“ (HAM, Z. 72) steht dabei im Mittelpunkt und fungiert dabei nicht nur als Treibender, sondern auch als Norm- respektive Richtschnur des Geschehens. Im Vordergrund steht dabei der „Spaß“ (HAM, Z. 73), wobei dies für Hans-Peter im Kontext der Ausbildung bedeutet, dass die Auszubildenden „an der Schnur“ (HAM, Z. 72) gehen und ihm im Sinne der Metapher keine Probleme bereiten bzw. folgsam sind (vgl. HAM\_rI, Z. 67–75).

### 6.1.1.3 Zum Handlungsfeld der überbetrieblichen Ausbildung

Aufbauend auf den Darstellungen zur berufsbiografischen Entwicklung wird nachfolgend auf die fallübergreifenden Handlungsanforderungen bzw. den Umgang mit ebendiesen eingegangen. Für den vorliegenden Fall sind dies: *Beziehung zu den Auszubildenden, Umgang mit Störungen und Konflikten, Lehrgangsgestaltung, insbesondere ‚Theoriepart‘ und Individuelle Förderung (Umgang mit Heterogenität).*

#### **Beziehung zu den Auszubildenden**

Erste Einblicke in die Ausbildertätigkeit respektive die Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung wurden zuvor bereits im Rahmen der berufsbiografischen Entwicklung aufgenommen. In diesen dokumentiert sich ein ausbilderzentriertes Handeln, welches auf klare Rollen- und Machtverteilungen setzt und auf Anpassung abstellt (vgl. HAM\_rI, Z. 67–75). Die Beziehung zu den Auszubildenden erscheint vor diesem Hintergrund auch funktional-distanziert, was sich im nachfolgenden Abschnitt im Modus der Beschreibung und Argumentation zeigt:

**OT: Überbetriebliche Ausbildung heute; UT: Nicht für Probleme zuständig**

*Pf, ja das erzählen die mir wahrscheinlich auch nicht, ne? Untereinander erzählen die sich das schon, aber dass die damit ja vielleicht kommt schonmal einer und sacht: „Ja ich hab (.) Probleme inner Firma“, aber eigentlich eher selten. (2) Da ich äh inner Firma kann ich dann ja auch, wenns Probleme mit irgendwelchen Gesellen gibt, (2,5) das muss die Firma regeln, da kann ich mich nicht einmischen, ne. [...] Möcht ich auch nicht. (HAM, Z. 232–238)*

So zeigt sich in der vorliegenden Passage, dass Hans-Peter sich nicht für die Probleme der Auszubildenden zuständig fühlt respektive diese Zuständigkeit auch nicht als Teil seiner Ausbildertätigkeit versteht. Vielmehr kennzeichnet Hans-Peter diese Probleme als Firmenangelegenheiten und legitimiert damit in gewisser Weise auch seine distanzierte Position (vgl. HAM\_rI, Z. 232–236).

**Umgang mit Störungen und Konflikten**

Hans-Peter schließt eine Erzählung zu den Schikanen respektive körperlichen Sanktionierung während der eigenen Ausbildungszeit mit den Worten: *„Rein erzieherische Maßnahme, ne? Könn wa heut nicht mehr machen, ne, können wa heute nicht mehr bringen, ne aber (.) damals war das so“* (HAM, Z. 206–208). Angesprochen auf den heutigen Umgang mit Störungen und Konflikten, folgt die folgende Entgegnung im Modus der Beschreibung und Argumentation:

**OT: Überbetriebliche Ausbildung heute; UT: Sanktionierung**

*((seufzen)) Ja. (.) Man muss mal, wenns zu dolle wird mal etwas (.) energischer werden, da merken die Jungs dann schon „Ups m- ne geht so nicht“ und wenns gar nicht läuft (.) dann (.) müssen wa=n Betrieb anrufen, dann muss=er in Betrieb, ne? (.) Dann (.) ist ja nicht Urlaub dann, sondern dann muss=er in Betrieb und arbeiten. Dann gibts erstmal Anschiss vom Chef wahrscheinlich, (2) wenn dat eh schon n Wackelkandidat ist, der sich schon me::ehr zu Schulden gekommen hat äh zu Schulden kommen lassen, dann (.) kommt auch schon mal Abmahnung und (.) im ungünstigsten Fall auch Kündigung, ne. (.) Wenn dann drei Abmahnungen wegen irgendwas warn, dann (1,5) wird man ja gekündigt. Ham wa bis jetzt aber wegen äh (.) also ich hab schon mal welche in Betrieb geschickt, ja. A:be:r nicht deswegen sind se gekündigt worden, das hat dann auch (.) im Betrieb zu spät gekommen, oder nicht zur Berufsschule gegangen, also das warn dann andre Gründe, die dann das Fass ne oder das halt wenn denn bei uns auch noch (.) gesch- weggeschickt wurde, das hat dann vielleicht den Tropfen, der das Fass zum Überlaufen bringt, aber (.) nur alleine da dran liechts da- hatts dann auch nicht gelegen. (HAM, Z. 210–223)*

In der initialen Reaktion auf die Frage, dokumentiert sich eine gewisse Resignation mit Blick auf die Sanktionierungsmöglichkeiten. Dabei werden letztlich zwei Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt: Handlungsmöglichkeit eins ist ein körperliches „**energischer werden**“ (HAM, Z. 210–211), um dem eigenen Tun mehr Nachdruck zu verleihen und sich gegenüber den Auszubildenden durchzusetzen. Handlungsmöglichkeit zwei markiert einen Ausschluss des Auszubildenden aus dem Lehrgang, wobei dies in gewisser Weise eine Delegation der Verantwortung an die Betriebe darstellt. Übergreifend deutet sich an dieser Stelle ein Ausbilderhandeln an, welches im Sinne einer reaktiven Intervention vornehmlich auf die Wiederherstellung der institutionellen Ordnung abzielt. So wird Hans-Peter erst aktiv, wenn eine normative Grenzüberschreitung bereits stattgefunden hat („*wenns zu dollte wird*“ (HAM, Z. 210), wobei das Handeln lediglich auf die Korrektur des abweichenden Verhaltens abzielt („*da merken die Jungs dann schon, Ups m-ne geht so nicht*“ (HAM, Z. 211)).

### **Lehrgangsgestaltung, insbesondere ‚Theoriepart‘**

Auf die Frage, wie Hans-Peter eine neue Aufgabe einführt, folgt eine ausführliche Entgegnung, die thematisch auf die Lehrgangsgestaltung fokussiert (vgl. HAM\_fI, Z.370–435). Dabei beschreibt Hans-Peter zunächst, ausgehend von seiner initialen Beobachtung „*wenn man nur ne Kopie rausgibt (.) da- da wird nix, da verstehen die Herrn nix*“ (HAM, Z. 372–373), wie er mit dieser Problematik umgeht respektive dies in der Lehrgangsgestaltung berücksichtigt:

#### **OT: Einblicke in die Lehrgangsgestaltung; UT: Kleinschrittige Erarbeitung und Kontrolle**

*[...] wenn man nur ne Kopie rausgibt (.) da- da wird nix, da verstehen die Herrn nix, ne, [...] und deswegen gehe ich grundsätzlich erstmal (.) in Theorieraum, dann wird die Aufgabe [...] durchgesprochen, wird die erklärt [...]. Und dann zeichnen die die zunächst maßstäblich 1 zu 10 oder 1 zu 5 und dann (.) frach ich schon immer Kontrollmaße ab (.) dann weiß ich schonmal, wenn einer was Falsches aus seiner Zeichnung abließt, ist die Zeichnung nicht richtig (.) und sie müssen die Holzliste machen [...]. So und dann seh ich auch an der Holzliste schon passt oder passt nicht [...] und dann wird das besprochen (.) dann holen die sich ihr Holz und dann gehen se an ihrn Arbeitsplatz und dann zeichnen se=s 1 zu 1 und die Erfahrung zeigt, dass was einer im 1 zu 10 falsch gemacht hat, wenn ich da nicht vorher drauf geguckt hab und hab ihn auf den Fehler hingewiesen, macht er den gleichen Fehler im 1 zu 1, das heißt kriecht er nur ne Kopie, denkt er gar nicht drüber nach, fängt einfach irgendwie an, ja und dann geht dat große Radieren los, ne? Und so:o müssen se sich erstmal mit der Aufgabe auseinandersetzen, (.) dadurch, dass se ja die Zeichnung erstellen müssen, dann Kontrollmaße und die Holzliste raus, dann wissen se ja schonmal, jo passt, und dann klappt das auch am Tisch relativ zügig [...] (HAM, Z. 372–402)*

Zunächst dokumentiert sich eine aktive Bearbeitung des wahrgenommenen Problems. Dabei zeigt sich über die Wenn-Dann-Struktur und der daraus abgeleiteten absolutistischen

Lösung („grundsätzlich erstmal (.) in *Theorieraum*“ (HAM, Z. 385)) eine Mechanisierung von Lernprozessen, was sich dann auch in der strukturierenden und kontrollierenden Lehrgangsgestaltung mit geringer Fehlertoleranz widerspiegelt. Übergreifend wird deutlich, dass das Problem so zwar aktiv bearbeitet wird, dies aber weniger vor dem Hintergrund der Idee stattfindet, Lernprozesse zu ermöglichen, sondern vielmehr mit dem Ziel, dass die Aufgaben möglichst richtig und zügig bearbeitet werden (vgl. HAM\_rI, Z. 372–402).

Interessant mit Blick auf die Lehrgangsgestaltung sowie auch die Interaktion zwischen Hans-Peter und den Auszubildenden ist weiterhin die Fortsetzung der Entgegnung im Modus der Erzählung und Beschreibung:

**OT: Einblicke in die Lehrgangsgestaltung; UT: Zeitbedarf einschätzen**

*ja und dann (.) hab ich dat irgendwann mal eingeführt, dass ich gesacht hab die sollen ja auch selber ihre (.) ihren Zeitbedarfe einschätzen (.) und dann frag ich „Wie lange darf das (.) wie lange darf das dauern?“, dat macht der Chef ja auch, der kalkuliert seine Arbeit ja, der sacht so „Ich muss jetzt zwei Tage zwei Gesellen dahin schicken und dann muss das fertig sein.“ Wenn die drei Tage dahinfahren, passt die Rechn- die Kalkulation nicht. Und so erklär ich den das auch, also „ihr könnt nicht Tage lang dahinfahren und sagen: „Joa schön, wir ham erstmal Stunde Pause gemacht und sind dann, ham ein durchgezogen“ ne?, euer Chef hats kalkuliert, ihr müsst auch sehen, dass=er in der Zeit, wat er sich gedacht feddich werdet.“ Ja und dann ham dann fragen se schon immer: „Wie lang- wie lange ham wa Zeit?“, „Hm sach doch, was meint=er denn, wie lange braucht=er dafür?“ „Ja hm:m“ und dann (.) meistens wird meine Zeit gegeben und dann ticken die auch an, ne und dann ticken die auch ran, weil sonst eiern einige bis zum Sanktnimmerleinstag rum und die die fleißig und und schnell sind, die fe- die was lernen wollen, die sind dann fertig und weich warte doch nicht immer, bis die letzten feddich sind dann. Aber so, wenn die alle ne Zeit haben, dann sehen die auch zu, das geht ganz schnell. (3,5) Ranticken, die andern sind schon weiter, dann gucken die schon. (HAM, Z. 403–417)*

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Anspruch, die Aufgaben möglichst richtig und zügig zu bearbeiten an der betrieblichen Praxis orientiert und auch Hans-Peters Ausbilderhandeln an dieser angelehnt ist. So wird die Ausbildung in gewisser Weise zur Probe für den Ernstfall und weniger als Raum für Lern- und Entwicklungsprozesse ausgedeutet. Zudem dokumentiert sich (erneut) über die Nutzung der Verben ‚ranticken‘ und ‚rumeiern‘ ein mechanisches Verständnis von Lernprozessen (vgl. HAM\_rI, Z. 403–417).

Übergreifend verfolgt Hans-Peter mit dieser Form der Lehrgangsgestaltung das Ziel „das Ganze auch sagen wa ma etwas planbarer“ (HAM, Z. 418) zu machen. So ist es zwar auch das Ziel, dass die Auszubildenden etwas lernen, im Vordergrund steht jedoch das eigene Bedürfnis der Planbarkeit: „sonst würd ich mich ja auch verzetteln, dann müsste ich denen wieder ne neue Aufgabe geben, dann werden die fertig, dann kriegen die ne Aufgabe, irgendwann hab ich ja

einen Wust an Aufgaben, das ist ja gar nicht, und so sind immer alle (.), fangen gleich an“ (HAM, Z. 422–425).

Ähnlich wird auch das Problem der ‚Theoriemüdigkeit‘ der Auszubildenden durch Hans-Peter bearbeitet, welches in der nachfolgenden Entgegnung im Modus der Argumentation mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Beschreibung geschildert wird:

#### OT: Unterschied Ausbilder und Lehrperson; UT: ‚Theoriemüdigkeit‘ der Auszubildenden

*M:::h eigentlich nicht groß. Äh auf der (1,5) einen Seite möchte ich auch nicht Berufsschullehrer sein, (.) weil (.) die (.) Jungs sind oft motiviert, aber sie sind schulmüde. So:o und dann müssen wir hier wieder Theorie machen, (.) „Eahh wieder wie Schule“, ne, und wenn ich dann mal Tage habe, wo man wo das mit der Theorie n bisschen länger dauert, bis man alles soweit erklärt hat, bis die das dann bei der nächsten Aufgabe auch umsetzen können, dann (.) sind die ersten natürlich schon, am Anfang ist sowieso, ne Theorie: (.) „Äh wann machen wa endlich was?“ Wenn se dann gemerkt haben nein ohne Theorie geht es nun mal nicht, ne, dann kommt aber dann: „A:h wie lange dauert das denn noch?“ und dann bin ich oft froh, wenn man dann dann muss man auch schonmal sagen: „Na komm, da ich muss jetzt n bisschen schneller machen, dass es nicht zu sehr zieht, damit sie endlich ausm Theorieraum wieder rauskommen, dat die wollen jetzt nicht mehr zuhören, die schalten auch ab, die wollen wieder arbeiten.“ Und als Lehrer hab ich die nur da sitzen (.) und dann ham die morgens schon ke- gar kein Bock und in der sechsten Stunde schon gar kein Bock mehr, so kann ich immer mal sagen „OK los jetzt sehen wa zu.“, oder ich (.) machs bis zu nem gewissen Punkt, „So jetzt kommt die nächste Aufgabe.“ „Oah“ dann sind die ersten schon mal erleichtert, „Jetzt kommt endlich, dann können wa gleich wieder und dann wird gezeichnet und die Holzliste, aber das dauert jetzt aber noch so, ah scheiße, gut, will=er halt haben, müssen wa jetzt machen“, dass=se erstmal wieder arbeiten können, dann können se sich erstmal wieder austoben. Als Lehrer ham se die Möglichkeit nicht, dat die sich austoben können und deswegen, dat ich also als Lehrer wär das, (.) das ist ja hier manchmal schon frustrierend, wenn man denen das (.) die Theorie vermitteln muss. Aber ohne die Theorie geht es nicht, aber inner Schule wollen se dann gar nicht, ne, und hier kann man immer nochmal Praxis wieder reinschieben, ne dann sind se erstmal wieder. (HAM, Z. 403–417)*

Gefragt nach der Unterscheidung der Tätigkeit von Ausbilderinnen bzw. Auszubildenden und Lehrpersonen, nimmt Hans-Peter zunächst eine Annäherungsbewegung vor, gefolgt von einer Abgrenzungsbewegung, begründet über die eigene Person. Zentral für diese Abgrenzungsbewegung ist dabei die ‚Theoriemüdigkeit‘ der Auszubildenden, die sich in gewisser Weise als Störfaktor dokumentiert. Das Problem der ‚Theoriemüdigkeit‘ wird von Hans-Peter demnach erkannt und auch bearbeitet, jedoch vornehmlich innerhalb der bestehenden Strukturen und vor dem Hintergrund der Bedürfnisse der eigenen Person, indem z.B. das Tempo angepasst

wird oder Hans-Peter sich der Situation entzieht (vgl. HAm\_rI, Z. 438–460; siehe zudem auch die nachfolgende Passage HAm\_rI, Z. 463–486).

### **Individuelle Förderung (Umgang mit Heterogenität)**

Auf eine vertiefende Frage zur Erstellung der Aufgaben, verweist Hans-Peter u.a. auf die Heterogenität der Auszubildenden und gibt einen Einblick in seinen Umgang damit:

#### **OT: Aufgaben(er)stellung; UT: Didaktische Perspektive / Umgang mit Heterogenität**

*[...] äh ich sach so ich will mache mit denen jetzt, es muss ja jeder auch mitkommen, nicht nur die Guten, auch die Schwächeren sollen ja (.) am Ende des Tages nicht da stehen und gefrustet: „Äh ich hab heute nix verstanden, wat der erzählt hat und ich krieche das auch nicht voreinander“, es sollen ja möglichst alle das Ziel erreichen, also leg ich die Messlatte nicht ganz so hoch, aber die Aufgaben, die ich mir dann so überlegt habe, sind dann auch immer sagen wa mal anner Praxis orientiert, ne, also das kommt inner Praxis vor, es kommt n Grad dran, Schifter dran, ne Kehle, es werden Gauben gemacht, dann macht man Kehlbohle und also das, was in=ner Praxis auch (.) in=ner täglichen Praxis drankommt. Und alles, was hochtrabender ist, ja dafür gibts dann auch noch die Meisterschule, ne und die die weitermachen wollen, die werden dann entsprechend noch gefordert. Ich hab jetzt ich hab mir das dann überlegt, wie gesagt, man darf die La- Latte auch nicht zu hoch hängen, es darf aber auch nicht zu langweilig werden für die, die n bisschen cleverer sind und ja und so muss man die Aufgaben (.) stricken, ne, vielleicht mal noch ne Erweiterung für die, die schneller sind, dass die ma noch n bisschen (.) was anderes da reinbauen, und äh (.) ja. (HAm, Z. 356–369)*

Dabei wird zunächst einmal deutlich, dass Hans-Peter dies als Problem wahrnimmt und dieses auch aktiv bearbeitet. Dabei orientiert sich sein Umgang mit dem Problem an seinem Anspruch, dass alle das Ziel respektive das gleiche Ziel erreichen sollen. Entsprechend hat er das Aufgabenniveau runterskaliert, wobei der Mindeststandard an der alltäglichen Berufspraxis orientiert ist. Weiterhin lagert er anspruchsvollere Inhalte in die Meisterschule aus. Die Erweiterung der Aufgaben kann als Versuch der Binnendifferenzierung verstanden werden, diese scheint aber nicht grundlegend mitgedacht. Übergreifend dokumentiert sich an dieser Stelle (erneut) eine Standardisierung und Vereinheitlichung von Lern- und Entwicklungsprozessen. Zudem dokumentiert sich in gewisser Weise ein pragmatischer Umgang über die systemische Auslagerung in die Meisterschule (vgl. HAm\_rI, Z. 356–369).

#### **6.1.1.4 Zusammenführung und Verdichtung: Der Fall Hans-Peter Abel**

Kennzeichnend für Hans-Peters berufsbiografische Konstruktion ist ein aktiv-selbstbezogener Handlungsmodus, der mit einem Bedürfnis nach Handlungsautonomie einhergeht. Kennzeichnend für die berufsbiografische Konstruktion ist weiterhin eine handlungspraktische Orientierung, welche sich im vorliegenden Fall in der wiederholten Ablehnung eines

Studiums trotz Aufstiegsorientierung widerspiegelt. Insbesondere der aktiv-selbstbezogene Handlungsmodus schlägt sich zudem im Ausbilderhandeln nieder. So dokumentiert sich ein aktives Ausbilderhandeln, gleichsam aber auch eine vornehmlich ausbilderzentrierte Bearbeitung der wahrgenommenen Handlungsprobleme. Weiterhin deutet sich ein mechanisches Lernverständnis an, welches sich in strukturierenden und kontrollierenden Aspekten niederschlägt. Die Auszubildenden mit ihrer Menschlichkeit wirken vor dem Hintergrund dieses Verständnisses derweilen als Störfaktor. Hierzu passend, erscheint die Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung funktional-distanziert mit autoritären Zügen. So sind die Interaktionen mit den Auszubildenden, die Sanktionierungsmaßnahmen, aber auch Anpassungen in der Lehrgangsgestaltung letztlich darauf abgestellt die bestehende Struktur zu erhalten respektive die ursprüngliche Ordnung wiederherzustellen.

## 6.1.2 Der Fall Peter Berner

### 6.1.2.1 Kurzvorstellung des Falles anhand der berufsbiografischen Erzählung

Peter Berner ist männlich, 42 Jahre alt und bezeichnet sich selbst als Zimmerermeister. Seinen beruflichen Werdegang schildert dieser wie folgt:

Peter war bereits früh klar, dass er ins Handwerk möchte. Er hat bereits in der Kindheit bei seinem Großvater in der Tischlerei mitgearbeitet und dort auch seine Schulpraktika absolviert. Peter überlegt, im Betrieb seines Großvaters seine Ausbildung zum Tischler zu absolvieren, jedoch erfüllte dieser nicht die notwendigen Voraussetzungen (vgl. PBm, Z. 9–18). Für Peter ist allerdings klar, dass er weiter mit dem Werkstoff Holz arbeiten möchte und beginnt daher – auch aufgrund von ernüchternden Praktikumserfahrungen aus anderen Tischlereien – eine Ausbildung zum Zimmerer. Diese Ausbildung absolviert Peter in einem großen Familienbetrieb, wobei er über den Betrieb dann auch mit dem Bereich der Fachwerksanierung in Berührung kommt (vgl. PBm, Z. 18–35).

Nach Abschluss der Ausbildung arbeitet Peter noch weitere zwei Jahre als Geselle in verschiedenen kleineren Firmen, welche jedoch betriebliche Schwierigkeiten hatten. Auf Wunsch der damaligen Freundin entschließt sich Peter deshalb, Meisterschule zu besuchen (vgl. PBm, Z. 35–54).

Nach seinem Abschluss macht sich Peter selbstständig im Bereich der Fachwerksanierung, wobei er auch mit alternativen Dämmmaterialien experimentiert. Über dieses experimentelle Bauen kommt Peter an eine Dozentenstelle im Rahmen der Projektwochen für die Meisterschüler an einer Schule in <kleinere Großstadt in Hessen> (vgl. PBm, Z. 54–80). Im Rahmen seiner Selbstständigkeit war Peter überwiegend alleine tätig, hatte jedoch auch einmal einen Auszubildenden, der drei Jahre bei ihm bzw. in <ÜBS1> gelernt hat (vgl. PBm, Z. 80–95).

Nachdem sich die familiäre Situation und auch der gesundheitliche Zustand von Peter verändert, beschließt dieser, nochmal Bewerbungen zu schreiben, und nimmt letztendlich eine Stelle als Ausbilder bei ÜBS1 an (vgl. PBm, Z. 95–122).

Peter beschreibt die überbetriebliche Ausbildungstätigkeit als einen interessanten, gleichsam anstrengenden Job (vgl. PBm, Z. 95–101). Peter beklagt, dass zur Ausbildungstätigkeit auch viele administrative Aufgaben gehören und nicht genug Zeit für die Arbeit mit den Auszubil-

denden selbst vorgesehen wäre. Seine Entscheidung für die Ausbildertätigkeit begründet er mit der Freude, sein Wissen weiterzugeben, und Personen bei ihrer Entwicklung zuzuschauen. Zudem sei es ein sicherer Job mit regelmäßigen Arbeitszeiten, pünktlicher Bezahlung und betrieblicher Altersvorsorge (vgl. PBm, Z. 122–143).

### 6.1.2.2 Berufsbiografische Entwicklung

Auf die berufsbiografisch orientierte Erzählaufforderung beginnt Peter eine ausführliche Stegreiferzählung mit erster Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation, weiterer Hintergrundkonstruktionen im Modus der Argumentation und Hintergrundkonstruktion dieser Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (vgl. PBm\_rI, Z. 9–18).

#### OT: Berufsorientierung und Berufswahl; UT: Berührungspunkte zum Handwerk

*Okay. ((räuspert)) Ja wo fangen wir wo fangen wir an. Äh:m für mich war relativ (.) früh klar, dass ich irgendwas mit Handwerken machen möchte, weil mein Opa auch Tischlermeister war und ich damals als kleiner Junge schon viel bei ihm in der Werkstatt gearbeitet habe. [...]* (PBm, Z. 9–12)

Die Einstiegspassage ist dabei über die Person des Großvaters strukturiert, wobei sich dieser Rückbezug zur Person des Großvaters respektive dessen Tischlerwerkstatt letztlich durch den gesamten Berufsorientierungs- und Berufswahlprozess zieht. In gewisser Weise deutet sich an dieser Stelle bereits eine Beziehungsorientierung an, die sich im Sinne eines Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit durch den gesamten Fall zieht (vgl. PBm\_rI, Z. 9–18).

Interessant für die berufsbiografische Entwicklung ist insbesondere der Umgang mit der Enttäuschung, die Ausbildung nicht in der großväterlichen Werkstatt absolvieren zu können („aber er (.) war damals ähm von der Betriebsgröße nicht so eingestellt und aufgestellt, dass er mich hat äh hätte ausbilden können“ (PBm, Z. 14–15)) respektive der daraufhin folgenden Entzauberung des Tischlerberufs, welcher sich in der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Beschreibung zeigt (vgl. PBm\_rI, Z. 18–35).

#### OT: Berufsorientierung und Berufswahl; UT: Abwägung zur Berufswahl

*[...] und (.) naja, jedenfalls habe ich dann halt dort jetzt keine Ausbildung zum Tischler gemacht, wollte aber gerne dann (2) schon irgendwas mit Holz machen, hab dann [...] auch in <Landkreis in Hessen> bei mehreren Tischlern ein Praktikum gemacht, das warn aber alles Firmen, wo man im Akkord Fenster einbauen musste und halt keine ich sag mal Volltischlerei, mein Opa hat halt selber Fenster gebaut noch und hat auch mal nen Bollerwagen repariert und Möbel gebaut und und, ne, wie man sich das halt so vorstellt und dann (2)*

*hab ich dann ähm (.) ich glaub insgesamt fünf Bewerbungen geschrieben und konnte mir dann hinterher aussuchen, wo ich dann halt meine Ausbildung beginne und hab dann halt eine (1,5) Zimmerei gefunden [...] und ähm da bin ich dann halt in die Fachwerksanierung reingerutscht [...], was mir sehr Spaß gemacht hat. (PBm, Z. 18–35)*

Über die Passage hinweg wird deutlich, dass Peters Handeln an den eigenen Vorstellungen orientiert ist, gleichsam ist aber auch eine gewisse Anpassungsfähigkeit erkennbar. So treffen im Rahmen des Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses die erfahrungsbasierten Vorstellungen von Peter auf eine andersartige betriebliche Realität, wodurch eine Neujustierung angestoßen wird. Peter bleibt demnach nicht in seinen Denkmustern verhaftet, sondern es findet eine Neubewertung und dann auch eine Umdeutung vor dem Hintergrund der gegebenen Situation statt (vgl. PBm\_rI, Z. 18–35). Dies zeigt sich ebenfalls auf sprachlicher Ebene. So ist die Passage einerseits von einem aktiven Handlungsmodus getragen (z.B. über das Schreiben der Bewerbungen und die Auswahl des Betriebes), gleichsam aber auch von einer Strukturierung über das Außen (z.B. die vorgegebenen Praktika, die Mitarbeit im Bereich der Fachwerksanierung). Hier dokumentiert sich somit vornehmlich ein *reaktiver* Handlungsmodus (vgl. PBm\_rI, Z. 18–35).

Mit Blick auf die berufsbiografische Entwicklung sowie auch den fallbezogenen Handlungsmodus erscheint weiterhin die anschließende Passage relevant. So weicht Peter in der Fortführung der biografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation und Hintergrundkonstruktion dieser Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung von seinem bisherigen Erzählmodus ab und wechselt zur direkten Rede (vgl. PBm\_rI, Z. 36–44).

#### **OT: Gesellenzeit und Meisterkurs; UT: Gesellenzeit und Neuorientierung**

*Hab dann nach Beendigung der Ausbildung noch (.) zwei Jahre als Geselle in <kleinere Großstadt in Hessen> gearbeitet, äh bei verschiedensten Firmen und [...] (.) das war alles nicht so zufriedenstellend und dann meine damalige Freundin sagte dann auch „o:h willst nicht noch was machen, willst nicht noch was machen?“ und dann bin ich halt in <kleinere Großstadt in Hessen> auf die Meisterschule gegangen und hab dort dann ein Jahr lang Vollzeit mein Meister gemacht. (PBm, Z. 36–44)*

In der Passage bearbeitet Peter eine weitere Enttäuschung, die sich erneut in einem Auseinanderfallen der eigenen Vorstellungen mit der situativen Gegebenheit dokumentiert. Auch an dieser Stelle scheint der Umgang mit diesem Auseinanderfallen von Bedeutung. So hat diese Passage durchaus Verlaufskurvenpotenzial, dieses wird jedoch abgewendet, indem Peter sich für den Besuch der Meisterschule entscheidet. Diese Entscheidung trifft Peter dann jedoch nicht aus eigenem Antrieb heraus, sondern es dokumentiert sich vielmehr (erneut) ein *reaktiver* Handlungsmodus. So ist es letztlich die Ansprache durch die damalige Freundin, die

Peter dazu bewegt, etwas an der Situation zu verändern. Getragen wird dies weiterhin von der resignierenden Tonalität der Passage, die über den Abtönungspartikel „halt“ hergestellt wird, wodurch sich die Entscheidung für die Meisterschule weniger als aktive Entscheidung, denn mehr als Anpassung an die gegebenen Umstände dokumentiert (vgl. PBm\_rI, Z. 36–44).

Auch die nachfolgende Passage entfaltet eine fallbezogene Relevanz, die sich insbesondere darin zeigt, dass Peter an dieser Stelle aus seiner bisherigen berufsbiografischen Erzählhaltung heraustritt und den Anschluss an die Interviewsituation sucht. Diese ‚interaktive Öffnung‘ zeigt sich z.B. in der Nutzung des Vergewisserungspartikels ‚ne?‘, wobei dies nicht etwa Ausdruck von Unsicherheit ist, sondern der Herstellung einer Verbindung respektive Beziehung zum Gegenüber (letztlich der Interviewerin in der Interviewsituation) dient (vgl. PBm\_rI, Z. 44–55). Hierin spiegelt sich das Bedürfnis sozialer Eingebundenheit im Handeln von Peter wider, was ebenfalls in der thematischen Bearbeitung der Passage sichtbar wird:

**OT: Gesellenzeit und Meisterkurs; UT: Nach Meisterabschluss auf Augenhöhe**

*War ganz praktisch, weil die Ausbilder alles, die die kannte ich noch aus der Überbetrieblichen damals, das waren die gleichen. Auch interessantes Thema, das waren dann halt immer zu dem Zeitpunkt damals dann halt der X – Herr XY und ja und jetzt (.) das war witzig, man kannte die halt schon früher schon seit Jahren kannte man die und als man dann fertig war und frisch gebackener Meister, dann kamen die alle an und sagten: „Ja ich bin übrigens der Otto“ „Und ich bin der Bernd“ „Und ich bin der“ und so und das war total cool, ne, weil man dann halt irgendwie zwar noch den Altersunterschied hatte, aber man war irgendwo schon auch auf ei- auf einem Level halt, ne? Weil, man war jetzt halt auch Meister und so und das ist (.) ähm, ne, (.) und ((räuspert)) genau. Die sind aber mittlerweile alle all- auch schon in Ruhestand, das ist außer dem Schulleiter dort in <kleinere Großstadt in Hessen> und jemanden ausm Sekretariat und aus der IT kenne ich da gar keinen mehr, das ist sehr schade, ne? (PBm, Z. 44–55)*

So behandelt Peter in der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation, Hintergrundkonstruktion der Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung und weiterer Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion der Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (vgl. PBm\_rI, Z. 44–55) thematisch die Neudefinition der Beziehung zu den Ausbilder/-innen respektive Meister/-innen, die einen Statusübergang markiert (vgl. PBm\_fl, Z. 44–55). Die gesamte Passage ist dabei von Rückbezügen zu den Personen, konkreter noch zu den individuellen Beziehungen zu diesen Personen geprägt („die Ausbilder [...] kannte ich noch“ (PBm, Z. 44f.); „man kannte die halt schon früher schon seit Jahren kannte man die“ (PBm, Z. 47f.); „mittlerweile [...] kenne ich da gar keinen mehr, das ist sehr schade, ne?“ (PBm, Z. 53–55)). Zudem stellt Peter vor allem das emotionale Erleben der Situation in den Vordergrund („das war witzig“ (PBm, Z. 47); „das war total cool“ (PBm, Z. 50)), wodurch die Passage weniger von einem statusbezogenen Anerkennungsgedanken getragen wird, sondern die (neu gewonnene)

Qualität der Beziehung bedeutsam erscheint. Über die Passage hinweg dokumentiert sich an dieser Stelle eine Beziehungsorientierung, die vornehmlich über den Rückbezug zur Sphäre des Sozialen gekennzeichnet ist (vgl. PBm\_rI, Z. 44–55).

Dies setzt sich dann auch in der weiteren Erzählung fort. So behandelt Peter in der Fortführung der berufsbioграфischen Erzählung den Übergang in die Selbstständigkeit (PBm\_fl, Z. 55–60).

#### OT: Selbstständigkeit; UT: Schritt in die Selbstständigkeit

*Naja, (.) genau und dann halt ähm Meister gemacht ähm (.) wollte mich auch selbstständig machen, aber halt nicht im <Landkreis in Hessen> und dann wars so, dass dass n WG-Zimmer in nem kleinen Fachwerkhaus bei hier in <Landkreis in Nordrhein-Westfalen> bei uns da halt frei wurde bei Freunden und dann habe ich gesagt: „Ach komm, dann dann zieh ich da mit ein irgendwie, mach mich da selbstständig“ ähm u:nd war dann Jahre lang selbstständig (PBm, Z. 55–60)*

Dieser Übergang ist dabei – erneut – von Rückbezügen zur Sphäre des Sozialen gekennzeichnet. So erscheint das Handeln vordergründig zunächst zielgerichtet, ist letztlich aber an der sozialen An- bzw. Einbindung orientiert. Dies dokumentiert sich über verschiedene sprachliche Marker mit sozialen Implikationen („WG-Zimmer“ (PBm, Z. 57), „uns“ (PBm, Z. 58), „Freunde“ (PBm, Z. 59)) und wird auch nochmal in der direkten Rede deutlich. An dieser Stelle dokumentiert sich demnach (erneut) eine Beziehungsorientierung. So steht im Übergang in die Selbstständigkeit weniger die berufliche Entscheidung als die persönliche Beziehung im Fokus bzw. wird die berufliche Entscheidung gewissermaßen über die soziale Eingebundenheit moderiert (vgl. PBm\_rI, Z. 55–60).

Passagenübergreifend ist dann auch das ‚Fachwerk‘ als inhaltlich konsistenter Bezugspunkt interessant (vgl. PBm, Z. 35, 58, 61) und erscheint anschlussfähig an die Romantisierung der großväterlichen Volltischlerei respektive der Entzauberung des Tischlerberufs über die Akkordarbeit (vgl. PBm\_rI, Z. 18–35). Das Fachwerkhaus ist metaphorisch der Inbegriff von Tradition, Stabilität und Beständigkeit, wobei die Fachwerksanierung symbolisch den Erhalt dieser Strukturen markiert (vgl. PBm\_rI, Z. 60–63). Gleichsam bricht Peter aus diesem bloßen Strukturerhalt in der Fortführung der berufsbioграфischen Erzählung dann jedoch aus:

#### OT: Selbstständigkeit; UT: Experimentelles Bauen

*ähm u:nd war dann Jahre lang selbstständig, hab dann auch versucht son bisschen also nicht nur Fachwerksanierung zu machen, sondern auch son bisschen ich sag mal experimentelles Bauen so mit Strohhallen als Dämmung und nicht halt 0815 (PBm, Z. 60–63)*

So wird an dieser Stelle deutlich, dass das Handeln von Peter nicht ausschließlich an einem Strukturserhalt orientiert ist, sondern auch nach Veränderung strebt. An dieser Stelle dokumentiert sich in gewisser Weise ein Handeln, welches sich zwischen Tradition und Moderne bewegt. So wird die Passage inhaltlich einerseits vom Wunsch nach der Abkehr von dem Gewohnten getragen, was sich in Ausdrücken wie „*experimentelles Bauen*“ (PBm, Z. 62) oder auch in der Aussage „*nicht halt 0815*“ (PBm, Z. 62) dokumentiert. Gleichsam nimmt Peter auf sprachlicher Ebene jedoch auch vielfach Relativierungen vor („*versucht [...] zu machen*“ (PBm, Z. 61), „*son bisschen*“ (PBm, Z. 62, 63)), die letztlich das Verhältnis zwischen Tradition und Moderne zum Ausdruck bringen (vgl. PBm\_rI, Z. 60–63).

Während an dieser Stelle ein aktiver Handlungsmodus durchschimmert (vgl. PBm\_rI, Z. 60–63), rückt mit Blick auf die Fortsetzung der berufsbioграфischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung, metakommunikativem Einschub sowie einer weiteren Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation wieder ein reaktiver Handlungsmodus in den Vordergrund (vgl. PBm\_rI, Z. 63–79).

#### OT: Selbstständigkeit; UT: Dozententätigkeit

*[...] was dann auch dazu geführt hat, dass ich dann halt Jahre lang ähm (.) in <kleinere Großstadt in Hessen> dort halt auch ab und zu mal was gemacht habe auf der Schule und zwar mit den angehenden Meistern, die einen Jahr lang Vollzeitunterricht machen, [...] und (jedenfalls) gabs in <kleinere Großstadt in Hessen> dann halt die Möglichkeit für die Meisterschüler dort halt, ach Rhetorikfortbildung, Holzschutz, keine Ahnung was, ich will jetzt auch nicht so viel Werbung für die Schule da machen, das ist ja auch Quatsch. Aber es gehört halt nun mal jetzt zu meinem zu meinem Werdegang, jedenfalls hab ich dort dann halt ähm im Rahmen dieser Sonderwochen oder Projektwochen äh:m für die Meisterschüler, die es interessiert hat halt so ein bisschen Lehm- und Strohballenbau gemacht halt über zwei Tage ging das. (PBm, Z. 63–76)*

So dokumentiert sich die Aufnahme der Dozententätigkeit weniger als proaktive Entscheidung in der berufsbioграфischen Entwicklung und mehr als ein Mitgehen mit den situativen Umständen (vgl. PBm\_rI, Z. 63–79). Dies zeigt sich insbesondere in der Eingangspassage des Abschnittes („*was dann auch dazu geführt hat*“ (PBm, Z. 63)), welche thematisch die Aufnahme der Dozententätigkeit behandelt (vgl. PBm\_fI, Z. 63–79). Auffällig ist dabei die Nutzung der Es-Perspektive, wodurch die grammatikalische Aktivkonstruktion auf semantischer Ebene in gewisser Weise einer Passivkonstruktion gleicht. In anderen Worten tritt Peter mit Blick auf die Aufnahme der Dozententätigkeit nicht als handelnde Person in Erscheinung (vgl. PBm\_rI, Z. 63–79). Dieser Eindruck setzt sich – etwas anders gelagert – auch im restlichen Abschnitt fort, wobei hier thematisch vor allem die Dozententätigkeit selbst im Fokus steht (vgl. PBm\_fI, Z. 63–79). Dabei ist auffällig, dass diese Dozententätigkeit kaum eine Konkretisierung erfährt. So hat Peter an der Schule „*halt auch ab und zu mal was gemacht*“ (PBm, Z. 64), eine gegenständliche oder zeitliche Konkretisierung wird an dieser Stelle je-

doch nicht bzw. nur rudimentär zum Ende der Passage vorgenommen. Hinzu kommt, dass über die Modalpartikel ‚halt‘ und ‚auch mal‘ zudem der Eindruck vermittelt wird, dass die Dozententätigkeit etwas Unverbindliches, letztlich eine Art Nebenschauplatz ist. An dieser Stelle dokumentiert sich demnach ein eher geringes Maß an Engagement und persönlicher Involviertheit (vgl. PBm\_rI, Z. 63–79).

Ebenfalls bedeutsam erscheint die Fortsetzung der berufsbioграфischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Argumentation, Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und Hintergrundkonstruktion dieser Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung mit eingelagerten Bewertungen (vgl. PBm\_rI, Z. 79–96). So nimmt Peter im Rahmen dieser umfänglichen Übergangserzählung, die letztlich in der Ausbilder-tätigkeit an ÜBS1 mündet (vgl. PBm\_fI, Z. 79–145), u.a. erste Bezüge zu einer ausbildenden Tätigkeit, damals noch im Rahmen der Selbstständigkeit auf (vgl. PBm\_fI, Z. 79–96).

#### **OT: Weg in die Ausbildertätigkeit; UT: Auszubildender während Selbstständigkeit**

*[...] hab das aber überwiegend mehr oder weniger dann halt (.) alleine gemacht, mal mit nem Aushilf- mit ner Aushilfe oder nen Azubi hatte ich auch einmal ähm über drei Jahre, der dann halt auch ausgelernt hat, der ist halt auch hier in die Überbetriebliche gegangen. (PBm, Z. 84–87)*

Die Passage ist dabei beides: fallkonsistent und fallinkonsistent. Fallkonsistent ist die Passage, da sich die Ausbildertätigkeit – wie zuvor bereits die Dozententätigkeit – als Nebensächlich-keit dokumentiert (vgl. PBm\_rI, Z. 79–96). So wird die ausbildende Tätigkeit im Rahmen der Selbstständigkeit lediglich als Nebensatz mitgeführt: „oder nen Azubi hatte ich auch einmal ähm über drei Jahre“ (PBm, Z. 85). Zudem tritt Peter, dem hier eigentlich eine ausbildende Funktion zukommt, auch hier nicht als handelndes Subjekt in Erscheinung, vielmehr hat der Auszubildende „dann halt auch ausgelernt“ (PBm, Z. 86). Hieran anknüpfend lässt sich dann auch die Fallinkonsistenz herausarbeiten. So erfolgt die Bezugnahme auf das Ausbilden nicht nur nebensächlich, sondern die Beziehung zu besagtem Auszubildenden erscheint auch unpersönlich und ausschließlich funktional definiert. Dies steht in gewisser Weise im Kontrast zu der bisherigen Beziehungsorientierung und es wird deutlich, dass es einer Ausdifferenzierung dieser bedarf. Über den Fall hinweg dokumentiert sich demnach zwar eine Beziehungsorientierung, diese erscheint jedoch hierarchisch geprägt. So erscheint der Rückbezug zur Sphäre des Sozialen nach oben sowie horizontal von Personalisierung, Neugier und Interesse geprägt, während Rückbezüge zur Sphäre des Sozialen nach unten weniger relevant erscheinen und von einer Funktionalisierung, Anonymisierung und in gewisser Weise auch Distanzierung geprägt wirken. Diese Lesart wird darüber hinaus auch bei der Betrachtung der Relevanzsetzung in der restlichen Passage deutlich, welche thematisch vor allem von der neuen Qualität der Beziehung zu den Kolleginnen bzw. Kollegen getragen wird (vgl. PBm\_rI, Z. 79–96).

**OT: Weg in die Ausbildertätigkeit; UT: Auszubildender während Selbstständigkeit**

*[...] Ähm das war auch sehr interessant, die ganzen alten ähm die ganzen alten Bewerbungsunterlagen ne, die Zeugnisse, jedes Blockende gibts n Zeugnis von uns, von den Ausbildern wie die Azubis sich gemacht haben und dann habe ich jetzt – die Tage musste ich mein mein mein Büro ausräumen [...] (.) und dann hab ich die ganzen Unterlagen [...] wieder in den Händen gehabt [...], die von <ÜBS1> gekommen sind hier und dann hab ich zu den ganzen Namenskürzeln und und und den Namen von den Kollegen dann jetzt auch mal ein Bild gehabt ne, das war total spannend irgendwie [...] (PBm, Z. 87–95)*

Bedeutsam erscheint weiterhin die Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation und Hintergrundkonstruktion dieser Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation. In den Fokus der Analyse rückt dabei insbesondere die Metapher des ‚permanent on fire seins‘, welche sich als allgemeingültiger Anspruch an die Ausbildertätigkeit dokumentiert (vgl. PBm\_rI, Z. 96–103).

**OT: Weg in die Ausbildertätigkeit; UT: Arbeiten auf der Baustelle versus Arbeiten in der Lehrwerkstatt**

*Es ist ähm (.) ich bin lieber zehn Stunden auf der Baustelle als acht Stunden hier, weil man ist permanent on fire, weil man muss die ganze Zeit ansprechbar sein und und und, ne. (PBm, Z. 101–103)*

Als Kernaspekt der Ausbildertätigkeit dokumentiert sich an dieser Stelle der Anspruch eines hohen, letztlich dauerhaften Aktivitätsgrades, welchen Peter im Vergleich zur Arbeit auf der Baustelle als belastender empfindet (vgl. PBm\_rI, Z. 96–103).

In der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit metakommunikativem Einschub und Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation dokumentiert sich zu Beginn der Passage – über das Innehalten gefolgt von einer Suchbewegung – ein Wechsel zu einem aktiven Handlungsmodus im Sinne eines Wiedererlangens der Steuerung des eigenen biografischen Konstruktionsprozesses durch eine reflexive Bezugnahme zum eigenen Handeln (vgl. PBm\_rI, Z. 103–116).

**OT: Weg in die Ausbildertätigkeit; UT: Veränderte Lebenssituation**

*(2) Oh ich schweife voll ab, ne? Ähm ((räuspert)) Was wollte ich sagen? Genau. (.) Ja jedenfalls genau, Selbstständigkeit, ähm (3) ich hab vor vor vor vier Jahren hab ich meine Freundin kennengelernt, zu dem Zeitpunkt hatte ich auch grad angefangen mein Haus zu kaufen*

*und das schön zu machen, weil ich mir gesagt habe, „du wirst jetzt bald 40, irgendwie musste mal was machen, du kannst jetzt nicht warten, bis du bis du alt wirst oder so“, ne, die ganzen Freunde von mir schon zwei Kinder, Frau, Haus, haste nicht gesehen und ich dann eher so n bisschen Nachzügler und da hab ich gesagt ( ) „ich hab kein Bock mehr zu warten, ich bau mir jetzt auch mein eigenes Nest“. Hab dann angefangen, dieses Haus zu kaufen, zu dem Zeitpunkt habe ich meine damali- meine Freundin kennengelernt, mit der ich jetzt auch noch zusammen bin ähm (.) die auch drei Kinder hat und und alles und dann, ich hatte mit dem Thema Kinder schon schon abgeschlossen mehr oder weniger, sie auch, @sie sagt „ich hab hab schon drei, ich brauch keins mehr“, aber irgendwie@ hats dann halt doch doch so sein sollen sein und und und Oktober letzten Jahres dann nochmal Vater geworden (PBm, Z. 103–116)*

Dies verändert sich dann jedoch in der Fortsetzung der Passage, in der Peter weiterhin den Übergang in die Ausbildertätigkeit bearbeitet. An dieser Stelle dokumentiert sich – fallkonsistent – erneut ein reaktiver Handlungsmodus und weiterhin auch ein Handeln, welches durch einen Rückbezug zum Sozialen gekennzeichnet ist (vgl. PBm\_rI, Z. 103–116). Beides soll hier kurz aufgenommen werden. Der Rückbezug zum Sozialen dokumentiert sich einerseits über die Familie als thematischer Bezugspunkt, der dann gleichsam auch die Übergangserzählung strukturiert. So folgen diese Einblicke nicht nur auf die zuvor herausgearbeitete Neuausrichtung der berufsbiografischen Erzählung, sondern es werden von Peter durchaus auch private Einblicke aufgenommen. Weiterhin zeigt sich der Fortgang der berufsbiografischen Entwicklung orientiert am Vergleich der eigenen biografischen Entwicklungen mit der biografischen Entwicklung von Peters Freunden. Dies führt zum Realisationsmoment und auch der Nestmetapher, die in Form direkter Rede bearbeitet wird und insofern für den Fall zentral erscheint: „ich hab kein Bock mehr zu warten, ich bau mir jetzt auch mein eigenes Nest“ (PBm, Z. 109f.). Der reaktive Handlungsmodus dokumentiert sich dabei im Übergang des passiven Abwartens zu einer aktiven Gestaltung des eigenen Lebens. In gewisser Weise dokumentiert sich an dieser Stelle dann auch eine Art Transformationsprozess, da Peter im Übergang letztlich auch die bisher angenommenen normativen Entwicklungsvorstellungen durchbricht, indem er aus dieser normativen Struktur austritt und die Reihung verändert (vgl. PBm\_rI, Z. 103–116).

Auch in der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation setzt sich dieser reaktive Handlungsmodus fort (vgl. PBm\_rI, Z. 116–123).

#### **OT: Weg in die Ausbildertätigkeit; UT: Selbstständigkeit ist viel Arbeit/Dreckfresserei' in der Fachwerksanierung**

*und (.) dann die Selbstständigkeit, viel arbeiten, die ganze Dreckfresserei bei der Fachwerksanierung, da habe ich gesagt „ey irgendwas muss ich ändern“ halt, ne, und dann gesundheitlich gehts halt auch nicht bei mir so richtig mehr irgendwie, dieser ganze Staub,*

*da habe ich mich glaub ich dieser ganze ((räuspert)) Eichenstaub und so, das ist ja auch nicht unbedingt so gesundheitsfördernd, kam halt eins zum andern und dann hab ich halt durch Zufall von diesem (.) von dieser Stelle hier erfahren und dann hab ich gedacht „ach komm, da schreibste mal nach 20 Jahren mal wieder ne Bewerbung, was solls“ @ne, und dann@ bin ich eingeladen worden hier zum Probearbeiten (PBm, Z. 116–123)*

So wird der Übergang in die Ausbildertätigkeit – vor dem Hintergrund der Familienerzählung – thematisch zudem über die Unannehmlichkeiten der Selbständigkeit und der Fachwerksanierung eingeleitet. Peter sucht dann jedoch nicht aktiv nach einer Lösung, um eine Veränderung dieses Zustands herbeizuführen, sondern erfährt letztlich „durch Zufall von diesem (.) von dieser Stelle“ (PBm, Z. 120f.) und beschließt daraufhin eher spontan als zielgerichtet, sich auf die Ausbilderstelle zu bewerben (vgl. PBm\_rI, Z. 116–123).

### 6.1.2.3 Zum Handlungsfeld der überbetrieblichen Ausbildung

Aufbauend auf den Darstellungen zur berufsbiografischen Entwicklung wird nachfolgend auf die fallübergreifenden Handlungsanforderungen bzw. den Umgang mit ebendiesen eingegangen. Für den vorliegenden Fall sind dies: *Umgang mit Störungen und Konflikten, Beziehung zu den Auszubildenden, Lehrgangsgestaltung, insbesondere Theoriepart und Individuelle Förderung (Umgang mit Heterogenität).*

#### **Umgang mit Störungen und Konflikten**

Auf die grundsätzlich erzählgenerierende Fragestellung der Interviewerin zu Erfahrungen während der Ausbildung, die dann jedoch auch einen zeitlichen Vergleichshorizont aufgreift, folgt eine – zunächst knappe – Entgegnung im Modus der Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (vgl. PBm\_rI, Z. 144–149; 150–156).

#### **OT: Ausbilden früher und heute; UT: Fehlender Respekt**

*Ich glaube, dass das den Kollegen damals einfacher ge- gefallen ist oder die da- dass die es einfacher hatten äh:m (.) als ich jetzt heute, weil es ist (.) hat sich ziemlich krass gewandelt, also die Leute, d- d- d- die Jugendlichen, die ham (.) ham keinen Respekt in dem Sinne, die sind die sind die sind aufmüppig, die die die die bewerfen einen mit Holzklötzchen, die die die machen hm (.) also das ist, das ist, das ist das ist ich ich kanns nicht, man muss es gesehen haben ich ich kanns, ich kann es nicht, ich kann es nicht beschreiben, es ist, ne? (PBm, Z. 150–156)*

Thematisch eröffnet Peter dabei – den propositionalen Gehalt der Fragestellung aufgreifend – einen zeitlichen Vergleichshorizont, wobei der thematische Bezugspunkt die Auszubildenden sind (vgl. PBm\_rI, Z. 150–156). Auffällig ist an dieser Stelle insbesondere der Sprachduktus,

der – im Gegensatz zum restlichen Fall – von vielen Abbrüchen und Wortwiederholungen geprägt ist. So stammelt und ringt Peter an dieser Stelle regelrecht um Worte, verweist abschließend auf eine sinnliche Erfahrung und sucht die Bestätigung in der Interviewsituation („ne?“ (PBm, Z. 156)). Darin dokumentiert sich nicht nur der Umgang mit der Zielgruppe als Herausforderung, sondern in gewisser Weise auch eine Hilflosigkeit und Überforderung mit der Situation. Weiterhin interessant ist, dass das Problem gänzlich aufseiten der Auszubildenden verortet wird, welche „keinen Respekt [ham]“ (PBm, Z. 154), „aufmüpfig [sind]“ (PBm, Z. 155) und „einen mit Holzklötzchen [bewerfen]“ (PBm, Z. 155). In diesen Äußerungen dokumentiert sich somit eine Externalisierung dieses Problems, welches gleichsam unmittelbar mit den Auszubildenden in Zusammenhang gebracht wird (vgl. PBm\_rI, Z. 150–156).

Dies wird dann auch im nachfolgenden Abschnitt nochmals aufgegriffen. So folgt auf die erzählgenerierende Fragestellung der Interviewerin eine Entgegnung im Modus der Erzählung und Argumentation (vgl. PBm\_rI, Z. 159–160; 159–156).

#### OT: Ausbilden früher und heute; UT: Beispiel Sicherheitsschuhe

*Ja, Sicherheitsschuhe zum Beispiel, also als ich Ausbildung gemacht habe, man muss dazu sagen, das ist schon 20 Jahre her, die Zeiten ändern sich natürlich auch, wenn wir da keine Sicherheitsschuhe an hatten oder die nicht geputzt waren, dann hat uns der Ausbilder nach Hause geschickt. Der hat im Betrieb angerufen und dann gesagt „Pass auf hier ((pfeift)), geh mal“, ne, und heutzutage kannst du froh sein, wenn se, wenn we- we- wenn die Leute pünktlich kommen, ne, und wenn se dann überhaupt halt Schuhe anhaben, also das ist (.) das ist (.) das ist sehr sehr sehr schwierig (PBm, Z. 159–165)*

Am Beispiel der Sicherheitsschuhe verdeutlicht Peter, dass er als Auszubildender strenge Regeln befolgen musste und auch Konsequenzen bei Nichteinhalten dieser zu befürchten hatte. Dabei dokumentiert sich die Person des Ausbilders als unbestrittene Autoritätsperson, was sich in der direkten Rede, insbesondere der Imitation des Pfeifens als Ausdruck einer körperlich-leiblichen Erfahrung zeigt: „Pass auf hier ((pfeift)), geh mal“ (PBm, Z. 162; vgl. PBm\_rI, Z. 159–165). Das ‚Früher‘ wird dann jedoch keiner Bewertung unterzogen, sodass sich hier keine nostalgische Verklärung im Sinne eines ‚Früher-war-alles-besser‘ dokumentiert. Mit Blick auf das ‚Heute‘ dokumentiert sich jedoch eine gewisse Resignation und auch Hilflosigkeit, was sich in der Anpassung des Anspruchs respektive der Erwartungshaltung sowie auch der fehlenden Problembearbeitung zeigt (vgl. PBm\_rI, Z. 159–165). Hinsichtlich des Umgangs mit dieser Herausforderung zeigt sich demnach, dass Peter das Problem fallbezogen, nicht ‚produktiv‘ bearbeitet, sondern eine Anpassung der Anforderungen respektive Erwartungen stattfindet (vgl. PBm\_rI, Z. 159–165).

### Beziehung zu den Auszubildenden

Ein ähnlicher Umgang dokumentiert sich auch im Fortgang der Passage, welche überwiegend beschreibende Anteile umfasst (vgl. PBm\_rI, Z. 196–208) und thematisch auf die Problemlagen der Auszubildenden fokussiert (vgl. PBm\_fl, Z. 196–208):

#### OT: Ausbilden früher und heute; UT: Probleme der Auszubildenden

*das ist auch echt heftig, was die teilweise für (.) für für Baustellen jetzt haben, also jetzt ich sach immer gerne Baustellen halt, aber private Probleme in der Familie oder dann halt noch mit Alkohol oder Drogen oder was auch immer, es ist Hammer. De is:s, ich würd ich würd glaube ich d- die Wand hochgehen, ne ich meine unsereins ist klar, ne n Haus verkauft, Haus gekauft, dann irgendwie noch noch ä:h keine Ahnung was, ne 1000 Baustellen irgendwie, ne aber das is is is okay ne, normales Tagesgeschäft sage ich mal, da kommt man irgendwie schon mit klar, aber in so jungen Jahren, ne, also das ist. Und ich biet auch immer den Leuten, also weil man merkt das ja relativ schnell, man muss halt guckn, dass man denen da nicht zu sehr auf die Füße tritt dann dabei, aber wir ham ja alles hier, wir haben ja Sozialpädagogen und alles, wir haben ja alles da, ne und (.) ne man kann alles alles organisieren ne, sei es jetzt irgendwie ein Sprachkurs oder oder was auch immer halt ne. Ne ist halt immer schade, wenn dann, wenn dann der ein oder andre halt dann einfach abbricht, aber (PBm, Z. 196–208).*

An dieser Stelle dokumentiert sich eine emotionale Betroffenheit und auch eine empathische Grundhaltung gegenüber den Auszubildenden und deren Problemlagen. Peter nimmt sich dieser Sache dann auch im Ausbilderhandeln an, übt sich dabei jedoch in vorsichtiger Zurückhaltung, indem er das Problem aus der Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung auslagert bzw. das Problem an die Bildungsstätte delegiert. Dazu passt auch die eher resignierende Akzeptanz von Ausbildungsabbrüchen, die im letzten Satz der Passage zum Ausdruck kommt. An dieser Stelle setzt sich demnach fort, was sich zuvor schon dokumentiert hat: eine gewisse Hilflosigkeit im Umgang mit den Herausforderungen, bei gleichzeitiger Empathie für die Auszubildenden (vgl. PBm\_rI, Z. 196–208).

Bereits im Kontext der obigen Beschreibung zu dem Umgang mit Herausforderungen im Ausbilderhandeln dokumentiert sich – wie adressiert – eine emotionale Betroffenheit und empathische Grundhaltung mit Blick auf die Zielgruppe (vgl. PBm\_rI, Z. 196–208). Gleichsam dokumentiert sich aber auch eine (wenn auch ungewollt) distanzierte Beziehung zu den Auszubildenden (vgl. PBm\_rI, Z. 177–196).

**OT: Ausbilden früher und heute; UT: Niveau der Auszubildenden**

*aber es ist halt immens immens schwierig geworden halt und wenn man da nicht ab und zu jemanden dabei hätte, der schon mal Fachabi gemacht hat oder (.) oder äh:m ein bisschen fitter ist, dann dann dann (.) ich hab jetzt gerade erst angefangen, aber wenn ich hier jetzt darüber nachdenke, das muss ich jetzt noch 25 Jahre machen, bis ich Rente geh, wenn da nicht ab und zu mal welche dabei wärn, mit den man halt wieder vernünftig reden kann sogar auf Augenhöhe son bisschen, ähm ist do egal, ob die jetzt 20 Jahre jünger sind, ähm (.) @dann würde ich@ das jetzt glaube ich nicht nicht nicht durchhalten (PBm, Z. 181–188)*

So dokumentiert sich an dieser Stelle – passend zu Beziehungsorientierung – der Wunsch nach einer Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung auf Augenhöhe, welche mit Blick auf die Zielgruppe dann jedoch kaum eingelöst werden kann. Hinsichtlich des Umgangs mit dieser Herausforderung zeigt sich, dass Peter das Problem nicht ‚produktiv‘ bearbeitet, sondern dies in gewisser Weise ‚aussitzt‘ (vgl. PBm\_rI, Z. 177–196).

**Lehrgangsgestaltung, insbesondere Theoriepart**

Gefragt nach einem Einblick in eine typische Arbeitswoche respektive einen typischen Arbeitstag folgt eine ausführliche Entgegnung überwiegend im Modus der Beschreibung, wobei unterschiedliche thematische Bezugspunkte aufgegriffen werden (vgl. PBm\_fl, Z. 375–530).

Dabei fokussiert Peter zu Beginn der Entgegnung im Modus der Beschreibung, Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und Argumentation und weiterer Hintergrundkonstruktion dieser Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und Argumentation thematisch zunächst auf eine Wiederholungseinweisung, die jeweils am Blockanfang stattfindet:

**OT: Schilderung Tages-/Wochenablauf; UT: Wiederholungseinweisung**

*[...] Also ähm (.) also Blockanfang [...] kommen die halt morgens auf halb acht kommen die in die Halle, dann gibts halt eine Wiederholungseinweisung in die Arbeitssicherheit, also die ganzen Maschinen, die wo schon mal gezeigt wurden, ich handhabe es so, dass ich denen die Maschinen, [...] die zeige ich einmal, erkläre n bisschen was dazu, sage halt (.) zu den Gefahren etwas und ähm (.) worauf man achten muss. Ähm (.) u:nd ähm (.) wenn ein Blockanfang ist, dann wird halt immer diese Wiederholungseinweisung gemacht, ne, die lasse ich mir auch von allen Teilnehmern unterschreiben, weil wenn irgendwann mal etwas passiert oder so und ich hab das nicht unterschrieben von den Teilnehmern, dann dann ist das schon nicht gut, ne, also man kann fast sagen dass man, also ich will jetzt nicht sagen, dass man dass man hier, wenn man hier arbeitet mit einem Bein*

*schon im Knast steht oder so, aber ist auf jeden Fall @es ist auf jeden Fall, ne@ es ist, es ist äh:m ne man muss schon aufpassen halt, ne, [...], aber es ist schon wer schreibt der bleibt, sag ich mal und ähm (.) es=st aber auch so, dass wir ja vom Haus auch, wir haben ja dieses QM-Management und Zertifikat hier und Zertifikat da und deswegen hats bei uns für jeden Kram irgendwelche Vorgaben und Richtlinien und Formblätter und und und [...]* (PBm, Z. 378–398)

Dabei dokumentiert an dieser Stelle über das lauter werden, Lachen sowie auch die Relativierung zunächst die wahrgenommene Verantwortung mit Blick auf die Arbeitssicherheitsunterweisung, gleichsam aber auch eine diesbezügliche Verunsicherung. Die Darstellungen sind dabei gänzlich auf die eigene Person fokussiert und es wird z.B. kein pädagogischer Anspruch formuliert (z.B. Schutz der Auszubildenden). Weiterhin wird eine ambivalente Haltung gegenüber den Dokumentationsvorgaben der Bildungsstätte deutlich, welche mit Blick auf die eigene Absicherung in der Folge jedoch eine Legitimierung erfährt. Übergreifend dokumentiert sich an dieser Stelle gewissermaßen ein defensives Handeln, welches vornehmlich auf die Absicherung der eigenen Person ausgerichtet ist (vgl. PBm\_rI, Z. 378–399).

In der Fortsetzung der Entgegnung im Modus der Beschreibung fokussiert Peter dann zunächst auf die Aufgabenstellung:

#### **OT: Schilderung Tages-/Wochenablauf; UT: Aufgabenstellung**

*[...] wie gesagt also es gibt diese Einweisung, dann gibt es ähm (.) eine Aufgabe, die ist halt aufbauend über die einzelnen drei Lehrjahre, es gibt halt ähm (.) Aufgaben für die drei Lehrjahre ähm, aufgeteilt erstes Lehrjahr, zweites Lehrjahr, drittes Lehrjahr und dann halt in die einzelnen Wochen, die die bei uns sind und die werden immer schwieriger, immer schwieriger, immer schwieriger, ne, [...]* (PBm, Z. 399–403)

Anschließend stellt dieser in der weiteren Fortsetzung dieser Entgegnung im Modus der Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und weiterer Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung die Aufgabenerarbeitung in das Zentrum der Darstellungen:

#### **OT: Schilderung Tages-/Wochenablauf; UT: Aufgabenerarbeitung**

*Ja jedenfalls, genau (.) es wird eine Aufgabe ausgegeben, die wird besprochen, [...] dann sollte es so sein, also in der Zwischenprüfung is=es auch so, dass die eine (.) Aufgabe erstmal dann halt ähm (.) ne Holzliste machen müssen, gucken müssen, was brauch ich an Material, das wird dann halt auch noch geholt aus dem Holzlager dementsprechend, dann*

*sollte es so sein, also in der Zwischenprüfung is=es auch so, dass die eine (.) Aufgabe halt erstmal morgens bekommen im Theorieraum, die sie dann halt bearbeiten müssen, dann müssen sie die Holzlisten machen, müssen halt aufschreiben, was brauchen sie überhaupt an Werkzeug dafür, damit sie dieses Werkstück überhaupt bauen dürfen [...]. Ähm wenn das gemacht ist, wird auf den Platten die Zeichnung gemacht, dann wird das Holz aufgelegt, angezeichnet dementsprechend, ne, [...] und dann kann man gucken, [...] was abgeschnitten werden muss und das ausarbeiten, [...] und [...] dann müssen die [...] sich selbst bewerten, [...] und [...] dann wird das mit mir besprochen [...] und dann gibts dann hinterher ne Gesamtnote. [...] Und je nachdem, wie langsam oder wie schnell die Teilnehmer sind, dauert das halt dann so ein=zwei, auch mal drei Tage je nach Schwierigkeit der Aufgabe. [...] Genau, dann wird abends [...] die Halle wieder ganz normal sauber gemacht [...] und wenn ich merke, dass da irgendwo Verständnispro- probleme sind oder die die Teilnehmer da irgendwo noch Defizite haben, dann dann sammel ich die alle zusammen und dann dann erklär ich das nochmal oder es ist jetzt auch so, in der Prüfung ähm (.) die machen die Zeichnung, dann wer- werden die alle rausgeschickt zur Frühstückspause, dann gucken die Prüfer da drüber, ob die Zeichnungen in Ordnung sind, wenn da irgendwo Fehler drin sind, dass man das so nicht bauen kann oder dass das Ergebnis falsch wäre, dann kriegen die Teilnehmer sogar noch nen Hinweis, dass sie das nochmal ändern können, ne [...] und dann wird dementsprechend nach der Frühstückspause wieder reingegangen und dann wird dann halt das Holz angezeich- und ausgearbeitet und zusammengebaut und dann gibts halt auch diese Bewertung hinterher [...] Genau. (PBm, Z. 410–448)*

Passagenübergreifend ist dabei auffällig, dass diese überwiegend Passivformulierungen enthält („es gibt die Einweisung, dann gibt es ähm (.) eine Aufgabe“ (PBm, Z. 399); „es wird eine Aufgabe ausgegeben, die wird besprochen“ (PBm, Z. 410–411)) und Peter nur vereinzelt als handelnde Person in Erscheinung tritt. Dies steht in einem Widerstand, welcher sich jedoch bei näherer Betrachtung der Rahmenerzählung auflöst. So wird an verschiedenen Stellen deutlich, dass die Lehrgangsgestaltung an ÜBS1 durch die Bildungsstätte moderiert wird. Dies zeigt sich in den vorherigen Ausführungen zur Dokumentation, gleichsam aber auch durch die Bereitstellung vorstrukturierter Aufgabenstellungen. Weiterhin ist auffällig, dass in den Hintergrundkonstruktionen auf die Zwischen- respektive Gesellenprüfung Bezug genommen wird, um die Aufgaben- respektive Lehrgangsgestaltung gegenüber der Interviewerin zu verdeutlichen (vgl. PBm\_rI, Z. 399–403; PBm\_rI, Z. 410–448).

Dies übergreifend zusammenführend zeigt, dass die Lehrgangsgestaltung an ÜBS1 durch gewisse Vorgaben vonseiten der Bildungsstätte bereits vorstrukturiert ist und die Ausbilder/-innen bei der Lehrgangsgestaltung auf einen bestehenden Aufgabenpool zurückgreifen können (vgl. auch Kapitel 3.2.2). Dabei dokumentiert sich, dass das Ausbilderhandeln von Peter überwiegend an dieser Struktur orientiert ist, wobei Peter für die Lehrgangsgestaltung 1:1 dem Aufbau der Aufgabenstellungen folgt. Dies wird über die Strukturgleichheit der Aufgabenstellung im Lehrgang und der Zwischen- respektive Gesellenprüfung begründet, worin

sich weiterhin eine Orientierung an der Prüfsache, also an einer Strukturierung im Außen, dokumentiert (vgl. PBm\_rI, Z. 410–448).

### **Individuelle Förderung (Umgang mit Heterogenität)**

Ausgehend von einer rudimentären Erzählung zu Peters Anfangszeiten als Ausbilder und einem Auszubildenden, der „*sich selber [...] irgendwie im Weg gestanden [hat] [...] und [...] total neben sich [war] [...] und der [...] sich aber jetzt [...] irgendwie gefangen [hat]*“ (PBm, Z. 542–544), problematisiert Peter den Umgang mit der Heterogenität der Auszubildenden im Ausbilderhandeln: „*(Es ist) schwierige ist halt bei den äh bei dem Ausbilden hier ist ähm (2) da irgendwie nicht=nie=nimmer=niemanden zu unterfordern, aber auch niemanden zu überfordern, ne*“ (PBm, Z. 547–549). Gefragt nach Einblicken in den Umgang mit diesem Problem entgegnet Peter im Modus der Beschreibung und eingelagerten Argumentation:

#### **OT: Ausbilden früher und heute; UT: Niveau der Auszubildenden**

*Also ich i- ähm es ist schon so, dass ich, dass ich ja jetzt, ich hatte ja anfangs gesagt, dass ich, dass ich ä:h die die Aufgaben wild durcheinandergemischt habe und dann selber durcheinanderkam. Jetzt jetzt versuch ich schon, die Aufgaben so:o halt wie sie auch geplant warn von uns irgendwann mal oder den Kollegen halt irgendwo abzuarbeiten, das ist zwar total stumpf und langweilich, aber vielleicht krieg ich da irgendwann auch nochmal n bisschen Pfiff rein, aber momentan hilft es mir halt einfach, den de- de- den den Tagesablauf zu strukturieren [...]* (PBm, Z. 557–563).

Dabei wird deutlich, dass Peter durchaus den Anspruch mitführt, einen Umgang mit dem geschilderten Problem zu finden, wobei die Aufgaben respektive die Aufgabenstellungen für Peter der initiale Zugang für die Bearbeitung des Problems darstellen. Gleichsam zeigt sich jedoch auch, dass das Problem aktuell nicht konstruktiv bearbeitet wird, sondern Peter vielmehr einen ersten Versuch der Binnendifferenzierung abbricht und stattdessen auf ein ‚stumpfes Abarbeiten‘ von Aufgaben setzt, um sein eigenes Ausbilderhandeln zu strukturieren. Übergreifend dokumentiert sich darin ein ausbilderzentriertes Handeln, über die eingelagerte Argumentation gleichsam aber auch eine reflektierte Haltung mit Blick auf die eigene Umgangsweise (vgl. PBm\_rI, Z. 557–563).

### **6.1.2.4 Zusammenführung und Verdichtung: Der Fall Peter Berner**

Grundlegend für Peters berufsbiografische Konstruktion ist eine Beziehungsorientierung sowie ein damit verbundenes Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Kennzeichnend für die berufsbiografische Konstruktion ist weiterhin ein reaktiver Handlungsmodus, der sich darin zeigt, dass Peter immer zwischen einem passivem und einem aktiven Handlungsmodus wechselt. So sind Veränderungen in gewisser Weise immer mit einer ‚Unbequemlichkeits-erzählung‘ verbunden und Veränderungsimpulse oft im Außen verortet. Hierzu passend, empfindet Peter das Aufrechterhalten eines dauerhaften Aktivitätsgrades, der für Peter einen

Kernaspekt der Ausbildertätigkeit darstellt, als belastend. Mit Blick auf das Ausbilderhandeln wird stellenweise ein Gestaltungsanspruch formuliert, dieser schlägt sich jedoch nicht in der Ausbildungspraxis nieder. Stellenweise deutet sich eine gewisse Hilflosigkeit und Überforderung an, wobei Peter diese Situationen aus der Rolle eines außenstehenden Beobachters schildert. Übergreifend nimmt Peter eine zurückhaltende Rolle ein, was sich dann auch darin widerspiegelt, dass dieser sich in seiner Ausbildungspraxis an den Strukturen respektive Strukturierungshilfen der Bildungsstätte orientiert.

### **6.1.3 Verdichtung I: Der Typus ‚Reproduktion‘**

Nachfolgend soll eine erste Verdichtung des Typus ‚Reproduktion‘ vorgenommen werden. Hierfür werden die zuvor dargestellten Fälle erneut skizziert und anschließend verglichen.

Konstitutiv für den Fall Hans-Peter Abel ist ein ausbilderzentriertes Handeln sowie eine funktional-distanzierte Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung. Die Lehrgangsgestaltung ist von einem mechanistischen Lernverständnis geprägt, welches sich in strukturierenden und kontrollierenden Aspekten niederschlägt. Die Auszubildenden mit ihrer Menschlichkeit wirken vor diesem Hintergrund derweilen als Störfaktor, dem mit einer gewissen autoritären Strenge begegnet wird. Dabei werden Handlungsanforderungen wahrgenommen und auch aktiv bearbeitet, wobei das Ausbilderhandeln primär auf die Gewährleistung eines störungsfreien Ablaufs abzielt. Dies zeigt sich u.a. im Umgang von Hans-Peter mit den geschilderten Motivationsproblemen einiger Auszubildender. Hier setzt dieser auf strikte Zeitvorgaben, die – begründet über die betriebliche Praxis – eine Aufgabebearbeitung in der vorgegebenen Zeit sicherstellen sollen. Ähnlich begegnet Hans-Peter der beschriebenen Theoriemüdigkeit vieler Auszubildender. Auch in diesen Fällen nimmt dieser eine zeitliche Anpassung vor und kürzt den ‚Theoriepart‘ ab oder integriert z.B. Filme zu ausgewählten Inhalten, um die Auszubildenden für den Moment zufriedenzustellen. Übergreifend wird darin deutlich, dass Hans-Peter bei der Lehrgangsgestaltung auf klare Strukturen setzt, wobei das Ausbilderhandeln fallbezogen darauf abstellt, die bestehenden Strukturen zu erhalten respektive die ursprüngliche Ordnung wiederherzustellen.

Konstitutiv für den Fall Peter Berner ist ebenfalls ein ausbilderzentriertes Handeln sowie eine, wenn auch ungewollt, funktional-distanzierende Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung. Für die Lehrgangsgestaltung orientiert sich Peter vornehmlich an der Struktur respektive den Strukturierungshilfen durch die Bildungsstätte. So greift dieser z.B. auf eine Aufgabensammlung zurück, wobei diese Aufgabenstellungen, sortiert nach den einzelnen Wochen und Lehrjahren, dann auch den Tages- respektive Wochenablauf strukturieren. Dabei werden Handlungsanforderungen durchaus wahrgenommen, jedoch (noch) nicht aktiv bearbeitet. So führt Peter u.a. den Anspruch einer individuellen Förderung mit und zeigt auch Ansätze auf, wie er diesem begegnen könnte, greift für den Moment – durchaus bewusst – in seinem Ausbilderhandeln jedoch auf die bestehenden Strukturen zurück. Übergreifend ist Peters Handeln demnach an bestehenden Strukturen orientiert und etwaige Gestaltungsansprüche schlagen sich (bislang) nicht in der Ausbildungspraxis nieder.

Während beiden Fällen ein ausbilderzentriertes Handeln, eine funktional-distanzierte Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung sowie auch eine hohe Strukturierung der Lehrgangsgestaltung gemein ist, zeigen sich bei näherer Betrachtung jedoch deutliche Unterschiede.

de. So ist der Fall von Hans-Peter durch ein aktives Ausbilderhandeln gekennzeichnet und an der jeweils eigenen Struktur orientiert, die es zu erhalten respektive im Störfall entsprechend wiederherzustellen gilt. Demgegenüber ist das Ausbilderhandeln im Fall von Peter an den Strukturen der Bildungsstätte orientiert, wobei Peter nur bedingt als aktiv handelnde Person in Erscheinung tritt. Insofern sind beide Fälle an bestehenden Strukturen orientiert und das Ausbilderhandeln trägt zum Erhalt dieser Strukturen bei.

## 6.2 Der Typus ‚Transformation‘

### 6.2.1 Der Fall Berend Schultheiß

#### 6.2.1.1 Kurzvorstellung des Falles anhand der berufsbiografischen Erzählung

Berend Schultheiß ist männlich, 60 Jahre alt und bezeichnet sich selbst als Stuckateurmeister, was er jedoch um die Berufsbezeichnung des Ausbilders ergänzt. Seinen beruflichen Werdegang schildert dieser wie folgt:

Berend hat über ein Schulpraktikum sowie auch sein familiäres Umfeld bereits frühzeitig Berührungspunkte mit dem Handwerk. Beispielsweise verweist Berend auf seinen Bruder, der eine Ausbildung zum Tischler gemacht hat oder auch auf den Großvater, der ebenfalls gelernter Tischler war (vgl. BSm, Z. 7–25). Eine Ausbildung im Handwerk war für ihn daher naheliegend, wobei die schulischen Leistungen für ein Studium auch nicht ausreichend gewesen wären (vgl. BSm, Z. 25–28).

Zunächst absolviert Berend das seinerzeit noch verpflichtende Berufsgrundbildungsjahr und sucht sich daraufhin eine Ausbildungsstelle als Fliesenleger. Aufgrund von Rückmeldungen aus dem familiären Umfeld tritt er die Ausbildungsstelle als Fliesenleger dann aber nicht an, sondern sucht sich eine neue Ausbildungsstelle als Trockenbaumonteur in einem Stuckateurbetrieb (vgl. BSm, Z. 29–42). Über die Ausbildung im Stuckateurbetrieb kommt Berend dann mit dem Beruf des Stuckateurs in Berührung und ist von den künstlerischen Aspekten und den Entfaltungsmöglichkeiten letztendlich so begeistert, dass er den Ausbildungsvertrag nochmals abändert und die Ausbildung zum Stuckateur absolviert (vgl. BSm, Z. 42–50).

Kontrastierend zu seinen bisherigen Schulerfahrungen, erweckt die ‚Fassbarkeit‘ des Berufslebens seinen ‚Ehrgeiz‘ und er schließt sowohl das Berufsgrundbildungsjahr als auch die Ausbildung gut ab. Aufgrund des guten Abschlusses wird Berend die Möglichkeit eröffnet, in der Abteilung für Stuck und Restauration mitzuarbeiten, was Berend aufgrund der dortigen Tätigkeiten als etwas ‚Besonderes‘ einordnet (vgl. BSm, Z. 50–65).

Berend verbleibt daraufhin als Geselle noch weitere fünf Jahre im Ausbildungsbetrieb, wechselt dann aber aufgrund der schlechten Auftragslage zu einem großen Restaurationsbetrieb. Dort verbleibt Berend ebenfalls für fünf Jahre, bis er realisiert, dass es eigentlich gar nicht sein Ziel ist, bis zur Rente auf dem Bau zu arbeiten (vgl. BSm, Z. 65–78).

Berend meldet sich daraufhin zum Meisterkurs an und bewirbt sich anschließend zielgerichtet auf Stellen als Ausbilder. Dies begründet er einerseits mit fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten bei Rückkehr in den Restaurationsbetrieb und andererseits mit seinem Hobby, der Pfadfinderarbeit, welches er sehr engagiert betreibt. In Bezug auf dieses persönliche Interes-

se arbeitet Berend auch strukturelle Ähnlichkeiten heraus z.B. hinsichtlich des handlungsorientierten Lernens oder auch dem Klientel, welches oftmals in der Ausbildung zu finden ist (vgl. BSm, Z. 78–125).

Berend bewirbt sich zunächst bei der ÜBS in <kleinere Großstadt in Nordrhein-Westfalen>, welche ihn aufgrund fehlenden Bedarfs nach <kleinere Großstadt in Mecklenburg-Vorpommern> weitervermitteln. Dort übernimmt Berend die Umschulung der Stuckateure und Trockenbaumonteure (vgl. BSm, Z. 125–137). Nach drei Jahren wird er angesprochen, ob er nicht in die Ausbildung in der ÜBS in <kleinere Großstadt in Nordrhein-Westfalen> wechseln möchte, woraufhin er am dortigen Standort die Ausbildung der Stuckateure und später auch eine Dozententätigkeit im entsprechenden Meisterkurs übernimmt. Nach ungefähr zehn Jahren wird Berend von ÜBS1, wo er bis heute angestellt ist, abgeworben und übernimmt dort zunächst die Ausbildung der Stuckateure und dann auch der Trockenbaumonteure. Vor dem Hintergrund seines breiten handwerklichen Interesses unterstützt er darüber hinaus auch Ausbilder/-innen anderer Gewerke (vgl. BSm, Z. 137–168).

Neben seiner Tätigkeit in der Ausbildung und im Meisterbereich ist Berend in verschiedene Projekte der Bildungsstätte eingebunden, z.B. Schulungen von Ausbilderinnen und Ausbildern in anderen Bildungsstätten in Deutschland sowie auch internationale Projekte mit Schulungen zur handlungsorientierten Ausbildung (vgl. BSm, Z. 168–176). Beispielsweise berichtet Berend von Erfahrungen im Rahmen einer Onlineschulung für Ausbilder aus <Land in Osteuropa> (vgl. BSm, Z. 185–207).

Berend schließt seine berufsbiografische Erzählung durch eine Rückführung zur Pfadfinderarbeit und seiner Familie. Beispielsweise stellt Berend heraus, dass seine Töchter ebenfalls bei den Pfadfindern als Leiterinnen tätig waren und er diese dann auch im Freiwilligenjahr besucht habe. Alle drei Töchter haben sich jedoch für ein Studium entschieden und sind nicht im Handwerk ‚gelandet‘ (vgl. BSm, Z. 235–296).

### 6.2.1.2 Zur berufsbiografischen Entwicklung

Auf die berufsbiografisch orientierte Erzählaufforderung beginnt Berend eine ausführliche Stegreiferzählung mit erster Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation und weiterer Hintergrundkonstruktion dieser Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung sowie metakommunikativen Einschüben (vgl. BSm\_rI, Z. 7–28). Als Ausgangspunkt seiner berufsbiografischen Erzählung verweist Berend zunächst auf sein Schulpraktikum. Dies führt er dann jedoch nicht weiter aus und wechselt stattdessen in den Modus der Argumentation, wobei er in dieser Hintergrundkonstruktion letztlich seine Entscheidung für das Handwerk begründet. Diesbezüglich ist vor allem die Hintergrundkonstruktion der Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung interessant, welche eine sehr ausführliche Darstellung der Familienkonstellation sowie den beruflichen Verbleib einzelner Familienmitglieder umfasst (vgl. BSm, Z. 9–23). Über die intensive Bearbeitung sowie auch die zentrale Positionierung dokumentiert sich die Familie als wichtiger Bezugspunkt (vgl. BSm\_rI, Z. 7–28).

**OT: Berufsorientierung und Berufswahl; UT: Berührungspunkte zum Handwerk und UT: Abwägung über ein Studium**

*Mhm, genau, das fängt in der Regel, so fing es bei mir jedenfalls an, mal ein Praktikum zu machen, dann schon in der Schulzeit, und da ä:h war es so äh Berührungspunkte waren da, ä::h ne, mein mein Bruder hatte ne Ausbildung zum Tischler gemacht, ne, das war so auch mein mein Ding wo ich sachte, ja, das wär für mich auch was, dann äh ja Großeltern, der äh der Großvater war auch gelernter Tischler, mein Vater war äh Kaufmann und äh (.) meine meine Mutter war im Grunde Ha=usfrau, joah. Ne, das das man so so einfach so ein bisschen einordnen kann ne, noch, äh, drei andere Brüder und zwei Schwestern, eine hat Bauzeichnerin gelernt, und dann im Handwerk äh allgemein sind so manch einer im KFZ-Bereich, dann der (.) hn anderer der hat Elektriker gelernt, ne. Mittlerweile machen die auch ganz was Anderes oder sind da aufgestiegen, mein Ältester, der hat auch hn Meister gemacht Tischler, und der Mittlere ist äh äh der ist bei Stadtwerke mit im Bus-äh-ma-nagement und macht da Schulungen für Schüler, äh, ne, wenn ich ausschweife, ruhig sagen, wenn das zu weit ist, ne, genau. [...] Und äh, genau, der der Jüngere der ist beia (.) beia Sparkasse (.) mittlerweile gelandet, ne. Und bei den, meiner äh meine Älteste hat auch praktisch auch im Sozialbereich was gemacht, ja, da auf jedenfall äh, das äh war so zum Teil Berührungspunkte zum zum Handwerk, ne war für mich naheliegend, Schulabschluss war auch jetzt nicht dass ichn Studium ähäh machen konnte, ne äh, dann äh praktisch äh mhm äh, war auch im Schulbereich so ne äh, kann man ja so sagen, ja so so nicht nicht nicht Ehrgeiz, bestimmte Fächer gut, wo wo äh Interesse war ne, und äh, da war also dann auch nicht das wo ich dann sachte nen Studium ne, meine Eltern haben auch kein Studium gemacht, äh war das auch nicht so naheliegend. (BSm, Z. 7–28)*

Im Rahmen der Beschreibung der Familienkonstellation erscheint dabei vor allem die Passage zur älteren Schwester gegen Ende des Abschnittes interessant. So wird hier auf sprachlicher Ebene über die Nutzung des Partikels ‚auch‘ nicht nur die Tätigkeit der Schwester eingeordnet, sondern im Sinne der Rückbezüglichkeit des Partikels auch eine Annahme über die eigene Tätigkeit transportiert. Im Kontext des Explizierten dokumentiert sich an dieser Stelle in gewisser Weise die Einordnung der Ausbildertätigkeit als soziales Handlungsfeld (vgl. BSm\_rI, Z. 7–24).

Interessant sind zudem die metakommunikativen Einschübe sowie auch auf sprachlicher Ebene die häufige Nutzung der rhetorisch bestärkenden Interjektion respektive dem Verge-  
wissenungssignal ‚ne?‘ (vgl. BSm, 7–28). Über die gesamte Einstiegsequenz dokumentiert sich dabei nicht nur ein Sendungsbewusstsein, sondern es wird auch eine starke Rückbezüglichkeit im Handeln zu anderen Personen deutlich. Dies kann als Beziehungsorientierung verstanden werden und dokumentiert sich im Rahmen der berufsbiografischen Erzählung vor allem durch die zentrale Stellung der Familie, welche dann auch als relevante Bezugsnorm für das Handeln fungiert, gleichsam aber auch über die konsequenten Rückbezüge zur stattfindenden Interviewsituation (vgl. BSm\_rI, Z. 7–28).

Interessant ist weiterhin, dass Berend in der bisherigen berufsbiografischen Erzählung kaum als aktiv handelnde Person in Erscheinung tritt. Vielmehr wird die Erzählung getragen von der Familie als Erfahrungshorizont und Korrektiv für das Handeln (vgl. BSm\_rI, Z. 7–28). Dies wird auch nochmal in der Fortsetzung der biografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation deutlich, in der Berend Bezug nimmt zum verpflichtenden Berufsgrundbildungsjahr als Einstieg ins Handwerk (vgl. BSm\_rI, Z. 29–32).

#### **OT: Berufsorientierung und Berufswahl; UT: Berufsgrundbildungsjahr**

*Joa und dann gings zum zum Handwerk ne, und, äh, da das erste so in Nieder- Niedersachsen war da noch dies Berufs- äh grundbildungsjahr, BGJ, das war damals Pflicht, und dass war so dann der erste Schritt, weil dann waren ja erstmal alle, äh, viele Handwerksberufe oder Bauhandwerksberufe äh, hatten daran angeschlossen. (BSm, Z. 29–32)*

Dabei dokumentiert sich mit Blick auf die berufsbiografische Entwicklung an dieser Stelle zunächst ein passiver Handlungsmodus. So tritt Berend in dieser Passage auf sprachlicher Ebene als handelnde Person nicht in Erscheinung. Es wirkt vielmehr so, als würde das Handeln von Berend ‚getragen‘ bzw. ‚geschoben‘ werden. Das Berufsgrundbildungsjahr erscheint vor diesem Hintergrund als logische Folge der Entscheidung für das Handwerk und weniger als proaktive Entscheidung von Berend selbst. Während das Handeln zuvor primär von der Familie als Bezugsnorm getragen wurde, dokumentiert sich an dieser Stelle in gewisser Weise ein Hineinbegeben in ein institutionelles Ablaufmuster (vgl. BSm\_rI, Z. 29–32).

Eine zentrale Rolle mit Blick auf die berufsbiografische Entwicklung kann zudem den zwei nachfolgenden Abschnitten beigemessen werden. So ist die Fortführung der biografischen Erzählung nicht nur durch eine hohe Erzähldichte gekennzeichnet, sondern auch durch einen Wechsel des Erzählmodus (vgl. BSm\_rI, Z. 32–42).

#### **OT: Berufsorientierung und Berufswahl; UT: Berufswahlprozess und UT: Kennenlernen des Stuckateurberufs**

*So, Tischler hatte mein Bruder ja schon, hab ich gedacht „Ich mach nicht das Gleiche“, also hab ich gedacht „Was gibts noch hn Beruf, wo es son bisschen genauer ist“, und ne, äh nicht so grob wie Straßenbau oder so, ne. Dann war der Fliesenleger so im Kopf, hatte ich dann auch ne Ausbildungsstelle, dann haben mir alle Verwandten und wer auch immer gesagt „Boah, da hast Du die Knie kaputt und dies, das mach mal lieber nicht“ und da bin ich dann erst zu dem Beruf äh Trockenbaumonteur und Stuckateur gekommen. Ne, dann hab ich gedacht „Was gibts denn noch, wo es dann auch ein bisschen (.) feiner ist, so hn bisschen ne so, mmh mit Sachen die äh so ein bisschen wo man genauer arbeiten muss“, ne, weil das lag mir dann auch. Äh, und äh ja, mir nen Stuckateurbetrieb gesucht*

*und dort äh, dann ne Ausbildung angefangen als Trockenbaumonteur, und dann hab ich gesehen, ja, die meisten hier sind ja Stuckateure und dann hab ich den Beruf Stuckateur erst (.) kennengelernt, und gedacht „Mensch, das ist ja nochmal was anderes; da ist son bisschen Kunst mit drin und andere äh Entfaltungsmöglichkeiten viel mehr verschiedene Materialien“, so und dann hab ich den, weils ja ein Stuckateurbetrieb war, der beides ausbilden kann, und darf, dann äh, anschließend, ja hab ich schnell den Ausbildungsvertrag nochmal (.) geändert zum Stuckateur. (BSm, Z. 32–47)*

In Abgrenzung zur bisherigen berufsbiografischen Entwicklung dokumentiert sich die konkrete Berufswahl als aktiver Such- respektive Annäherungsprozess. Während zu Beginn des Berufswahlprozesses die Familie noch als Bezugsnorm fungiert, löst sich Berend über den Verlauf der Passage nach und nach von dieser und das Handeln erscheint vielmehr orientiert an den persönlichen Vorstellungen von der zukünftigen Tätigkeit sowie auch den persönlichen Fähig- und Fertigkeiten (vgl. BSm\_rI, Z. 32–42).

Der Berufswahlprozess selbst kann dabei als sukzessive Annäherung an einen positiven Gegenhorizont beschrieben werden. Ebendieser positive Gegenhorizont konstituiert sich über zwei Dimensionen: zum einen in der Präzision und Detailgenauigkeit der Arbeitsausführung, zum anderen in den vorhandenen kreativen Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Dabei ist Berend sich dieses positiven Gegenhorizonts nicht unmittelbar bewusst, sondern er entdeckt diesen vielmehr über die Auseinandersetzung mit dem Beruf des Fliesenlegers, dem Beruf des Trockenbaumonteurs und schließlich dem Beruf des Stuckateurs. An dieser Stelle dokumentiert sich dann auch eine handlungspraktische Orientierung im Sinne einer Annäherung an den positiven Gegenhorizont über die konkrete Auseinandersetzung mit den Berufen (vgl. BSm\_rI, Z. 32–47).

Interessant ist an dieser Stelle zudem der Wechsel von einem passiven zu einem aktiven Handlungsmodus. Dieser dokumentiert sich auf sprachlicher Ebene einerseits in der Nutzung der Ich-Perspektive, gleichsam aber auch in den zunehmend aktiven Formulierungen, welche Berend als handelnde Person erstmals auch sprachlich in Erscheinung treten lässt. Die Passage dokumentiert sich dabei gewissermaßen auch als biografisches Handlungsmuster. So bricht Berend zumindest kurzzeitig aus dem institutionellen Ablaufmuster aus, indem er sowohl den Ausbildungsbetrieb als auch den Ausbildungsberuf mehrfach wechselt. Insofern dokumentiert sich vor dem Hintergrund des aktiven und selbstbestimmten Handelns, welches sich an den persönlichen Vorstellungen orientiert, ein hohes Enaktierungspotenzial mit Blick auf die Annäherung an den positiven Gegenhorizont (vgl. BSm\_rI, Z. 32–47).

In der Fortsetzung der biografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation nimmt Berend Bezug zu seiner Ausbildung respektive den Übergang von der Schule in das Berufsleben (vgl. BSm\_rI, Z. 47–57; BSm, Z. 47–57).

**OT: Ausbildung zum Stuckateur; UT: (Neuer) Ehrgeiz durch Berufsleben**

*Jo, und dann klassisch ne Ausbildung, ich war damals, musste auch dann von äh, ich komme aus <Niedersachsen>, ähm musste dann hier, äh, in die überbetriebliche Ausbildung, dann die die Ausbildung gemacht und, da war so auch so, wenn ich so überlege in der Schule, war nicht sovi:el äh Ehrgeiz da in bestimmten Sachen ne, nur im Berufsleben, da kam das erst so; ja äh-da äh ne das muss ich machen oder möcht ich machen, weil ich möchte es ja können ne, und da war so dann der der Ehrgeiz richtig geweckt; ne, äh, das zu machen und dann hat ich auch immer auch dann gute Noten, ne äh, wo vorher in bestimmten Fächern (.) wo wo dann, was weiß ich, eh ähm, wo die Noten nicht so gut waren ne in in ne in in äh allgemeinbildende Schule, da war dann so dann sa- war für mich denk ich so der die Geschichte, ja das ist jetzt ist jetzt ist das was man fassen kann, ne. (BSm, Z. 47–57)*

An dieser Stelle dokumentiert sich zunächst erneut das ‚Hineingestelltsein‘ in ein institutionelles Ablaufmuster. So führt Berend an, eine ‚klassische‘ Ausbildung absolviert zu haben, auf etwaige Erfahrungen während der Ausbildungszeit geht er dann jedoch nicht näher ein (vgl. BSm\_rI, Z. 47–57). Verhältnismäßig ausführlich bearbeitet Berend in der Hintergrundkonstruktion hingegen den Übergang von der Schule in das Berufsleben, wobei er den Übergang als Entwicklungsprozess darstellt (vgl. BSm\_rI, Z. 47–57). Ebendiesen Entwicklungsprozess verdeutlicht Berend anhand einer Gegenüberstellung der schulischen Erfahrungen mit den Erfahrungen im Berufsleben. Als Vergleichshorizont dient Berend dabei seine mit dem Einstieg ins Berufsleben aufkommende (intrinsische) Motivation (vgl. BSm\_rI, Z. 47–57). Interessant ist dabei insbesondere die Konklusion „jetzt ist das was man fassen kann“ (BSm, Z. 57) zum Ende des Abschnittes. So verweist der Ausdruck ‚etwas fassen können‘ sowohl auf eine kognitive Dimension, einem Verstehen im Sinne eines kognitiven Sinnkonstitutionsprozesses als auch auf eine taktile Dimension im Sinne einer körperlichen Sinnkonstitutionsprozesses. Mit Blick auf den bisherigen Fall dokumentiert sich an dieser Stelle demnach nicht nur eine persönliche Entwicklung, sondern letztlich auch die Annäherung an den fallbezogenen positiven Gegenhorizont (vgl. BSm\_rI, Z. 47–57). Interessant ist an dieser Stelle zudem die Verschränkung von Beschreibung und Argumentation. So beschreibt Berend einerseits eine höchstindividuelle Erfahrung, theoretisiert diese Erfahrung aber gleichsam und hebt diese so auf ein höheres Abstraktionsniveau, was die Zentralität der Passage nochmals unterstreicht (vgl. BSm\_rI, Z. 47–57).

In der Fortsetzung der Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation und weiterer Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation mit Hintergrundkonstruktion der Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung schildert Berend seine Motivation, den besten Abschluss zu machen (vgl. BSm\_rI, Z. 57–65; BSm, Z. 57–65). Im Vordergrund steht dabei die Mitarbeit im Bereich für Restauration und Stuck und weniger z.B. die Anerkennung für den besten Abschluss oder besondere Leistungen. An dieser Stelle

dokumentiert sich somit eine Orientierung für das Handeln, welches primär durch das Interesse an der Sache selbst beschrieben werden kann (vgl. BSm\_rI, Z. 57–65).

In der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Einschub im Modus der Argumentation und Beschreibung bearbeitet Berend seinen durch die schlechte Arbeitslage begründeten Betriebswechsel (vgl. BSm\_rI, Z. 67–70; BSm, Z. 67–70). An dieser Stelle dokumentiert sich ein aktiver Handlungsmodus mit Blick auf die berufsbiografische Entwicklung. So verbleibt Berend letztlich nicht beim Ausbildungsbetrieb, sondern sucht sich aktiv eine neue Anstellung bei einem Restaurationsbetrieb (vgl. BSm, Z. 67–70).

Bei diesem Restaurationsbetrieb verbleibt Berend weitere fünf Gesellenjahre, was dieser in der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und Hintergrundkonstruktion dieser Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation bearbeitet (vgl. BSm\_rI, Z. 70–75; BSm, Z. 70–75).

#### **OT: Gesellenzeit; UT: ‚Spezielle Tätigkeiten‘ im Restaurationsbetrieb**

*Dann in eh in <kleinere Großstadt in Nordrhein-Westfalen> (.) und dann auch noch fünf Gesellenjahre, ne, hab dann auch sehr viel spezielle Sachen gemacht, weil ich halt eben die Kenntnisse aus dem Stuck mitgebracht habe und äh dann auch viele Stuckateurkollegen halt da außer in der Ausbildung wenig Berührungspunkte hatten; dann auch viel eh restauriert und auch im Akustikbereich auch noch wesentlich eh mehr Erfahrungen gesammelt. (BSm, Z. 70–75)*

Interessant ist in dieser Passage die Nutzung des Begriffs ‚Gesellenjahr‘. Damit wird letztlich ein Wissen über die Tätigkeit z.B. mit Blick auf Erfahrung, Verantwortlichkeit oder auch Hierarchie mitgeführt. Dieses Wissen wird dann aber nicht expliziert, sondern in der Interviewsituation als bekannt angenommen. An dieser Stelle dokumentiert sich die Gesellenzeit in gewisser Weise als institutionelles Ablaufmuster bzw. durch die selbstverständliche Nutzung des Begriffs auch das Hineinbegeben von Berend in ebendieses institutionelle Ablaufmuster (vgl. BSm\_rI, Z. 70–75).

Weiterhin ist an dieser Stelle der Seitwärtsvergleich mit den anderen Stuckateurkollegen interessant, wobei die Berufserfahrung als zentrales Distinktionsmerkmal fungiert. Der Vergleich dient dabei jedoch nicht nur zur Abgrenzung von den anderen Kollegen, sondern stellt insbesondere die Expertise von Berend in den Vordergrund bzw. legitimiert auch seine darin zum Ausdruck gebrachte Sonderstellung. An dieser Stelle dokumentiert sich demnach eine Wertschätzung beruflicher Expertise bzw. Spezialistentum in gewisser Weise aber auch ein Bedürfnis nach Legitimation (vgl. BSm\_rI, Z. 70–75.)

Aus einer berufsbiografischen Entwicklungsperspektive heraus ist zudem die Fortsetzung der biografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation interessant (vgl. BSm\_rI, Z. 75–83).

**OT: Neuorientierung und Anmeldung zum Meisterkurs**

*ja, und so nach zehn Jahren (.) war dann irgendwann so wo ich sagte „Ja, jetzt muss ja irgendwie weitergehen ne, ne, bis zur Rente äh aufm Bau da zu machen das ist irgendwie (.) eh ist eigentlich ganich nich mein Ziel“, ne? äh und dann hab ich mich einfach zum Meisterkurs angemeldet, ging dann auch schneller wie erhofft, äh weil erst hieß es (.) Wartelisten, der Chef sagte auch, nachher kommst du ja wieder ne, aber äh, war mir schon klar, weil ich wusste, wenn ich dann nur als Vorarbeiter arbeite, dann gibt es ein paar (.) da wars noch DM mehr, ne äh, aber äh nich nicht so, weil ist klar, in in (.) in der Position als Vorarbeiter (.) ist es praktisch äh äh äh dann nicht so, als wenn ich jetzt nen Betriebsteil übernehme; wenn sowat is (BSm, Z. 75–83)*

So dokumentiert sich vorliegend eine Sinnkrise, welche mit Blick auf den berufsbiografischen Verlauf durchaus Verlaufskurvenpotenzial im Sinne einer beruflichen Krise oder auch eines kritischen Wendepunktes hat. Ebendiese Verlaufskurve wendet Berend jedoch ab, indem er nicht in der Situation verbleibt. Insofern dokumentiert sich an dieser Stelle zunächst einmal ein Streben nach Veränderung (positiver Gegenhorizont). Die aktive Gestaltung des berufsbiografischen Verlaufs, also die Anmeldung zur Meisterschule, kann zudem als Ausdruck des hohen Enaktierungspotenzials verstanden werden (vgl. BSm\_rI, Z. 75–83).

Interessant ist weiterhin der übergreifende Orientierungsrahmen, in welchem dieses Veränderungsstreben letztlich zum Tragen kommt. So wird in der Passage deutlich, dass das Veränderungsstreben über einen reinen Positionswechsel innerhalb bestehender Strukturen hinausgeht. Zwar verweist Berend auf die damit einhergehende monetäre Verbesserung, gleichsam aber auch darauf, dass dies für ihn unzureichend wäre. Zudem vergleicht er die Aufstiegsmöglichkeiten als Vorarbeiter mit einer – allerdings nicht in Aussicht stehenden – Übernahme eines Betriebsteils. An dieser Stelle dokumentiert sich ein Streben nach Entwicklung, welches sich dadurch kennzeichnet, auf eine qualitative Veränderung der beruflichen Situation abzustellen und nicht nur auf einen graduellen Aufstieg innerhalb bestehender Strukturen oder auf eine monetäre Verbesserung (vgl. BSm\_rI, Z. 75–83).

In der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung bearbeitet Berend sodann verhältnismäßig intensiv seinen Weg in die Ausbildertätigkeit (vgl. BSm\_fI, Z. 83–125). Im Abschnitt zum ersten Unterthema geht Berend im Modus der Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und weiterer Hintergrundkonstruktion dieser Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation vor allem auf das Hobby der Pfadfinderarbeit ein (vgl. BSm\_rI, Z. 83–92).

**OT: Weg in die Ausbildertätigkeit; UT: Pfadfinderarbeit als Hobby**

*Äh das war die eine Seite; hobbymäßig, da weil das spielt zu meinem Werdegang ne große Rolle, äh, bin ich schon äh, früh äh, ganz früh äh in der Jugendarbeit gewesen und zwar speziell in der Pfadfinderarbeit, hab da halt eben (.) wie es so üblich ist, Gruppenstunden und Zeltlager und Events mitgemacht, ähäh, auch äh Bundesevents oder weltweite Treffen, so ne, und äh da natürlich das das äh was äh in der Schule ist äp äh und im Berufsleben die Projektmethode, quasi das handlungsorientierte Lernen äh aufgesogen, weil das ist Pfadfinderarbeit halt äh, so, ja genau, das ist halt dies learning by doing, was halt der Gründer der Pfadfinder (.) so forciert hat und äh (.) und äh, das äh war mein Hobby, [...]* (BSm, Z. 83–92)

Die Textpassage markiert einen Seitschritt in der berufsbiografischen Erzählung. So bricht Berend seine bisherige Erzählstruktur auf, welche vor allem an den institutionalisierten Strukturen, Positionen etc. im Handwerk orientiert war und nimmt an dieser Stelle explizit Bezüge aus dem privaten Umfeld auf. Über die argumentative Struktur der Passage arbeitet Berend die Bedeutung der Pfadfinderarbeit für seinen beruflichen Werdegang heraus (vgl. BSm\_rI, Z. 83–92). Dass es sich dabei dann aber nicht nur um eine argumentative Konstruktion handelt, sondern die Passage auch berufsbiografisch bedeutsam ist, zeigt sich in der beschreibenden Hintergrundkonstruktion, insbesondere der Analyse der genutzten Sprache. Neben dem Ausdruck „*wie es so üblich ist*“ oder der Nutzung des Adverbs „*natürlich*“ ist dabei vor allem das metaphorisch aufgeladene Verb „*aufgesogen*“ interessant, welches auf eine intensive, fast schon körperliche Form der Aufnahme respektive Verinnerlichung der Prinzipien der Pfadfinderarbeit verweist (vgl. BSm\_rI, Z. 83–92). Wenngleich also die argumentative Struktur der Passage berücksichtigt werden muss, also letztlich die explizite Theoretisierung des eigenen Werdegangs als Teil des kommunikativen Wissens, dokumentiert sich an dieser Stelle in gewisser Weise ein Orientierungsrahmen für das Handeln, welcher sich über verschiedene biografische Erfahrungsräume erstreckt. Zudem dokumentiert sich über die Verknüpfung der Erfahrungsräume ‚Pfadfinderarbeit‘ und ‚Beruf‘ sowie der Beschreibungen der konkreten Pfadfinderaktivitäten in gewisser Weise auch ein Orientierungsrahmen, in dem das praktische Handeln und das Erfahrungslernen zentrale Elemente darstellen (vgl. BSm\_rI, Z. 83–92).

Die Passagen zur Pfadfinderarbeit sollen an dieser Stelle dann jedoch nicht weiter vertieft werden, da sich in diesen – letztlich fallkonsistent – Berends handlungspraktische Orientierung widerspiegelt. So wird auch mit Blick auf den Werdegang in der Pfadfinderarbeit eine entwicklungsbezogene Perspektive aufgenommen, in der Berend über die aktive Auseinandersetzung mit den Herausforderungen letztlich Handlungssicherheit gewinnt („*und dann natürlich dann dadurch erst reingekommen ne, also äh, in der Schulzeit, ne, da hab ich sach mal so platt den Mund nicht aufgekriegt, ne [...] das kam dann mit der Jugendarbeit, im Vorstand, da muss man halt mal ne Rede halten*“ (BSm, Z. 104–110)) (vgl. BSm\_rI, Z. 105–111).

Ausgehend von der Herstellung der persönlichen Passung zur Ausbildertätigkeit, aufgrund der andersartigen Sozialisierung in der Pfadfinderarbeit im Vergleich zu den anderen Handwerkskolleginnen/-kollegen (vgl. BSm\_rI, Z. 114–125), schildert Berend seinen Wechsel in die Ausbildung:

**OT: Werdegang als Ausbilder; UT: Umschulung der Stuckateure/Stuckateurinnen und Trockenbaumonteure/-monteurinnen**

*ja und dann (.) bin ich halt inne Ausbildung gegangen, da äh Werdegang, äh dann äh bin ich direkt hatte mich in ÜBS in <kleinere Großstadt in Nordrhein-Westfalen> beworben, der hatte grad gerade jemanden, äh die hatten mich dann aber weitervermittelt an <kleinere Großstadt in Mecklenburg-Vorpommern>, hab da dann die äh Umschulung gemacht zum Stuckateur und zum Trockenbaumonteur durchgeführt, äh drei Jahre lang (.) äh bin immer wochenweise nach <kleinere Großstadt in Mecklenburg-Vorpommern> gefahren, hatte sehr guten Vertrag ausgehandelt, äh ne, das war so direkt nacha Wende, vorher war ich noch nie äh irgendwie im Osten gewesen, ja und mit den Leuten aus <kleinere Großstadt in Mecklenburg-Vorpommern> kommt man gut klar, die sind so wie wir Norddeutschen @sag ich mal@ (.) und äh, ja hab da dann die Umschulung gemacht, ne äh vertraglich war das ganz gut, äh mit äh Zulagen und Firmenwohnung und äh Mittwochen frei für Vorbereitung, das heißt ich konnte hatte auch die Zeit, um Unterrichtsmaterialien vorzubereiten, weil eben nichts dort nichts groß da war, ne (BSm, Z. 125–137)*

Dabei dokumentiert sich in diesem Übergang ein aktiver Handlungsmodus. So bewirbt sich Berend aktiv auf Ausbilderstellen und tritt auch im Verlauf der Passage als aktiv handelnde Person in Erscheinung (vgl. BSm\_rI, Z. 125–137). Dieses aktive Handlungsmodus setzt sich dann auch im weiteren Verlauf der berufsbiografischen Erzählung fort:

**OT: Werdegang als Ausbilder; UT: Wechsel in die Ausbildung**

*ja und nach drei Jahren nachdem ich dann äh zu meinem alten äh (.) Betrieb, in dem ich am Ee- zum Schluß war, jemand äh, jemand halt ins Praktikum gesendet hatte, von <kleinere Großstadt in Mecklenburg-Vorpommern> aus, dann dann sagte er „Wir brauchen jetzt einen und fang doch hier an ne, in der Ausbildung bei äh bei den jungen Menschen.“ War so, dann wurd's auch etwas weniger mit den Kursen ne, ich hatte nachher war ich fast nur noch vor den Prüfungen drin, hatte mir dann schon Gesellen dazu geholt, die dann so die Grundlagen machen, weils immer mehr Kurse wurden, und als dann weniger wurde, dann äh (.) hab ich gesagt „So, wenn die Gruppe, die ich im Moment gerade betreue, ihren Gesellenbrief haben, dann wechsle ich nach <kleinere Großstadt in Nordrhein-Westfalen>“ (BSm, Z. 137–146)*

Thematisch im Übergang von der Umschulung der Stuckateure/Stuckateurinnen und Trockenbaumonteure/-monteurinnen in die Ausbildung angesiedelt, gibt Berend an dieser Stelle Einblick in seine Überlegungen zur Gestaltung dieses Übergangs. Dabei sind Bezugspunkte dieser Überlegungen einerseits der Fortbestand der Umschulung und andererseits die Teilnehmer/-innen. Neben einem aktiven Handlungsmodus dokumentiert sich an dieser Stelle demnach auch ein Verantwortungsbewusstsein für die Tätigkeit respektive die Teilnehmer/-innen (vgl. BSm\_rI, Z. 137–146).

Dieser aktive Handlungsmodus zieht sich dann auch durch die weitere berufsbiografische Erzählung bzw. erfährt stellenweise sogar noch eine Betonung. So übernimmt Berend – thematisch an die vorherige Passage anschließend – nicht nur die Ausbildung der Stuckateure/Stuckateurinnen, sondern bringt sich darüber hinaus auch proaktiv bei der Einrichtung eines Meisterkurses ein („*hab dort die **Ausbildung der Stuckateure übernommen**, und äh (.) dann äh weitergemacht dann nach ja nach drei vier Jahren hab ich dann dort nen **Meisterkurs eingestielt**, weil da gabs noch keine Meisterkurse und hab den dann mit eingestielt und forciert und äh dann als auch als Dozent und als äh Ausbilder der Praxis=meister=vorbereitung dann fungiert*“ (BSm, Z. 146–150)).

Fallkonsistent zeigt sich dies dann auch in der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung mit eingelagerten Argumentationen, in der Berend thematisch seinen Wechsel zu ÜBS1 bearbeitet:

#### OT: Werdegang als Ausbilder; UT: Wechsel zu ÜBS1

*Ja und nach zehn Jahren wurd's da etwas weniger mit den Lehrlingszahlen, aber hier mein alter äh Lehrmeister ging in Rente, u:nd dann brauchten die einen und der Geschäftsführer von hier wusste das, äh äh ne, dass da das da weniger wird, dann hat der mich angesprochen, ob ich mich nicht hier bewerben möchte, ja und dann hab ich mich hier beworben, [...] dann hat ich hier die Stelle bekommen und (.) ja so gings dann ist dann immer so weiter äh äh gegangen, dass ich weiter die Stuckateure und dann aber auch die Trockenbaumonteure ausgebildet habe weil die– dies Gebiet ich einmal aus der Ausbildung kannte und auch aus der Gesellenzeit, äh nicht nur den den Stuck- und Putzbereich äh gelernt hatte, sondern auch die den den ganzen Akustikbereich und da war es für mich naheliegend, dass sich dann nicht nur Stuckateure, sondern auch Trockenbaumonteure bis in (.) bis äh zur Gesellenprüfung führe, ne, äh weil ich es eben eben so konnte, und äh, dadurch dass äh, dass mich dann auch immer andere Handwerkssachen immer interessierten durch ein eigenes altes Haus, was ich ä:äh übernommen habe von meinen Eltern [...] und dadurch dann äh die auch wenn äh Not am Mann ist, ob das Maurer, Betonbauer, Straßenbauer, Fliesenleger, die dann auch äh mit äh mitbediene und bedienen kann, weils mich einfach interessiert auch, andere Handwerks(.)berufe. (BSm, Z. 151–168)*

So tritt Berend auch bei diesem Übergang als aktiv handelnde Person in Erscheinung und bewirbt sich, angesprochen vom Geschäftsführer, auf die Ausbilderstelle an ÜBS1. Zentral für

den Fall erscheint dabei vor allem die Formulierung „und (.) *ja so gings dann ist dann immer so weiter*“ (BSm, Z. 156–157), welche sinngemäß auf die Fortsetzung des bisherigen abstellt. Die sprachliche Depersonalisierung impliziert dabei eine Verselbstständigung des Handelns, worin sich – fallbezogen – das hohe Engagement und auch der aktive Handlungsmodus als Selbstverständlichkeit dokumentieren (vgl. BSm, Z. 151–168).

### 6.2.1.3 Zum Handlungsfeld der überbetrieblichen Ausbildung

Aufbauend auf den Darstellungen zur berufsbiografischen Entwicklung wird nachfolgend auf die fallübergreifenden Handlungsanforderungen bzw. den Umgang mit ebendiesen eingegangen. Für den vorliegenden Fall sind dies: *Beziehung zu den Auszubildenden, Umgang mit Störungen und Konflikten, Lehrgangsgestaltung, insbesondere ‚Theoriepart‘ und Individuelle Förderung (Umgang mit Heterogenität)*.

#### *Beziehung zu den Auszubildenden*

Ausgehend von einer Erzählung aus der eigenen Ausbildungszeit und auf die Frage der Interviewerin nach Berends Herangehensweise an das Ausbilden, folgt eine Entgegnung im Modus der Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung (vgl. BSm\_rI, Z. 408–427). Initial folgt dabei zunächst eine explizite Abgrenzung zu anderen Ausbildern bzw. Ausbilderinnen, wobei Berend hier erneut Rückbezüge zur Pfadfinderarbeit und seiner diesbezüglichen Sozialisation anbringt („*man ist anders sozialisiert und äh, geht einfach anders an Sachen ran, auf Menschen zu und ne*“ (BSm, Z. 414)). Dies konkretisierend, schildert Berend die nachfolgende Situation während eines Grillabends mit Praktikantinnen und Praktikanten:

#### **OT: Abgrenzung andere Ausbilder/-innen und Bildungsstätten; UT: Abschlussgrillen nach Schulungswoche**

*[...] äh immer so Sachen, dann machen wa hier hn Treffen, was weiß ich, war so auch extrem dann äh, war hier so nen ja so für äh äh so nen für ja Praktikanten, so ne so ne Schulungswoche, wo dann mit denen was gemacht wurde, in verschiedenen Berufen, anschließend war ein Grillen mit den Ausbildern und ähm mit den Praktikanten. Ja, für mich war klar, ich setz mich zu den Praktikanten ne, und die anderen Ausbilder saßen alle an einem Tisch, hab ich gedacht, äh, „Wir kennen uns doch?“ also, ne, also, (.) ja ich versuch dann, äh ne, wo ich denk, „Na klar ist das schön mit den Kollegen am Tisch zu sitzen“, aber für mich war das so ganich der ne, äh der Platz dann ne, wo ich sachte „Jetzt ne, wir machen das ja mit denen zusammen, ne, dann hätten wa ja auch jeder für sich Grillen können.“ So bestimmte Dinge, wo mir das dann manchmal auffällt, äh, dass ich da anders ticke, sag ich mal. (BSm, Z. 414–246)*

Dabei dokumentiert sich an dieser Stelle über die Frage „Wir kennen uns doch?“ (BSm, Z. 422), insbesondere über das Modalpartikel ‚doch‘ sowie die nachfolgenden Zögerungsmerkmale,

ein Moment der Verwunderung. Getragen ist dieser Moment von der Irritation mit der eigenen Selbstverständlichkeit, welche das ‚Kennenlernen‘ der Praktikanten und Praktikantinnen als Teil der Ausbildertätigkeit markiert. Dies bringt Berend dann auch zum Ausdruck gegenüber den anderen Ausbildern und Ausbilderinnen: „*Jetzt ne, wir machen das ja mit denen zusammen, ne, dann hätten wa ja auch jeder für sich Grillen können*“ (BSm, Z. 424–425). Übergreifend dokumentiert sich an dieser Stelle die Ausdeutung der Schulungssituation in Form eines sozialen Raums, der von einem Miteinander geprägt ist. Berends Handeln ist dabei an den Personen respektive der Beziehung zu diesen Personen orientiert. Dabei wird dieser Irritationsmoment dann auch fallbezogen ‚produktiv‘ bearbeitet, indem Berend seine Gedanken nicht für sich behält, sondern die Ausbilder/-innen aktiv mit seiner Irritation konfrontiert (vgl. BSm\_rI, Z. 408–427).

Gefragt nach weiteren solchen Irritationsmomenten, schildert Berend die folgende Situation mit einem Auszubildenden, um seine Herangehensweise an das Ausbilden zu verdeutlichen:

**OT: Abgrenzung andere Ausbilder/-innen und Bildungsstätten; UT: Ausbilden als Beziehungsarbeit**

*[...] Ich hatte mal einen, der der war auch einer der Guten, und dann lief garnichts mehr, und dann hab ich irgendwann auch gesagt, „So du bleibst jetzt solange hier, bis wir miteinander gesprochen haben“, ne, hn bisschen bisschen unter Druck gesetzt und irgendwann kam heraus, dass seine (.) Freundin halt hochgradig Krebs hatte und nicht mehr lange zu leben und (.) ne, und äh, ja ist ja auch, der eine, der der kommt im Büro und erzählt mir alles ne, von Zuhause und was für Probleme sind und andere, die äh wollen das ja garnich ne, und bräuchten aber auch Hilfe (.) und ä:h, da haben wir natürlich auch andere Möglichkeiten ne, und das ist in der Ausbildung hier zum Beispiel auch ganz anders, wir versuchen ja jeden Abbruch irgendwie zu verhindern. Da haben wir riesen Netzwerk, äh was man dann machen kann, äh, wir äh geben auch immer Input in die Gruppen und wenns Probleme gibt. Ob das jetzt allgemeine Probleme sind ne, vom Finanziellen, Drogen, was auch immer, äh dass man da äh dann äh Hilfe hat, hier haben wir ja auch ne Projektteilung, die die da unterstützen kann, wo dann welche sind, die das auch studiert haben, Sozialarbeit, äh und äh, (.) dass man dann äh da immer Möglichkeiten hat, ne, und das sag ich auch vorweg „Wenns Probleme gibt, sprich mich an ne, äh es gibt immer irgendeine Lösung.“ (BSm, Z. 429–448)*

Dabei wird in der vorliegenden Entgegnung im Modus der Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung und Beschreibung deutlich, dass Berend sich nicht bloß als Ansprechpartner für die Auszubildenden versteht, sondern auch aktiv auf die Auszubildenden zugeht, wenn dieser Probleme bemerkt. Im Umgang mit diesen Problemen verweist Berend, neben dem unmittelbaren Gespräch, auch auf die Möglichkeit auf ein Hilfsnetzwerk der Bildungsstätte zurückgreifen zu können, indem z.B. Sozialarbeiter/-innen involviert wer-

den. An dieser Stelle wird demnach deutlich, dass Berend im Umgang mit den Problemen der Auszubildenden nicht auf sich allein gestellt ist und diesem die Grenzen seines eigenen Handelns durchaus bewusst sind („hier haben wir ja auch ne Projektabteilung, die die da unterstützen kann, wo dann welche sind, die das auch studiert haben, Sozialarbeit“ (BSm, Z. 444–446)).

Übergreifend dokumentiert sich an dieser Stelle ein hohes Verantwortungsbewusstsein für die Auszubildenden, welches dann auch über fachliche Belange hinausgeht. Weiterhin dokumentiert sich an dieser Stelle ein hohes Engagement und auch eine hohe persönliche Involviertheit, was im Umgang mit den Auszubildenden zum Teil jedoch auch grenzwertig anmutet („So du bleibst jetzt solange hier, bis wir miteinander gesprochen haben“ (BSm, Z. 435)). Gleichsam ist Berend sich seiner Grenzen im Umgang mit diesen Problemen dann aber durchaus bewusst, was sich im Rückbezug u. a. auf die Sozialarbeit zeigt (vgl. BSm\_rI, Z. 429–448).

Dieses Verantwortungsbewusstsein, das hohe Engagement und auch die hohe persönliche Involviertheit mit Blick auf die Auszubildenden zeigt sich weiterführend in der folgenden Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung, die aus einem Abschnitt stammt, in dem Berend die Relevanz der eigenen Ausbildungserfahrung für sein Handeln reflektiert:

#### **OT: Eigene Ausbildungserfahrung; UT: Kennen der Lebenswirklichkeit**

*[...] im Gästehaus, hat einer hier hier zum Beispiel seine Freundin reingelassen; die stand hier vorre Tür, war kalt, (.) ne äh, ja hat die dann reingelassen, darfa natürlich nicht, und war auch Corona und, (.) ja sollte dann ausm Gästehaus raus, wohnte aber weit weg (.) und dann war klar, der der fliegt hier raus, und äh dann tat ich mit mit seinem Chef äh hatta dann angerufen und wir waren uns beide einig, wir hätten das genauso gemacht, und die Freundin nicht draußen stehen lassen, aber ne, ham gesacht vielleicht geschickter, aber wer weiß ne, äh und äh dann hab ich äh halt gesagt äh, ja äh also ja ich äh find das ist schwierig bei dem, äh die Bestrafung würde ich dann, die Sanktion würde ich übernehmen. Ne, äh, musste auch was machen, aber eben im andern Bereich, mussta abends dann nacharbeiten ((schluckt)) und äh noch Sachen machen und länger bleiben wie die anderen ne äh [...] (BSm, Z. 469–481)*

Dabei ist die vorliegende Passage insofern interessant, als dass Berend sich an dieser Stelle aktiv für den Auszubildenden einsetzt und in der Kommunikation mit dem Ausbildungsbetrieb eine Mittlerrolle einnimmt. An dieser Stelle wird ein empathischer und auch reflektierter Umgang mit der Situation deutlich, bei der auch die Menschlichkeit des Auszubildenden Berücksichtigung findet. Darin dokumentiert sich (erneut) eine hohe Zugewandtheit mit Blick auf die Auszubildenden, sowie auch ein Verständnis der Ausbilderrolle, welches über die Grenzen der Bildungsstätte hinausgeht (vgl. BSm\_rI, Z. 463–498).

#### **Umgang mit Störungen und Konflikten**

Aufbauend auf den vorherigen Darstellungen und der so gefassten Beziehung zu den Auszubildenden soll nachfolgend der Umgang mit Störungen und Konflikten beleuchtet werden.

Berend formuliert, dass im ersten Ausbildungsjahr noch viel Erziehungsarbeit notwendig ist („da ist halt im ersten Ausbildungsjahr erst, bei vielen halt sehr viel Erziehungsarbeit, ne da ist halt viel was, äh, was noch nicht vorhanden ist, was dann noch äh (.) gefördert werden muss“ (BSm, Z. 361–363)). Daraufhin nach einem Einblick in diese Erziehungsarbeit gefragt, folgt eine ausführliche Entgegnung überwiegend im Modus der Beschreibung:

**OT: Ausbilden; UT: Relevanz auf\_zeigen**

*Ja äh, dann zu erklären und und äh, vor allen Dingen zu zu erklären, warum, ne, also ne, ich versuche immer, dass derjenige auch nicht einfach nur dann sage, „Du du musst musst“ äh, was weiß ich, wenns um um Pünktlichkeit geht, klar muss er pünktlich sein ne, aber warum muss er pünktlich sein, ne? Dass das für mich ja auch schwierig ist, wenn ich morgens was erkläre, und da kommt einer später, der hats entweder nicht mitbekommen, oder ich muss es wiederholen. Ne, dass das für mich nicht gut ist und für ihn natürlich auch, weil er dann immer etwas verpasst. Ne, weil die Gruppe wird gestört, äh der der Arbeitsablauf läuft nicht rund, wenn dann einer zum Beispiel nicht pünktlich ist, oder irgendwo stört, [...]* (BSm, Z. 367–374)

Das Thema Pünktlichkeit aufgreifend, schildert Berend einen kommunikativen Umgang mit dem Problem. So versucht Berend seinen Anspruch nach Pünktlichkeit nicht einfach durchzusetzen („Du du musst musst“ (BSm, Z. 368), sondern ist bemüht, den Auszubildenden die Konsequenzen ihres Handelns aufzuzeigen (vgl. BSm\_rI, Z. 367–381). Ähnlich, wenn auch etwas anders gelagert, zeigt sich dies auch in der Fortsetzung dieser Entgegnung im Modus der Beschreibung:

**OT: Ausbilden; UT: Relevanz auf\_zeigen**

*[...] gibts ja immer, viele Dinge, ne, wenn einer inna Halle fegt ne, Staub aufwirbelt und sacht, ne, „Jung mach bitte so“, dann am besten zeigen, ne, weil wenn ich nämlich sage, nimm nen Schaber, das staubt nich so, dann „Oh doch das tuts auch“ und wenn man das dann einmal vormacht, und sacht „So, da haste jetzt gerade gefegt, jetzt a geh ich mit nem Schaber hinterher, guck mal, ne äh hat nicht gestaubt und ist sauberer.“ Ja, also, wenn man denen das praktisch zeigt, dann ist eher die Einsicht da, als wenn mans nur mit Worten erklärt.* (BSm, Z. 374–381)

So spricht Berend den Auszubildenden unmittelbar an, statt zu erklären, bedient sich Berend an dieser Stelle dann jedoch dem ‚Zeigen‘ – also letztlich einer Erklärung durch Gesten, um dem Auszubildenden die Relevanz des Gesagten aufzuzeigen (vgl. BSm\_rI, Z. 367–381). Da-

bei reflektiert Berend in der Fortsetzung der Entgegnung im Modus der Beschreibung dann jedoch auch die Grenzen dieser letztlich körperlichen Relevanzsetzung:

### OT: Ausbilden; UT: Grenzen von Handlungsorientierung

*Ne, obwohl natürlich das Handlungsorientierte eher in die Richtung geht, die sollen selber ausprobieren, ne? Da muss man halt eben gucken, ne äh, wo sind die Grenzen von Handlungsorientierung, ne, man kann nicht von vornherein alles äh machen lassen ne und sagen, „Schneid dir mal zwei Finger ab, jetzt weißte die Säge ist @scharf@“, ne äh, also es gibt (.) da äh Grenzen, was man handlungs- ganz handlungsorientiert machen kann, ne äh, das man da auch äh (.) äh das zwar krasses Beispiel dann, aber wo man dann so was erzählen kann, ne, klar, wenn man dann aus Erfahrung mal erzählen kann, das auch schonmal äh paar Finger von der Kreissäge weggesammelt hat, ne, ((lacht)) äh ne, war aber ein Betonbauer, zum Glück, was heißt zum Glück ne, ne war aber, ne äh, (.) dann ist das was anderes als wenn man sagt, „Ja man könnte sich da schneiden“, so hn bisschen, ich versuche es immer bildlich zu machen dann ne, auch wenn Praktikanten hier sind, dann mit dem Messer, dann arbeiten, ich sach „Ja vorsichtig, schneidet euch nicht“, ja das geht rein, vielleicht auch wieder sofort raus. Wenn ich aber erkläre, „Ja diese Messer schneiden Haut und Knochen genauso gerne, wie Gipsplatten, äh aber macht euch keine Sorge, ich bin Ersthelfer, ein Amputat könnt ich dann ja mitschicken“, äh ne, dann gehts tiefer. Und dann sind die ersten, die dann sagen, ja okay, jetzt pass ich aber auf, ne, ne wenn mans bildlich dann (.) macht, ne. (BSm, Z. 381–396)*

Dabei versucht Berend diese Grenzen zu überwinden, indem er sich rhetorischer Mittel wie z.B. der Amplificatio oder auch des Sarkasmus bedient, um die Eindringlichkeit seiner Aussagen zu unterstreichen. In anderen Worten: Berend bedient sich einer bewusst bildlichen Sprache, um die Aufmerksamkeit der Auszubildenden und Praktikantinnen und Praktikanten zu bekommen respektive die Relevanz für das Gesagte herauszustellen (vgl. BSm\_rI, Z. 381–396).

Das vorherige zusammenführend, dokumentiert sich zunächst einmal, dass der Umgang mit Störungen und Konflikten – oder auch ‚Erziehungsarbeit‘ – für Berend einen selbstverständlichen Teil seiner Ausbildertätigkeit darstellt. Dabei zeigt sich in den jeweiligen Umgangsformen, dass Berend die auftretenden Probleme aktiv bearbeitet und mit diesen einen Umgang findet. Es stellt sich heraus, dass neben dem Erklären und der Nutzung einer bildlichen Sprache auch das Zeigen eine große Rolle spielt, womit wiederum auf eine Körperlichkeit im Umgang mit den Problemen verwiesen ist (vgl. BSm\_rI, Z. 367–381).

### Lehrgangsgestaltung, insbesondere ‚Theoriepart‘

Gefragt nach einem Einblick in eine ‚typische Woche‘ respektive einen ‚typischen Tagesablauf‘ folgt eine ausführliche Entgegnung im Modus der Beschreibung und diversen Hintergrund-

konstruktionen. Dabei geht Berend thematisch zunächst auf die Unterweisungen zu Beginn ein sowie dem damit verbundenen Dokumentationsaufwand (vgl. BSm\_fI, Z. 505–515).

#### **OT: Schilderung Tages-/Wochenablauf; UT: Dokumentation**

*Ja, das ist äh ja im Grunde son der Ablauf ist erstmal ne Begrüßung, dann gibts Unterweisung, äh immer wichtiger, das ist immer mehr äh Sicherheitsunterweisung, Coronaunterweisung, äh ne, die dann äh (.) gemacht werden müssen, die dann dokumentiert werden müssen natürlich auch, das ist äh anders zu früher denke ich, ne da äh, da wurde nicht jede jede kleine äh äh Unterweisung dokumentiert, immer wieder dokumentieren, weil, könnt ja am nächsten Tag könnte ja die Coronaunterweisung vergessen haben, also muss es nochmal gemacht werden, und immer wieder (.) dokumentiert werden, dass mans gemacht hat, das ist aber vielleicht auch hn bisschen für dieses Haus, so hn bisschen, (.) das weiß ich aus anderen Bildungsstätten, da ist das nicht ganz so extrem mit dem Dokumentieren ne, aber das ist dann Qualitätsmanagement und dann wird das irgendwo festgeschrieben und dann muss es (.) auch immer so, so sein. (BSm, Z. 505–515)*

Dabei dokumentieren sich diese Unterweisungen und die damit verbundenen Dokumentationen als organisationale Norm, deren Sinnhaftigkeit Berend zwar grundsätzlich infrage stellt, dann aber als solche schlicht akzeptiert. Berend begegnet dieser wahrgenommenen Diskrepanz mit einem gewissen Zynismus („aber das ist dann Qualitätsmanagement und dann wird das irgendwo festgeschrieben und dann muss es (.) auch immer so, so sein“ (BSm, Z. 513–515)). Insofern dokumentiert sich hier ein anderes Verständnis von ‚Qualität‘ im Ausbilderhandeln, welches – den gesamten Fall in den Blick nehmend – sich für Berend an der unmittelbaren Arbeit mit den Auszubildenden bemisst (vgl. BSm\_rI, Z. 505–515).

In der Fortsetzung dieser Entgegnung im Modus der Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und weiterer Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung, geht Berend thematisch dann näher auf die Aufgabenstellung sowie seinen Ausbildungsansatz ein:

#### **OT: Schilderung Tages-/Wochenablauf; UT: Aufgabenstellung und Scaffolding-Ansatz**

*[...] wenn dann neue Woche ist wird die Aufgabe wird dann äh, mäh grob erklärt, dann gehts darum, je nachdem welches Lehrjahr ist, ähäh, muss ich da noch bestimmte Dinge erklären, oder ist schon Wissen vorhanden, äh wenn das ne äh komplette, wir ham die Aufgaben alle handlungsorientiert, äh so, dass die dann selber das erfahren, die Aufgabe ist so wie, wie ein Auftrag, wo oben ne Bezeichnung ne, im Kindergarten in <Stadt> muss (.) äh eine Akustikdecke erstellt werden und ihr Auftrag ist dieses Details zu erstellen, also so haben wir unsere Aufgaben alle aufgestellt, ((schluckt)) und äh, dann ist es halt äh,*

*dass die dann die Aufgabe erarbeiten und auch planen, wenn die so weit sind, im ersten Lehrjahr ist halt mehr noch hn bisschen äh das eher vorgemacht wird und (.) äh, dass man noch äh Sachen machen muss und später kann man ja auf bestimmte Dinge aufbauen, und dann äh können die mehr planen und das wird dann halt (.) äh ja ja begleitet, äh ne äh, das das Ganze wird dann äh begleitet und geguckt, wie läuft es, ne, (.) das ist auch so aus der Jugendarbeit, ne, vorher ne, wenn man bei den Kinderstufen ist, ist man Gruppenleiter, und ab sechzehn ist man Gruppenbegleiter, da zieht sich der der Gruppenleiter immer mehr zurück und lässt die Gruppe immer mehr machen, und äh (.) da ist halt halt nochmehr, das die die Ideen, was man machen will halt aus der Gruppe kommt auch ne, das versuch ich auch manchmal, dass die eigene ent- Ideen entwickeln, äh was wolln wir machen, ne, dass die da auch kreativ werden können (BSm, Z. 515–532)*

Sprachlich ist zu Beginn der Passage zunächst einmal der Wechsel zwischen aktiven und passiven Formulierungen sowie auch ein Wechsel zwischen den Pronomen ‚ich‘, ‚wir‘ und ‚man‘ auffällig. Darin dokumentiert sich die zentrale Rolle der Bildungsstätte für die Lehrgangsgestaltung, wobei Berend bei der Lehrgangsgestaltung u.a. auf bestehende Aufgabenstellungen zurückgreift (vgl. BSm\_rI, Z. 515–527).

Im weiteren Verlauf der Passage beschreibt Berend, wie er im Rahmen der Lehrgangsgestaltung mit diesen Aufgabenstellungen umgeht, wobei der Fokus vor allem auf die eigene Rolle gerichtet ist. Dabei beschreibt Berend eine sich verändernde Ausbilderrolle über den Zeitverlauf, wobei diese – orientiert am Lernfortschritt der Auszubildenden – zunächst als primär instruktional und später als begleitend aufgefasst wird. Berend verdeutlicht dies über einen Vergleich mit der Pfadfinderarbeit respektive der sich verändernden Rolle vom „Gruppenleiter“ (BSm, Z. 528) zum „Gruppenbegleiter“ (BSm, Z. 528–529) sowie der damit einhergehenden wachsenden Freiheitsgrade (vgl. BSm\_rI, Z. 515–532).

An dieser Stelle dokumentiert sich ein Ausbilderhandeln, welches an den Auszubildenden und deren Lernfortschritten orientiert ist. Die eigene Rolle in den Blick nehmend, zeigt sich ein reflektierter Umgang bei der Gestaltung von Lernprozessen, wobei die Erfahrungen aus der Pfadfinderarbeit als Reflexionsfolie für das Ausbilderhandeln dienen (vgl. BSm\_rI, Z. 515–532).

Interessant mit Blick auf die Lehrgangsgestaltung ist weiterhin der nachfolgende Abschnitt, der letztlich die Fortsetzung der Entgegnung im Modus der Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion ebenfalls im Modus der Beschreibung darstellt:

#### **OT: Schilderung Tages-/Wochenablauf; UT: Realitätsnähe**

*[...] das nächste ist im Grunde, dass äh, ja dann fangen die an zu arbeiten, die Werkzeuge, Maschinen raus, [...] (.) dann äh äh, wird die Arbeit ge- äh, fangen die an, ich gucke, was was so gemacht wird, äh äh wo es Probleme gibt, ne, wenn ich merke, da sind einige Probleme, dann äh ruf ich nochmal die Gruppe zusammen, mache ne Unterweisung, äh,*

*[...] und die Unterweisung für die neuen Sachen, was sie eben noch nicht gelernt haben, wo dann nochmal was erklärt werden muss, versuche natürlich möglichst, dass die (.) das so machen, wie das auf der Baustelle ist, recherchieren, äh möglichst digital, also mit dem Handy, [...] damit die auch (.) sich da schnell zurecht finden, und wenn dann was Besonderes ist, äh was sie eben nachschlagen müssen, dass sie dann auch ganz schnell auf die richtigen Seiten kommen und (.) äh, die Information auch schnell einholen können, ne, ohne dass man da dann der Kunde sagt, „Wat ist der hier jetzt, ähm, bei WhatsApp oder ist der wirklich beim Hersteller“ (.) und solche Geschichten. (BSm, Z. 532–547)*

Dabei dokumentiert sich zunächst – fallkonsistent – ein aktiver Handlungsmodus und auch eine hohe Involviertheit Berends in das Geschehen. Weiterhin zeigt sich aber auch die aktive Einbindung der Auszubildenden in ebendieses Geschehen. So schildert Berend an dieser Stelle, dass er die Auszubildenden in die Unterweisung einbezieht, indem er diese mit dem Handy z.B. auf den Herstellerseiten die relevanten Informationen recherchieren lässt. Die Anlehnung der Ausbildungssituation an die betriebliche Realität dokumentiert sich dabei als eine Selbstverständlichkeit, sodass das Ausbilderhandeln u.a. an der betrieblichen Praxis orientiert ist (vgl. BSm\_rI, Z. 532–547).

#### **Individuelle Förderung (Umgang mit Heterogenität)**

Ausgehend von einer Erzählung aus der eigenen Ausbildungszeit, gibt Berend einen Einblick in sein ‚Ausbildungsprinzip‘, „die Leute da abzuholen, wo sie sind, wo die stehen“ (BSm, Z. 311). Nachfolgender Abschnitt im Modus der Beschreibung verdeutlicht, wie sich dieses Prinzip in Berends Ausbilderhandeln niederschlägt:

#### **OT: Ausbildertätigkeit; UT: Individuelle Förderung und Binnendifferenzierung**

*[...] mein Prinzip ist immer, die Leute da abzuholen, wo sie sind, wo die stehen, äh äh, genau das äh versuche ich jetzt ja auch, mache so ein Projekt mit der Uni <kleine Großstadt in Nordrhein-Westfalen>, äh ne äh, also einfache Ausbildung zu machen, also einfach einfach, das so dann die Aufgaben einfacher zu machen, für so dass wir jeden, ob das Migrant ist, oder äh andere Problematik, äh jeden mitnehmen können, und äh, die Aufgabe bleibt die gleiche, nur ist einfach einfache Sprache. Und natürlich Digitalisierung, dass man mit viel mit QR-Codes, mit äh viel Info, dass die Guten dann äh noch mehr Input bekommen können und auf auf Internetseiten kommen, wo wo dann der eine sagt, ich muss erstmal mein Stück fertigkriegen und der kann sich noch weiter informieren, also, ich versuche halt jeden da äh äh abzuholen, wo er ist, möglichst ne, soweit er mitgehen möchte, ne, dann irgendwann ist dann auch ein Ende, wenn einer nicht mitgehen möchte. (BSm, Z. 310–321)*

Dabei dokumentiert sich an dieser Stelle zunächst einmal (erneut) ein Verständnis der Ausbildertätigkeit, welches die Auszubildenden in den Mittelpunkt rückt. Im Ausbilderhandeln spiegelt sich das durch Ansätze individueller Förderung wider. So beschreibt Berend z.B. sprachensible Aufgabenstellungen sowie auch die Bereitstellung weiterer Informationen. Übergreifend dokumentiert sich an dieser Stelle ein individuelles Verständnis von Lernprozessen, dem Berend begegnet, indem er versucht, die Lehrgangsgestaltung entsprechend anzupassen (vgl. BSm\_rI, Z. 311–321).

Dieses individuelle, letztlich auch entwicklungsbezogene Verständnis kann dabei konstitutiv für den vorliegenden Fall betrachtet werden. So schließt Berend die bisherige Entgegnung mit einer Beschreibung mit eingelagerter Argumentation, indem er nicht nur den Lernprozess der Auszubildenden, sondern auch deren persönliche Entwicklung in den Blick nimmt:

**OT: Ausbildertätigkeit; UT: Entwicklungsperspektive auf Auszubildende**

*(.) Das ist immer, es ist halt so interessant, da kommen hier junge Menschen, (.), die äh, ja die manchmal sehr sehr wenig mitbringen, (.) da kann man denen ja keinen Vorwurf machen, höchstens den Eltern vielleicht, äh, und äh, aber da=äh spielen ja auch häufig irgendwelche Gründe, warum es so ist, und dann am Ende gestandene Männer da rauskommen, wo ich denke ne, also die haben in drei Jahren so einen Sprung gemacht, äh und äh das ist dann schon interessant zu sehen, ne? (BSm, Z. 321–327)*

Neben der erneut sich dokumentierenden grundsätzlichen Zugewandtheit gegenüber den Auszubildenden, ist für die vorliegende Passage insbesondere die Fokusmetapher des ‚gestandenen Mannes‘ zentral, welche an dieser Stelle sinnbildlich für die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden steht. An dieser Stelle dokumentiert sich demnach ein Verständnis der Ausbildung nicht nur als Ort des fachlichen Lernens, sondern auch der persönlichen Entwicklung (vgl. BSm\_rI, Z. 321–327).

#### 6.2.1.4 Zusammenführung: Der Fall Berend Schultheiß

Kennzeichnend für Berends berufsbiografische Konstruktion ist ein aktiver Handlungsmodus, begleitet von einem hohen Engagement und zudem einer persönlichen Involviertheit. Dies zeigt sich übergreifend sowohl im Rahmen der berufsbiografischen Entwicklung als auch im Ausbilderhandeln. Kennzeichnend für den Fall ist weiterhin eine handlungspraktische Orientierung, welche im vorliegenden Fall als ‚Learning by Doing‘ verstanden werden kann. So führt Berend ein entwicklungsorientiertes Verständnis mit, wobei die Handlungssicherheit im Zeitverlauf und in der unmittelbaren Auseinandersetzung respektive mit der unmittelbaren Erfahrung gewonnen wird. Mit Blick auf das Ausbilderhandeln zeigt sich zudem eine Orientierung an den Auszubildenden. So zielt letztlich das gesamte Ausbilderhandeln von Berend darauf ab, die Auszubildenden in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen. Dies berührt dann auch die Beziehungsgestaltung, welche sich übergreifend

als beziehungsorientierte Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung beschreiben lässt. Das Ausbilderhandeln ist vor diesem Hintergrund von einem hohen Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Auszubildenden getragen, wobei diese nicht nur in ihrer Rolle als Auszubildende gesehen werden, sondern auch in ihrer Menschlichkeit. Dies schlägt sich dann auch in der Lehrgangsgestaltung sowie auch dem Umgang mit Störungen und Konflikten nieder, indem Berend versucht, der individuellen Person und deren Bedürfnissen gerecht zu werden.

## 6.2.2 Der Fall Thorsten Lauströer

### 6.2.2.1 Kurzvorstellung des Falles

Thorsten Lauströer ist männlich, 53 Jahre alt und bezeichnet sich selbst als Ausbilder im KFZ-Bereich. Seinen beruflichen Werdegang schildert dieser wie folgt:

Nachdem Thorsten sich auf eine Ausbildungsstelle bei <Autohaus in großer Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen> beworben hat, beginnt er dort 1985 eine dreijährige Ausbildung zum (damals noch) KFZ-Mechaniker. Er begründet dies mit einem Interesse an Fahrzeugen bereits im Kindesalter, welches insbesondere aus dem ‚Schrauben‘ am eigenen Mofa erwachsen ist (vgl. TLm, Z. 9–19).

Zu Beginn der Ausbildung wird Thorsten dem Gesellen <Dieter Hemmer> zugeteilt, welcher ausschließlich für Karosseriearbeiten zuständig ist. Im Rahmen des ersten Lehrjahres ist es Thorstens einzige Aufgabe, Schweißpunkte mit einer Schleifhexe abzuschleifen (vgl. TLm, Z. 196–205). Nach Ansprache durch den Meister ändert sich dies, sodass Thorsten ab dem zweiten Lehrjahr immer mehr Aufgaben übernimmt. Diesen abrupten Wechsel in ein selbstständiges Handeln betrachtet Thorsten retrospektiv als positiv (vgl. TLm, Z. 213–231). Während der Ausbildung besuchte Thorsten zudem die überbetriebliche Ausbildung in <große Mittelstadt A in NRW> und das Berufskolleg in <große Mittelstadt B in NRW> (vgl. TLm, Z. 233–246).

Nach der Ausbildung arbeitet Thorsten weiter im Ausbildungsbetrieb als Geselle und besucht in dieser Zeit auch viele Weiterbildungsseminare. Thorsten wird dann für ein Jahr von der Bundeswehr eingezogen und kehrt anschließend wieder in den Ausbildungsbetrieb zurück (vgl. TLm, Z. 19–24).

Aufgrund der Aussicht auf eine Anstellung als Meister, wechselt Thorsten den Betrieb. Nach Abschluss seines Technikermeisters im KFZ-Handwerk realisiert er jedoch, dass die vorherigen Absprachen vom Betrieb nicht eingehalten werden und bewirbt sich deshalb auf andere Meisterstellen (vgl. TLm, Z. 24–30). Thorsten arbeitet daraufhin zunächst als mitarbeitender Meister bei <Karosseriewerkstatt in große Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen> und wechselt dann aber nach einem Jahr zu <Autohaus in Landgemeinde in Nordrhein-Westfalen> (vgl. TLm, Z. 30–47).

Bei <Autohaus in Landgemeinde in Nordrhein-Westfalen> übernimmt Thorsten eine Vielzahl an Aufgaben und bildet sich nebenbei noch zum Servicetechniker und Diagnose-techniker fort, bis er nach 13 Jahren feststellt, dass er so nicht mehr weitermachen kann (vgl. TLm, Z. 47–58). Im Internet stößt Thorsten dann auf eine Stellenanzeige als Ausbilder bei ÜBS2. Thorsten begründet sein Interesse an der Tätigkeit als Ausbilder aufgrund von Erfahrungen aus den besuchten Weiterbildungsseminaren, wo er immer die Person war, die die

Gruppenarbeitsergebnisse präsentiert hat. Er bewirbt sich bei ÜBS2, bekommt die Zusage und tritt drei Monate später am 01.03.2013 die Stelle als Ausbilder an (vgl. TLm, Z. 58–74).

Thorstens Zuständigkeit als Ausbilder an ÜBS2 ist erstmal die überbetriebliche Ausbildung. Dabei ist eine Einarbeitungszeit von einem Jahr angedacht gewesen, welche sich dann aber lediglich als einwöchige Begleitung eines anderen Ausbilders herausstellte. Diesen Sprung ins kalte Wasser ordnet Thorsten nachträglich als positiv ein, was er mit seiner offenen und ehrlichen Art gegenüber den Auszubildenden begründet (vgl. TLm, Z. 74–88).

### 6.2.2.2 Zur berufsbiografischen Entwicklung

Auf die berufsbiografisch orientierte Erzählaufforderung beginnt Thorsten eine ausführliche Stegreiferzählung mit erster Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und weiterer Hintergrundkonstruktion dieser Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (vgl. TLm\_rI, Z. 9–13). Als Ausgangspunkt seiner berufsbiografischen Erzählung wählt Thorsten nach anfänglichem Zögern eine Erinnerung aus seiner Kindheit (vgl. TLm, Z. 9–12). Im Zentrum dieser Erinnerung steht dabei das ‚Mofafahren‘ und auch das ‚Schrauben‘ an ebendiesem Mofa, womit Thorsten dann auch sein wachsendes Interesse an Fahrzeugen und indirekt auch die Berufswahl des Kraftfahrzeugmechanikers begründet (vgl. TLm, Z. 12–13). Die Berufsorientierung bzw. auch die Berufswahl sind demnach geprägt von der unmittelbaren, praktischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, worin sich eine *handlungspraktische* Orientierung dokumentiert (vgl. TLm\_rI, Z. 9–13).

#### OT: Berufsorientierung und Berufswahl

*Mhm ((räuspert)) Also. ((räuspert)) Es fing eigentlich in der Kindheit schon an mit dem Mo:fafahren ä::h (1,5) letztendlich hab ich da=äh un- also meine Mofa immer jeden Zw=ag äh jeden zweiten Tag immer demontiert, montiert, immer wieder was verbessert ((räuspert)) und so äh entstand letztendlich dann auch das Interesse an so haupt- generell Fahrzeugen Mofa Motorrad [...] (TLm, Z. 9–13)*

In der Fortsetzung der Erzählung mit metakommunikativem Einschub und Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung nimmt Thorsten Bezug zu seiner Ausbildung als KFZ-Mechaniker (vgl. TLm\_rI, Z. 13–19; TLm, Z. 13–19). Über die durchgängige Formulierung in der Ich-Perspektive sowie der Nutzung von Verben mit hohem Aktivitätsgrad dokumentiert sich an dieser Stelle mit Blick auf den Bewerbungsprozess und den Beginn der Ausbildung in gewisser Weise ein aktiver Handlungsmodus (vgl. TLm\_rI, Z. 13–19). Weiterhin dokumentiert sich über den metakommunikativen Einschub „wenn ich das so sagen darf“ (TLm, Z. 14) ein gewisses Sendungsbewusstsein, welches sich in der Einstiegssequenz bereits angedeutet hat (vgl. TLm\_rI, Z. 9–13; 13–19).

Auf eine immanente Nachfrage von Seiten der Interviewerin zu Einblicken in die Ausbildung folgt eine ausführliche Erzählung, mit diversen Hintergrundkonstruktionen im Modus der Beschreibung und Argumentation (vgl. TLm\_rI, Z. 196–207; 207–213; 213–231). Im

Mittelpunkt der Erzählung steht dabei der Übergang vom ersten zum zweiten Lehrjahr. Darin eingelagert, werden zudem auch Erfahrungen mit Personen, insbesondere dem Gesellen <Dieter Hemmer> aufgegriffen (vgl. TLm\_rI, Z. 196–207; 207–213).

Aus einer berufsbiografischen Entwicklungsperspektive ist dabei insbesondere die Übergangserzählung vom ersten in das zweite Lehrjahr interessant und dokumentiert sich als potenziell krisenhafter Wendepunkt. So bringt Thorsten zwar eine Veränderungsdisposition zum Ausdruck, die kurz darauf vom Meister explizierte Erwartungshaltung kann dann jedoch in seiner konkreten Ausrichtung als gänzlich gegenüberliegende Anforderungsstruktur beschrieben werden (vgl. TLm, Z. 196–231).

**OT: Erfahrungen während der Ausbildungszeit; UT: Selbstständigkeit im zweiten Lehrjahr**

*[...] und da war ich ein Jahr dabei und hab gesagt „so jetzt wirds aber langsam mal Zeit“ und dann kam mein damaliger Meister an äh hat gesagt „So äh <Thorsten>, du bist jetzt hier ein Jahre hier bei <Dieter Hemmer> bei gewesen und jetzt äh so jetzt haste mal hier n Auto jetzt machste ma die Inspektion“, wo ich geguckt habe, ich sach, „ich weiß gar nicht, was ich machen soll“, „Ja da haste ja n Plan, wie man das abarbeitet, hast ja sch- warst ja schonmal wo <Dieter> im Urlaub war haste ja schonmal bei nem anderen Gesellen bei geguckt und äh beigestanden und und äh paar Sachen mal mitgemacht. (TLm, Z. 213–231)*

Im Dialog zwischen Thorsten und dem damaligen Meister dokumentiert sich dieser Bruch bezüglich der Erwartungshaltung als Moment der Überraschung, aber auch als Moment der Unsicherheit (vgl. TLm\_rI, Z. 213–231). Mit Blick auf die berufsbiografische Entwicklung ist dabei vor allem interessant, wie Thorsten mit dieser potenziell krisenhaften Situation umgeht. So greift Thorsten in der darauffolgenden Beschreibung das Auseinanderfallen der Erwartungshaltungen konstruktiv auf und stellt die nachfolgende Zeit als Entwicklungsprozess dar. An dieser Stelle dokumentiert sich eine Normalisierung von Unsicherheit als Bestandteil von sowie auch eine prozessuale Perspektive auf berufliche Entwicklung (vgl. TLm\_rI, Z. 213–231). Weiterhin dokumentiert sich in der abschließenden Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation sowie Hintergrundkonstruktion der Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung erneut ein aktiver Handlungsmodus sowie auch eine handlungspraktische Orientierung. So nimmt Thorsten eine aktive Rolle im Rahmen dieses Entwicklungsprozesses ein, wobei seine Herangehensweise von einer unmittelbaren und aktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand geprägt ist (vgl. TLm\_rI, Z. 213–231).

Dieser Handlungsmodus setzt sich dann auch in der Fortsetzung der Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung fort (vgl. TLm\_rI, Z. 19–21). Wie zuvor schon die Ausbildungszeit, wird auch die Gesellenzeit in der Fortsetzung der Erzählung erstmal nur benannt, dann aber weitestgehend ausgeklammert. So nimmt Thorsten in der Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung lediglich Bezug zu Weiterbildungsseminaren, worin sich in gewisser Weise eine hohe beigemessene Relevanz von (Weiter-)Entwicklung dokumentiert (vgl. TLm, Z. 20–21). Darüber hinaus zeigt sich passagenübergreifend der hohe

Institutionalisierungsgrad handwerklicher Werdegänge im Sinne klarer formaler Strukturen und standardisierter Karrierewege (vgl. TLm\_rI, Z. 19–21).

In der Fortsetzung der Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (vgl. TLm\_rI, Z. 21–23) nimmt Thorsten Bezug zu seiner Zeit bei der Bundeswehr.

#### OT: Wehrdienst

*[...] ö:h da war ich dann 1990 für ein Jahr bei=er Bundeswehr ä:h. Das war damals so, 14 Monate warn erst angesacht und äh das war aber Gott sei Dank so, dass se die Zeit reduziert haben auf 12 Monate runter. (TLm, Z. 21–23)*

Die Passage dokumentiert sich dabei als Zäsur im Rahmen des berufsbiografischen Entwicklungsprozesses. So weicht Thorsten in den Darstellungen von seinem primären Erzählmodus ab, welcher vorrangig durch eine aktive Handlungsträgerschaft gekennzeichnet ist (vgl. TLm\_rI, Z. 9–13, 13–19, 19–21). Durch den Wechsel des Erzählmodus, verstärkt durch die explizit negative Bewertung der Bundeswehrzeit, erfährt die bisherige aktive Handlungsträgerschaft dabei nochmals eine Betonung. Die Bundeswehrzeit als Ausdruck eines fremdbestimmten, vorstrukturierten Handelns dokumentiert sich in gewisser Weise als negativer Gegenhorizont (vgl. TLm\_rI, Z. 21–23).

In der Fortsetzung der Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation kehrt Thorsten nicht nur zu seinem vorherigen Arbeitgeber, sondern – mit Blick auf die aktive Bewerbung bei einem anderen, nicht näher benannten Betrieb – auch zu seinem bisherigen Erzählmodus zurück (vgl. TLm\_rI, Z. 23–25). In der Passage dokumentiert sich demnach ein aktiver Handlungsmodus mit Blick auf die berufsbiografische Entwicklung. Dieser Betriebswechsel, motiviert durch die Aussicht auf eine Meisterstelle, kann demnach als Ausdruck einer aktiven Handlungsträgerschaft gefasst werden (vgl. TLm\_rI, Z. 23–25).

In der weiteren Erzählung geht Thorsten zunächst auf seinen Technikermeister ein, wobei auch hier die Darstellungen auf ein Minimum reduziert sind (vgl. TLm, Z. 25–26). Hier zeigt sich in gewisser Weise erneut der hohe Institutionalisierungsgrad handwerklicher Werdegänge (vgl. TLm\_rI, Z. 25–26). Weiterhin verweist Thorsten auf seine Kündigung in dem nicht näher benannten Betrieb, motiviert durch das Auseinanderfallen der gemachten Versprechungen und der Nichteinhaltung ebendieser (vgl. TLm, Z. 27–29). An dieser Stelle dokumentiert sich eine kritische Haltung gegenüber dem Betrieb, welche Thorsten dann jedoch nicht ausführt, sondern mit Rückbezug zur eigenen Person eine Veränderung der Situation vornimmt. An dieser Stelle dokumentiert sich daher ein Sendungsbewusstsein mit Blick auf die Wahrung der betrieblichen Integrität. Gleichsam dokumentiert sich erneut ein aktiver Handlungsmodus, wobei das Handeln selbst vornehmlich an der eigenen Person orientiert ist (vgl. TLm\_rI, Z. 27–29).

In der Fortsetzung der Erzählung behandelt Thorsten seinen Betriebswechsel von dem nicht näher benannten Betrieb zu <Karosseriewerkstatt in große Kleinstadt in NRW> (vgl. TLm, Z. 29–47).

**OT: Betriebswechsel; UT: Betriebswechsel zu <Karosseriewerkstatt in große Kleinstadt in NRW>**

*Ja somit kam ich dann hat man sich natürlich auf Meisterstellen beworben und <Karosseriewerkstatt in große Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen> war dann die nächste Anlaufstelle. Ö:h da war ich, hatte mich zwischendurch aber bei <Autohaus in Landgemeinde in Nordrhein-Westfalen>, das die haben VW und Audi betrieben, n Familienbetrieb als Serviceberater beworben. Die hätten aber in der Zeit n Meister eingestellt und äh den Juniorchef, den kannt ich, privat auch und naja dann bin ich bei <Karosseriewerkstatt in große Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen> angefang [...] (Tlm, Z. 29–35)*

Ähnlich wie zuvor die Passage zum Wehrdienst, dokumentiert sich der Betriebswechsel als Zäsur im Rahmen des berufsbiografischen Entwicklungsprozesses. So weicht Thorsten in den Darstellungen erneut von seinem primären Erzählmodus ab und wechselt zu einer weniger aktiven, zustandsbezogenen Darstellungsform. Auffällig ist auch, dass Thorsten an dieser Stelle eine generalisierende Perspektive einnimmt (vgl. Tlm\_rI, Z. 29–35). Während sich der Betriebswechsel als solcher zwar als logische Konsequenz auf das Auseinanderfallen mit dem nicht näher benannten Betrieb dokumentiert und damit Thorstens aktive Handlungsträgerschaft unterstreicht, dokumentiert sich im Betriebswechsel zu <Karosseriewerkstatt in große Kleinstadt in NRW> dennoch ein gewisser Bruch mit Blick auf ebendiese. So wird in der Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung bzw. die Hintergrundkonstruktion der Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung deutlich, dass die Stelle bei <Karosseriewerkstatt in große Kleinstadt in NRW> gegenüber einer Stelle bei <Autohaus in Landgemeinde in NRW> die weniger präferierte Alternative darstellte (vgl. Tlm\_rI, Z. 29–35). An dieser Stelle dokumentiert sich in gewisser Weise der eingeschränkte Handlungsspielraum als negativer Gegenhorizont. Thorsten verharnt dann aber nicht in der Situation, sondern nimmt die Stelle bei <Karosseriewerkstatt in große Kleinstadt in NRW> an, worin sich letztlich eine – für den Moment – situative Anpassung dokumentiert (vgl. Tlm\_rI, Z. 29–35).

In der Fortsetzung der Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation behandelt Thorsten seinen Betriebswechsel von <Karosseriewerkstatt in große Kleinstadt in NRW> zu <Autohaus in Landgemeinde in NRW> (vgl. Tlm, Z. 29–47).

**OT: Betriebswechsel; UT: Betriebswechsel zu <Autohaus in Landgemeinde in NRW>**

*[...] und äh bei Firma <Autohaus in Landgemeinde in Nordrhein-Westfalen> hatte sich dann herausgestellt, dass äh das wohl doch nicht so das Gelbe vom Ei war, mit dem se da eingestellt haben und hatten mich dann angerufen. Ja und so kam das hin und her, ich war en ein Jahr, war da aber mitarbeitender Meister, das heißt ich hab dann zu 50 Pro-*

*zent produktiv mitgearbeitet und den Rest halt Rechnungsfakturierung, Auftrachsannahme, Auftrachsabgabe mit Kundenservice hasse nicht gesehen ((räuspert)) hab ich dann gemacht. Ja und dann hab ich mich dann (.) mit denen geeinigt und mit <Autohaus in Landgemeinde in Nordrhein-Westfalen> äh dass ich dann (.) mhh ja nicht ne dreimonatige oder ne m- m- vierwöchige Kündigungsfrist mach=ä:h einhalte, sondern drei auf auf drei Monate ham wa uns geeinigt (.) von beiden Seiten her, weil ich mit den auch äh vernünftig dann auch auseinander gehen wollte mit <Karosseriewerkstatt in große Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen> und äh ja dann bin ich dann bei <Autohaus in Landgemeinde in Nordrhein-Westfalen> angefangen. (Tlm, Z. 35–47)*

In der Passage zeigt sich, dass die zuvor herausgearbeitete situative Anpassung nur von kurzer Dauer ist. So kehrt Thorsten in seinen Darstellungen des Betriebswechsels zu <Autohaus in Landgemeinde in NRW> zu seinem primären Erzählmodus bzw. seinem aktiven Handlungsmodus zurück, indem er u.a. dann auch die Übergangszeit orientiert an seinen Vorstellungen mitgestaltet (vgl. Tlm\_rI, Z. 35–47). Über die Passage hinweg dokumentiert sich eine Präferenz für ein aktiv-gestaltendes Handeln, wobei ebendieses Handeln an dieser Stelle erneut an der eigenen Person orientiert ist. Ebendieses aktiv-gestaltende Handeln dokumentiert sich als positiver Gegenhorizont (vgl. Tlm\_rI, Z. 29–35).

In der Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung, in der Thorsten nochmals einen Einblick in seine Tätigkeit bei <Karosseriewerkstatt in große Kleinstadt NRW> gibt, dokumentiert sich u.a. eine unterschiedliche Wertigkeit hinsichtlich operativer und administrativer Tätigkeiten. Thorstens Präferenz für das unmittelbare Handeln gegenüber einem primär planerisch-organisatorischen Handeln kann dabei als Ausdruck seiner handlungspraktischen Orientierung verstanden werden (vgl. Tlm\_rI, Z. 35–47). Trotz dieser unterschiedlichen Wertigkeit werden die administrativen Tätigkeiten dann jedoch nicht grundsätzlich abgelehnt, sondern im Sinne einer situativen Anpassung letztlich als Teil des Tätigkeitsspektrums akzeptiert (vgl. Tlm\_rI, Z. 35–47).

Interessant vor dem Hintergrund des bisherigen Falles ist zudem die Darstellung zum Übergang. So einigt sich Thorsten mit <Karosseriewerkstatt in großer Kleinstadt in NRW> auf eine längere Kündigungsfrist, was dieser in der Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung begründet mit dem Anspruch „mit den auch äh vernünftig dann auch auseinander gehen“ zu wollen (Tlm, Z. 45). An dieser Stelle dokumentiert sich in gewisser Weise ein Pflichtbewusstsein gegenüber dem Betrieb bzw. den Personen im Sinne einer Sozialreferenzialität, die zumindest vorübergehend die sich bisher dokumentierende Selbstreferenzialität zu überlagern scheint (vgl. Tlm\_rI, Z. 35–47).

In der Fortsetzung der Erzählung mit metakommunikativem Einschub und Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung bearbeitet Thorsten seinen Wechsel von <Autohaus in Landgemeinde in NRW> zu ÜBS2 (vgl. Tlm, Z. 47–61).

**OT: Wechsel zu ÜBS2; UT: Ausschreibung der Ausbilderstelle ist ‚Licht am Ende des Tunnels‘**

[...] ja und da war ich dann ((Klingelgeräusch)) o:::h lassen se mich überlegen, wie lange war ich da, (.) 13 Jahre. 13 Jahre und habe da eigentlich alles gemacht. Ich habe da über äh (.) Kundendienstannahme, Serviceberatung, Rechnungen, öh hab ich alle selber fakturiert, Gewährleistung, Kulenzen hab ich selber abgewickelt, Lagerlogistik hab ich gemacht, die Lehrlingsausbildung noch zusätzlich und ä:h was ja so dann auch ziemlich hochkam war die ganze Entsorgung, die es dann ja au=noch gab, das war so wo ich mich drum gekümmert habe, also n Tag von morgens sieben bis abends achtzehn Uhr. Da hab ich mich noch weiter fortgebildet bei VW als Serviceberater, als ä:h Servicetechniker und äh über Audi war ich auch auf vielen Seminaren, klar wenn neue Modelle rauskamen hat man immer wieder Seminare besucht und bei Audi hab ich noch den Diagnosetechniker gemacht, auch noch zusätzlich und äh ja nach dreizehn Jahren irgendwo ä::h hab ich gesagt, okay ich bin (.) ich kann nicht mehr und äh da war diese diese Stelle war auf der Internetseite, das wa::r ich bin angefangen hier zwee:=wann war das denn? Am ersten (.) 01.03.2013, war auf ein Freitag, werd ich nie vergessen, 01.03.2013 und im Dezember 2012 hab ich mich auf diese Stelle hier beworben (.) als Ausbilder [...] (Tlm, Z. 47–61).

Übergreifend dokumentiert sich in der Passage ein großes Engagement und auch eine persönliche Involviertheit im Rahmen seiner Tätigkeit bei <Autohaus in Landgemeinde in NRW> (vgl. Tlm\_rI, Z. 47–61). So hat Thorsten im Rahmen seiner Anstellung immer mehr Aufgaben übernommen und sich um Angelegenheiten „gekümmert“ (Tlm, Z. 53). Neben dieser Vielzahl an Aufgaben hat Thorsten sich zudem – völlig selbstverständlich – noch weitergebildet. An dieser Stelle dokumentiert sich in gewisser Weise auch eine Normalisierung von (Weiter-)Entwicklung, was dann ebenfalls in der übergreifenden Rahmung von Engagement und persönlicher Involviertheit aufgeht (vgl. Tlm\_rI, Z. 47–61).

Mit Blick auf die berufsbiografische Entwicklung ist dabei insbesondere der Wechsel in die Ausbildertätigkeit interessant. So realisiert Thorsten, dass er sein bisheriges Engagement in dieser Form nicht mehr aufrechterhalten kann. Dies hat vor dem Hintergrund der aktiven Handlungsträgerschaft durchaus Verlaufskurvenpotenzial (vgl. Tlm\_rI, Z. 47–6). Sowohl der Verbleib in der Situation als auch die Reduzierung der Arbeitszeit/die Abgabe von Aufgaben sind für Thorsten dabei keine Option. Vielmehr entscheidet sich Thorsten vor dem Hintergrund eines nach Veränderung und Entwicklung strebenden Handelns für die Bewerbung auf die Ausbilderstelle in ÜBS2, womit er letztlich systemimmanent handelt und das Verlaufskurvenpotenzial abwendet (vgl. Tlm\_rI, Z. 47–61).

**OT: Wechsel zu ÜBS2; UT: Eignung für Ausbildertätigkeit**

*[...] und äh hab eigentlich @hab da überhaupt gar nicht mit gerechnet@ und ich bin da drauf gekommen, weil ich wie gesacht auf vielen Seminaren war äh bei VW und Audi und da war das ja=n immer noch so äh so generell so mit Gruppenausarbeitung auch ne, lernt man das Modell kennen oder man macht Diagnose oder was auch immer und dann gabs immer so Gruppenarbeiten und diese Gruppenarbeiten mussten auf Flipcharts präsentiert werden, also in kleinen Gruppen, und ich war immer der, der das präsentieren musste, weils kein anderer wollte und äh das hab ich dann eigentlich ganz gerne gemacht und äh (.) da hab ich so mir überlegt vielleicht wär das ja auch was für mich und ja dann bin ich dann wurde mir ab- klar hab ich Bewerbungen geschrieben, war zum Vorstellungsgespräch hier und wir wurden uns auch einig und äh dann hatt ich vier Wochen äh, also ne vierwöchige Kündigungsfrist bei <Autohaus in Landgemeinde in Nordrhein-Westfalen> und hab dann ä:h im Januar gekündigt und hatte noch Resturlaub und und und, und bin dann am 01.03.2013 dann hier angefangen als Ausbilder [...] (Tlm, Z. 61–74)*

In der Fortsetzung der Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation, Hintergrundkonstruktion der Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und weiterer Hintergrundkonstruktion der Hintergrundkonstruktion der Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung dokumentiert sich in gewisser Weise eine kritisch-reflexive Haltung (vgl. Tlm\_rI, Z. 61–74). So ist es für Thorsten nicht nur überraschend, dass er im Bewerbungsgespräch überzeugen konnte, sondern er verargumentiert auch seine persönlich-fachliche Eignung (vgl. Tlm\_rI, Z. 61–70). Dies ist insofern interessant, als dass Thorsten seine Eignung im Rahmen der bisherigen berufsbiografischen Erzählung weder infrage gestellt noch verargumentiert hat (vgl. Tlm\_rI, Z. 61–74).

Weiterhin dokumentiert sich über die gesamte Passage hinweg und dann auch passend zum bisherigen Fall, ein aktiver Handlungsmodus mit Blick auf die Bewerbung und den Wechsel zu ÜBS2. Im Unterschied zum vorherigen Betriebswechsel von <Karosseriebetrieb in große Kleinstadt in NRW> zu <Autohaus in Landgemeinde in NRW> dokumentiert sich das Handeln dann jedoch ausschließlich an der eigenen Person orientiert (vgl. Tlm\_rI, Z. 61–74). So kündigt Thorsten seine Stelle bei <Autohaus in Landgemeinde in NRW>, ohne explizit auf eine Einigung mit dem Betrieb einzugehen (vgl. Tlm, Z. 61–74). Hier wird dann in gewisser Weise auch nochmal die handlungspraktische Orientierung deutlich. So beschließt Thorsten letztlich, durchaus noch ungewiss mit Blick auf die Passung, seine Stelle bei <Autohaus in Landgemeinde in NRW> unmittelbar zu kündigen und dann auch zeitnah in die Ausbildung zu wechseln (vgl. Tlm\_rI, Z. 61–74).

In der Fortsetzung der Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung, Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation und weiterer Hintergrundkonstruktion der Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung bearbeitet Thorsten seine Erlebnisse im Rahmen der ersten Woche als Ausbilder (vgl. Tlm, Z. 75–88).

**OT: Wechsel zu ÜBS2; UT: Einarbeitungszeit an ÜBS2**

*[...] und äh ja äh es hieß damals bei meinem damaligen Chef ich hab ne Einarbeitungszeit von ei=m Jahr, die wurde aber dann runterreduziert auf quasi eine Woche. Also ich war eine Woche mit ein=m Ausbilder, mit ein=m Honorarprofessoren hier unterwegs [...] und äh ja nach einer Woche, also dem Freitag hatter dann gesagt äh „Du, ab Montag <Thorsten> bin ich dann ja nicht da, du machst das alleine.“ Und ich glaube das war auch ganz gut so (.) weil (.) ich immer ganz offen und ehrlich bin so mit den Azubis und hab dann damals gesagt äh „Leute ich bin @die zweite Woche hier@ ich=äh korrigiert mich bitte, wenn irgendwas nicht vernünftig läuft äh wie ihr euch das vorstellt, ob ich das alles so richtig erkläre, ich muss natürlich auch erst reinkommen“ und äh so war das da und die ham mich da echt tatkräftig unterstützt und seitdem bin ich hier. (Tlm, Z. 75–88).*

Die Situation sowie auch deren Bearbeitung gleicht dabei in gewisser Weise der Erzählung zum Übergang vom ersten zum zweiten Lehrjahr (vgl. Tlm\_rI, Z. 196–231). So wird Thorsten auch an dieser Stelle ‚ins kalte Wasser geworfen‘ und muss einen Umgang mit der Situation finden. Thorsten nimmt diese Herausforderung dabei erneut konstruktiv auf und stellt die Einarbeitungszeit als Entwicklungsprozess dar. An dieser Stelle dokumentiert sich (erneut) eine Normalisierung von Unsicherheit als Bestandteil von beruflicher Entwicklung sowie auch eine prozessuale Perspektive auf berufliche Entwicklung (vgl. Tlm\_rI, Z. 75–88). Auch dokumentiert sich an dieser Stelle wiederholt eine handlungspraktische Orientierung. So nähert sich Thorsten dem Ausbilderhandeln letztlich über die unmittelbare und aktive Auseinandersetzung an, wobei die Auszubildenden als Korrektiv für das Handeln fungieren (vgl. Tlm\_rI, Z. 75–88).

**6.2.2.3 Zum Handlungsfeld der überbetrieblichen Ausbildung**

Aufbauend auf den Darstellungen zur berufsbiografischen Entwicklung wird nachfolgend auf die fallübergreifenden Handlungsanforderungen bzw. den Umgang mit ebendiesen eingegangen. Für den vorliegenden Fall sind dies: *Beziehung zu den Auszubildenden, Umgang mit Störungen und Konflikten, Lehrgangsgestaltung, insbesondere ‚Theoriepart‘ und Individuelle Förderung (Umgang mit Heterogenität).*

**Beziehung zu den Auszubildenden**

Erste Einblicke in die Ausbildertätigkeit respektive die Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung werden bereits im Rahmen der berufsbiografischen Entwicklung aufgenommen. Dabei zeigt sich in der Anwendung der direkten Rede, dass Thorsten die Auszubildenden nicht nur anspricht, sondern von diesen auch eine Rückmeldung erbittet: *„Leute ich bin @ die zweite Woche hier@ ich=äh korrigiert mich bitte, wenn irgendwas nicht vernünftig läuft äh wie ihr euch das vorstellt, ob ich das alles so richtig erkläre, ich muss natürlich auch erst reinkommen“* (Tlm, Z. 84–86). Oder auch an anderer Stelle: *„Bitte unterstützt mich irgendwo, wenn ich irgendwas verkehrt erklärt habe, spricht mich bitte sofort an, dass wa das korrigieren,*

weil es bring ja nix, wenn wa das irgendwo falsch stehen lassen, sondern es geht ja dadrum, dass euch ja was beigebracht wird“ (TlM, Z. 112–115). Übergreifend dokumentiert sich darin eine Ausdeutung der Ausbildung als Raum, den Ausbilder/-innen und Auszubildende gemeinsam gestalten respektive eine interaktive Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung (vgl. TlM\_rI, Z. 75–88; Z. 111–115).

Dies findet sich auch an anderen Stellen in ähnlicher Form wieder. So ist es Thorsten z.B. wichtig, dass die Auszubildenden sich aktiv am Geschehen beteiligen, gleichsam sieht er sich dann aber auch selbst in der Verantwortung, diese in das Ausbildungsgeschehen mit-einzubeziehen: „man muss die n bisschen abholen hm:m deswegen wie gesacht mach ich auch nur ein Tag Theorie und man muss sie immer wieder involvieren und immer ma so Fragen stellen, nicht einfach nur die Präsentation irgenwo runterrattern, nur erklären, nur erklären, nur erklären, sondern mit ins Boot holen“ (vgl. TlM, Z. 272–276). Von besonderer Relevanz erscheint an dieser Stelle die Fokusetapher ‚mit ins Boot holen‘, welche eine sinnbildliche Verdichtung der zuvor gekennzeichneten interaktiven Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung darstellt (vgl. TlM\_rI, Z. 270–27).

Übergreifend dokumentiert sich demnach eine aktive Beziehungsgestaltung respektive ein aktives Ausbilderhandeln, welches primär an der Lernsache ausgerichtet ist („es geht ja dadrum, dass euch ja was beigebracht wird“ (TlM, Z. 115)).

### **Umgang mit Störungen und Konflikten**

An verschiedenen Stellen nimmt Thorsten Bezug auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Auszubildenden. So gibt die nachfolgende Beschreibung beispielsweise einen Einblick in den Umgang mit der Unpünktlichkeit von Auszubildenden (vgl. TlM\_rI, Z. 287–295).

#### **OT: Arbeits- und Sozialverhalten; UT: Unpünktlichkeit**

*dass die Leute erstmal pünktlich kommen. Erwarte ich nicht am ersten Tag, weil wir ja verschiedene Räumlichkeiten habe äh klar, die die Räumlichkeit steht auf der Einladung drauf, aber dann kann das auch mal sein, dass das vielleicht im Betrieb verschlürt wurde und die gehen immer davon aus, dass wir starten im Theorieraum unten im C03, wir treffen uns aber erst immer hier, also vom ersten Tag nicht, ab=m zweiten Tag erwarte ich Pünktlichkeit, die solln alle um halb acht hier sein und das sag ich genau einmal und wenn ein Azubi (.) das nicht einhält, ä:h dann werd ich laut (TlM, Z. 287–294).*

Übergreifend wird deutlich, dass Thorsten das ‚Problem‘ nicht ignoriert, sondern dieses aktiv bearbeitet. So kommuniziert Thorsten die Regel ‚Pünktlichkeit‘ und sucht bei Regelverstoß die Interaktion mit den Auszubildenden. Diese Interaktion besteht zunächst aus einer Ermahnung, also einem symbolisch-vermittelnden Ordnungsruf, welcher jedoch bei wiederholtem Regelverstoß um eine körperliche Dimension erweitert wird. Dies zeigt sich eindrücklich in der abschließenden Passage („und das sag ich genau einmal und wenn ein Azubi (.) das nicht einhält, ä:h dann werd ich laut“ (TlM, Z. 294)). So verweist das ‚laut werden‘ bereits auf diese

körperliche Dimension. Dies erfährt jedoch nochmal eine Betonung, wenn die Art und Weise der Darbietung dieses Satzes in der Interviewsituation Berücksichtigung findet. So erzeugt Thorsten an dieser Stelle durch eine Änderung der Tonalität eine bedrohliche Stimmung. Dies zusammenführend dokumentiert sich in der körperlichen Dimension nicht nur eine Nachdrücklichkeit, sondern in gewisser Weise auch eine Machtdemonstration. Über die Passage hinweg dokumentiert sich demnach ein Rückgriff auf Hierarchie, sowie auch ein Rückgriff auf die eigene Körperlichkeit als Umgangsform, um den formulierten Anspruch nach Pünktlichkeit durchzusetzen (vgl. TLM\_rI, Z. 287–295).

Diese Körperlichkeit im Umgang mit Störungen findet sich auch in der darauffolgenden Passage im Modus der Beschreibung wieder:

#### **OT: Arbeits- und Sozialverhalten; UT: Unaufmerksamkeit (Handynutzung)**

*[...] genauso dieses beliebte Thema Handy, dann werd ich auch einmal laut auch im Theoriepart. Ich sehe das, ich sehe das ja (.) wenn wenn einer mitm Handy äh äh wenn einer zw- länger als zwei Sekunden nach unten guckt, dann weiß ich, dass das Handy aufm Schoß liegt. Das weiß ich, da braucht mir keiner was vormachen und ich ich bin nie auch in der ganzen ÜBA, ich hab zwar n Büro da, aber da bin ich nie (.) fast nie drin, höchst=mal in meiner Pause oder ich muss mal ne E-Mail beantworten oder ich muss mal was ausdrucken oder was auch immer, ansonsten bin ich immer hier und ich sehe das, wenn einer hier mitm Handy unterwegs ist, auch wenn die hier am Tisch sitzen, jetzt schleich ich mich immer ran und dann erschreck die immer und das mach ich dann so zweimal, dann ham se=s auch begriffen. (TLM, Z. 296–304).*

Dabei stellt die Handynutzung für Thorsten eine Abweichung von der geforderten Aufmerksamkeit dar. Wie schon zuvor bei der Unpünktlichkeit wird auch hier eine gewisse Null-Toleranz-Strategie deutlich. Während Thorsten dieser Unaufmerksamkeit im Theoriepart mit dem Erheben der Stimme begegnet („dann werd ich auch einmal laut auch im Theoriepart“ (TLM, Z. 396)), zeigt sich ein etwas anderer Umgang während der Praxisphasen. So schildert Thorsten zum Abschluss der obigen Passage, dass er sich, wenn die Auszubildenden ihr Handy in der Lehrwerkstatt benutzen, an diese ranschleicht und dann erschreckt, um seinen Anspruch nach Aufmerksamkeit durchzusetzen. Darin dokumentiert sich (erneut) eine Erziehungsmaßnahme, welche – auf der Schreckreaktion der Auszubildenden fußend – eine unmittelbar körperliche Umgangsform darstellt (vgl. TLM\_rI, Z. 296–304).

Zuletzt soll an dieser Stelle noch auf eine dritte Situation eingegangen werden, welche – im Gegensatz zu den vorherigen Passagen – kein Stör-, sondern ein Konfliktpotenzial markiert:

**OT: Arbeits- und Sozialverhalten; UT: Manipulation**

(.) Äh (.) ja wo ich äh (2) was ich überhaupt nicht leiden kann ist äh Manipulation. (2) Das heißt äh da hat ich mal äh so ein Fall, äh das erwähn ich aber auch immer wieder von Kurs zu Kurs, ne und das ist so. (.) Hier gibts ja Fahrzeuge mit Fehlaufschtung [...] und dann hatt ich hier mal so nen Standmotor [...] und äh (.) naja es wurde auch erwähnt, dass dann alle Motoren dann auch am Ende der Woche dann auch laufen müssen [...] und äh Fehler alle rausgenommen werden, naja und letztendlich wurde da ein Kraftstoffschlauch angeschnitten auf ein Freitag und äh (.) ja dann wurden die Motoren natürlich gestartet, ist der ganze Kraftstoff da rausgespritzt, ja is- ist natürlich keiner gewesen. Ja und dann hab ich gesagt „Seht zu, wie ihr das hier fertig kriecht, ich hab Zeit.“ Ich sach „Normalerweise habt ihr jetzt Schluss, wo ihr die Ersatzteile herholt ist mir vollkommen egal.“ Und dann hab ich ne halbe Stunde abgewartet und äh es hat sich nichts getan und wenn ich dann einmal laut werde, dann werd ich richtig laut. Dann äh ist mir das auch egal, [...] weil einer meint, er müsste dann vielleicht andere Teilnehmer ärgern oder [...] kommt da mit dieser Thematik, obwohl ich ihm das fünf Mal gesacht habe nicht klar und hat nur Dönekes im Kopf irgendwo, dann werd ich auch richtig laut. Und das mach ich genau einmal und sach „Beim zweiten Mal äh dann fährst in Betrieb, dann ruf ich im Betrieb an, da fährste da hin, dann ist mir das egal.“ Ich sach „Du bist hier, um was zu lernen.“ [...] (Tlm, Z. 314–335)

Den Blick auf den Umgang von Thorsten mit dieser Situation richtend, ist insbesondere die Ansprache der Auszubildenden interessant: „Seht zu, wie ihr das hier fertig kriecht, ich hab Zeit. [...] Normalerweise habt ihr jetzt Schluss, wo ihr die Ersatzteile herholt ist mir vollkommen egal“ (Tlm, Z. 325–327). Dabei dokumentiert sich eine Hierarchisierung der Auszubildenden-Ausbilder/-innen-Beziehung, indem Thorsten sich von den Auszubildenden abgrenzt (‘ich’ versus ‘ihr’) und auch über den Feierabend dieser verfügt. Indem er sich so über die Auszubildenden stellt, nimmt er gleichsam aber auch einen Rückzug aus der bis dahin bestehenden Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung vor, wodurch die initiale Machtverschiebung nochmals eine Betonung erfährt (vgl. Tlm\_rI, Z. 314–336). Dabei dokumentiert sich in der Fortsetzung der Passage durchaus ein Bewusstsein über die Unangemessenheit der eigenen Umgangsweise, diese wird jedoch mit Blick auf die Zielerreichung legitimiert (vgl. Tlm\_rI, Z. 314–336).

**Lehrgangsgestaltung, insbesondere ‚Theoriepart‘**

Eingebettet in eine längere Sequenz zur Gestaltung der Ausbildung, problematisiert Thorsten, dass die Auszubildenden theoriemüde sind, bzw. ihm aufgefallen ist, dass die Aufmerksamkeit der Auszubildenden in einem frontalen Lehr-Lern-Setting schnell nachlässt. Thorsten begegnet dieser Herausforderung, indem er instruktionale Anteile reduziert und diese stattdessen in die Besprechung der einzelnen Stationen, die die Auszubildenden während der Woche durchlaufen, integriert (vgl. Tlm\_fI, Z. 155–165).

**OT: Theoriepart; UT: Anpassung des Theorieparts**

*[...] ich bin da äh strikt von diesen zwei Tagen Theorie runtergegangen, ich mach jetzt nur noch ein Tag Theorie, äh weil ich immer gemerkt habe, dass die (.) ja dass dieser zweite Tag Theorie für diese Azubis, die denn da sitzen und ich die dann (2) nicht vollquatsche, aber erklärender Weise unterwegs bin, da merkt schon irgendwo mal so am zweiten Tag, Richtung Mittachspause, (.) ich sag mal so, ne (.) dann kann ich auch mit ner Wand reden und ä:h da hab ich für mich dann auch den Weg gefunden und hab gesacht „Wir machen ein Tag Theorie und der Rest ergibt sich eh in=ner Praxis, wo wir auch no=ma alles so äh durchsprechen von Station zu Station“ (Tlm, Z. 158–165).*

Thorsten legitimiert dies einerseits mit seiner Omnipräsenz in der Lehrwerkstatt („dann bin ich auch in dem Praxispart immer unterwegs“ (Tlm, Z. 168)). Andererseits verweist er aber auch auf den intensiveren Austausch in der Kleingruppe sowie auch die unmittelbare Nähe zum Arbeitsprozess („im Praxispart, wo man äh (.) natürlich in den einzeln-Gruppen dann auch noch viel intensiver mal kurz was erklären kann, ne und äh weil dies wie gesacht auch inner Praxis dann ja auch umsetzen müssen“ (Tlm, Z. 181–183)). Zudem hat Thorsten den Textanteil auf seinen Folien reduziert und arbeitet vorwiegend mit Bildern, weil dies schon „vielen Azubis auch geholfen [hat]“ und „Bilder ist ja imm- immer einfach einzuprägen als n Text“ (Tlm, Z. 174–175).

Die initiale Beobachtung der Theoriemüdigkeit wird als Gestaltungsproblem für das eigene Ausbilderhandeln verstanden. An dieser Stelle dokumentiert sich demnach eine reflexive Haltung mit Blick auf das Geschehen respektive das Ausbilderhandeln. Mit der Anpassung des didaktischen Settings dokumentiert sich weiterhin ein aktiver Umgang mit dem Gestaltungsproblem, wobei der Lerngegenstand als zentraler Bezugspunkt fungiert (vgl. Tlm\_rI, Z. 157–169).

**Individuelle Förderung (Umgang mit Heterogenität)**

Eingebettet in eine Erzählung zu einem Erlebnis während einer Gesellenprüfung, gibt Thorsten Einblicke in seinen Umgang bei Sprachschwierigkeiten:

**OT: Erlebnis während Gesellenprüfung/Förderung**

*[...] Fü:r manch einen ist es auch schwer, gerade so für (.) ja ich will, ich will die nicht als Ausländer betiteln, als als äh (.) als was sacht man, Einwanderer, [...] m:h die vielleicht der deutschen fachlichen Sprache bezüglich im Kfz-Bereich vielleicht nicht so (.) geerdet sind, also für die ist es dann nochmal doppelt schwer und äh. Man versucht aber auch das und man beschäftigt sich natürlich auch mit den Leuten und man gibt auch wieder Tipps, dass se das vielleicht auch ins in ihre Heimatsprache übersetzen und dann nochma wieder-*

*rum übersetzen ins Deutsche oder wie auch immer, aber es gibt so manche Begriffe auch nicht äh im ausländischen, weil äh unsere deutsche Sprache ist eigentlich ne sehr schwierige Sprache. Für einen der ausm Ausland kommt ist unsere deutsche Sprache eine schwierige Sprache. M:h trotzdem versucht man immer sein Bestes zu geben und äh die machen ja auch viel auch so mit Nachhilfe und so weiter [...] (TLM, Z. 480–491).*

Dabei dokumentiert sich eine Selbstverständlichkeit alle Auszubildenden bestmöglich zu unterstützen, worin sich fallkongruent das hohe Engagement von Thorsten widerspiegelt („**Man versucht aber auch das**“ (TLM, Z. 484)). Dieser Handlungsanspruch wird von Thorsten aktiv bearbeitet, indem er den Auszubildenden Hinweise und Tipps gibt, um sich die Fachsprache im Rahmen der Aufgabenstellung zu erschließen (vgl. TLM\_rI, Z. 478–491).

#### 6.2.2.4 Zusammenführung und Verdichtung: Der Fall Thorsten Lauströer

Kennzeichnend für Thorstens berufsbiografische Konstruktion ist ein aktiver Handlungsmodus, begleitet von einem hohen Engagement für die Sache. Dies zeigt sich übergreifend sowohl im Rahmen der berufsbiografischen Entwicklung als auch im Ausbilderhandeln. Kennzeichnend für den Fall ist weiterhin eine handlungspraktische Orientierung, welche im vorliegenden Fall in gewisser Weise als ein ‚Learning by Doing‘ verstanden werden kann. So erarbeitet sich Thorsten Lösungen für auftretende Herausforderungen und Probleme über die unmittelbare Auseinandersetzung mit ebendiesen, was dann gleichsam auch mit einem Bedürfnis nach Handlungsautonomie einhergeht. Mit Blick auf das Ausbilderhandeln zeigt sich zudem eine Orientierung an der Lernsache. So zielt letztlich das gesamte Ausbilderhandeln von Thorsten darauf ab, den Auszubildenden ebendiese Lernsache zu vermitteln. Ausbilder und Auszubildenden begegnen sich dann auch vor dem Hintergrund dieser Lernsache bzw. ist überwiegend rollenförmiges Handeln geboten. Dies berührt dann sowohl die Beziehungsgestaltung, welche sich übergreifend als interaktive Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung beschreiben lässt, prägt jedoch auch den Umgang z.B. mit Störungen und Konflikten, indem eine Hierarchisierung der Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung und in gewisser Weise auch eine körperliche Sanktionierung eingesetzt werden, was Thorsten allerdings im Rahmen einer Zweck-Mittel-Abwägung legitimiert.

#### 6.2.3 Verdichtung II: Der Typus ‚Transformation‘

Nachfolgend soll eine erste Verdichtung des Typus ‚Transformation‘ vorgenommen werden. Hierfür werden die zuvor dargestellten Fälle erneut skizziert und anschließend verglichen.

Konstitutiv für den Fall Berend Schultheiß ist ein an den Auszubildenden orientiertes Handeln sowie eine beziehungsorientierte Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung. Die Lehrgangsgestaltung ist von einem entwicklungsbezogenen Lernverständnis geprägt, was sich u.a. in der Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte der Auszubildenden niederschlägt. Dabei werden Handlungsanforderungen wahrgenommen und aktiv bearbeitet, wobei das Ausbilderhandeln an den Bedarfen der Auszubildenden orientiert ist. So begegnet Berend der Heterogenität der Auszubildenden, indem dieser z.B. die

von der Bildungsstätte vorgegebenen Aufgabenstellungen in leichte Sprache überführt und Vertiefungsangebote bereitstellt. Sein Verständnis der Ausbildertätigkeit ist zudem nicht auf ein rollenförmiges Handeln in der Lehrwerkstatt beschränkt, sondern es finden auch die persönlichen Belange der Auszubildenden als relevanter Teil von Lehr-Lernprozessen eine Berücksichtigung. So fungiert Berend als Ansprechpartner für die Auszubildenden, nimmt aber auch eine Mittlerrolle zwischen den Auszubildenden und den Betrieben ein. Übergreifend wird darin deutlich, dass Berend eine aktiv-gestaltende Rolle im Handlungsfeld respektive den Umgang mit den Handlungsanforderungen einnimmt.

Konstitutiv für den Fall Thorsten Lauströer ist ein an der Lernsache orientiertes Handeln sowie ein interaktives Lernverständnis, welches sich dann auch in einer interaktiven Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung niederschlägt. In der Lehrgangsgestaltung spiegelt sich dies darin wider, dass die Auszubildenden z.B. aktiv in den Prozess einbezogen werden oder Thorsten stärker auf interaktive Lehr-Lern-Formate setzt. So begegnet dieser z.B. der ‚Theoriemüdigkeit‘ der Auszubildenden, indem er die instruktionalen Anteile in einem Lehr-Lern-Setting reduziert und stärker auf die Arbeit in der Kleingruppe an den unterschiedlichen Stationen fokussiert. Das Beispiel zeigt bereits den aktiven Umgang mit den wahrgenommenen Handlungsanforderungen, der sich auch an anderer Stelle widerspiegelt. So hat Thorsten z.B. auch den Textanteil auf seinen Folien reduziert und setzt stattdessen vornehmlich auf bildliche Repräsentationen, um die Konzepte für die Auszubildenden besser ‚greifbar‘ zu machen. Übergreifend wird darin deutlich, dass Thorsten eine aktiv-gestaltende Rolle im Handlungsfeld respektive den Umgang mit den Handlungsanforderungen einnimmt.

Die Gemeinsamkeit der beiden Fälle markiert der aktiv-gestaltende Umgang mit den Handlungsanforderungen. Das Handlungsfeld wird in beiden Fällen grundsätzlich als gestaltbar wahrgenommen und die Handlungsanforderungen auch aktiv bearbeitet, wobei dann jedoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden. So ist das Ausbilderhandeln von Berend vornehmlich an den Auszubildenden und deren individuelle Entwicklung als Person orientiert. Demgegenüber ist das Ausbilderhandeln von Thorsten vornehmlich an der Lernsache und dessen Vermittlung orientiert. Anpassungen der Lehrgangsgestaltung und auch die Ausgestaltung der Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung werden jeweils von diesem Standpunkt aus vorgenommen, um die Lernprozesse der Auszubildenden zu unterstützen respektive deren Entwicklung zu ermöglichen.

## 6.3 Der Typus ‚Handlungsdilemma‘

### 6.3.1 Der Fall Marie Visser

#### 6.3.1.1 Kurzvorstellung des Falles anhand der berufsbiografischen Erzählung

Marie Visser ist weiblich, 23 Jahre alt und bezeichnet sich selbst als Doppelmeisterin. Ihren beruflichen Werdegang schildert diese wie folgt:

Marie besucht zunächst das Gymnasium und muss dann in der neunten Klasse ein zweiwöchiges Schulpraktikum absolvieren. Zuerst stellt sich Marie bei einem Goldschmied vor, dieser fordert jedoch eine Bewerbung, was ihr aber gänzlich widerstrebte (vgl. MVW,

Z. 7–11). Nach weiteren Überlegungen und auch Rücksprache mit den Eltern stellt sich Marie bei einem Raumausstatter im Nachbardorf vor. Dort absolviert Marie dann nicht nur ihr Schulpraktikum, sondern bekommt auch einen Ferienjob und eine Ausbildungsstelle angeboten (vgl. MVw, Z. 11–16).

Nachdem Marie keine Lust mehr hatte zur Schule zu gehen, bricht sie nach der elften Klasse die Schule mit schlechten Noten ab und beginnt die Ausbildung zur Raumausstatterin. Dabei ist Marie direkt vom Handwerk begeistert, weil die Arbeit unmittelbar ersichtlich ist und auch sinnhaft erscheint (vgl. MVw, Z. 16–24). Aufgrund der guten Zwischenprüfung beantragt Marie eine Lehrzeitverkürzung, welche auch bewilligt wird. Aufgrund der weiterhin guten Leistung in der Gesellenprüfung bekommt Marie zudem ein Stipendium und finanziert sich damit die anschließende Meisterschule, welche sie in Teilzeit neben ihrer Arbeit im Ausbildungsbetrieb absolviert (vgl. MVw, Z. 24–34).

Nach Abschluss der Meisterschule sieht Marie sich, u.a. aufgrund der fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten, gezwungen, den Ausbildungsbetrieb zu verlassen und wechselt zu einem Industriebetrieb (vgl. MVw, Z. 34–40). Aufgrund einer Kündigung übernimmt sie in diesem Industriebetrieb kurz nach ihrer Einstellung bereits Teile der Betriebsleitung, wobei sie an dieser Leitungsposition – nach anfänglichen Schwierigkeiten, die sie mit ihrem Alter begründet – durchaus Gefallen findet (vgl. MVw, Z. 40–45). Aufgrund einer weiteren Kündigung wird Marie ins Büro versetzt, was ihr jedoch widerstrebt (vgl. MVw, Z. 45–48).

Als an ÜBS2 eine Dozentenstelle frei wird, bewirbt sich Marie erfolgreich auf diese und arbeitet anschließend gleichzeitig im Industriebetrieb und als Dozentin (vgl. MVw, Z. 48–53). Diese Doppelbelastung wird Marie jedoch zu viel, sodass sie nach einem halben Jahr in der Industrie kündigt und bei ÜBS2 anfängt. Hier hat sie die Aussicht auf eine Stelle als Ausbilderin im Malerhandwerk, sobald der Vorgänger in den Ruhestand geht. Als Voraussetzung wird der Meistertitel im Malerhandwerk benannt, weshalb Marie dann nochmal – finanziert durch ÜBS2 – zur Meisterschule geht. Inzwischen ist Marie in Vollzeit als Ausbilderin an ÜBS2 angestellt und für die überbetriebliche Ausbildung der angehenden Maler/-innen und Raumausstatter/-innen verantwortlich (vgl. MVw, Z. 53–62).

Zum Ausgleich zur Ausbildertätigkeit hat Marie noch ein Gewerbe angemeldet, was sie mit finanziellen Anreizen begründet sowie der Möglichkeit kreativ zu arbeiten und insbesondere auch dem damit verbundenen Kundenkontakt, der ihr in der Ausbildertätigkeit fehlt (vgl. MVw, Z. 62–69). Zudem überlegt Marie, langfristig noch ein Studium der Innenarchitektur zu absolvieren oder sich zur Restauratorin weiterzubilden, jetzt brauche sie aber erstmal Pause von drei Jahren Meisterschulstress (vgl. MVw, Z. 70–74).

### 6.3.1.2 Zur berufsbiografischen Entwicklung

Auf die berufsbiografisch orientierte Erzählaufforderung beginnt Marie eine ausführliche Stegreiferzählung (vgl. MVw\_rI, Z. 7–16).

**OT: Berufsorientierung und Berufswahl; UT: Schulpraktikum**

*Ja, ich war aufm Gymnasium, in <kleine Mittelstadt in Nordrhein-Westfalen>, und inna neunten Klasse ist dann dieses typische Schulpraktikum, was man machen sollte, dann hab ich mich beim Goldschmied vorgestellt, und der wollte aber ne Bewerbung von mir haben, dann hab ich mir gedacht, „Naja für zwei Wochen äh Schulpraktikum, da schreib ich garantiert keine Bewerbung, was will der @eigentlich von dir@?“ [...] (MVw, Z. 7–11).*

Als Ausgangspunkt der berufsbiografischen Erzählung wählt Marie eine Erfahrung aus der Schulzeit und erzählt in diesem Zusammenhang von der Suche nach einem Praktikumsplatz (vgl. MVw\_fI, Z. 7–16). Dabei dokumentiert sich bereits zu Beginn der berufsbiografischen Erzählung eine ablehnende Haltung gegenüber der Schule respektive der damit in Verbindung stehenden (Über-)Formalisierung als Ausdruck des negativen Gegenhorizonts (vgl. MVw\_rI, Z. 7–16). Neben der Distanzierung auf sprachlicher Ebene z.B. über die unpersönliche Modalverbkonstruktion („typischen Schulpraktikums, was man machen sollte“ (MVw, Z. 8)), zeigt sich dies insbesondere in der wahrgenommenen Unverhältnismäßigkeit und dann auch vehementen Ablehnung der geforderten Bewerbung („Naja für zwei Wochen äh Schulpraktikum, da schreib ich garantiert keine Bewerbung, was will der @eigentlich von dir@?“ (MVw, Z. 10f.)).

Demgegenüber dokumentiert sich in der darauffolgenden Passage, in der Marie von einer gegensätzlichen Erfahrung bei einem Raumausstatter im Nachbarsdorf erzählt (vgl. MVw\_fI, Z. 7–16), die Abkehr von einer solchen (Über-)Formalisierung als Ausdruck des positiven Gegenhorizontes (vgl. MVw\_rI, Z. 7–16).

**OT: Berufsorientierung und Berufswahl; UT: Schulpraktikum**

*[...] Ja und dann so hin und her überlegt und mit meinen Eltern gesprochen und im Nachbardorf war ein Raumausstatter, (.) und da bin ich dann hingegangen, der hat mich dann auch genommen, (.) hab ich zwei Wochen Praktikum gemacht; und im Anschluss auch ähm direkt hn Ferienjob und der hat mir sofort ne Ausbildungsstelle angeboten, obwohl er eigentlich nicht mehr ausbilden wollte, aber er meinte einfach, „Joa das passt ganz gut mit uns, das können wa machen.“ (MVw, Z. 11–16).*

So wird u.a. über die betonte Nutzung des Adverbs „sofort“ (MVw, Z. 15) deutlich, dass die Entscheidung des Raumausstatters, Marie einen Ausbildungsplatz anzubieten eben nicht von einer Bewerbung, Schulnoten oder Ähnliches abhängig ist, sondern für diesen – mit Blick auf die abschließende direkte Rede – primär die empfundene persönliche Passung zählt („Joa das passt ganz gut mit uns, das können wa machen.“ (MVw, Z. 11–16)).

Mit Blick auf das Enaktierungspotenzial erscheint insbesondere die Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation

bedeutsam (vgl. MVw\_rI, Z. 16–24). So handelt es sich hierbei um eine Übergangspassage, im Rahmen derer Marie thematisch ihren Schulabbruch und den Beginn ihrer Ausbildung bei besagtem Raumausstatter im Nachbarsdorf bearbeitet (vgl. MVw\_fl, Z. 16–20; 20–24).

#### OT: Berufsorientierung und Berufswahl; UT: Schulabbruch und Ausbildungsbeginn

*Ja und dann ähm, (.) hatte ich keinen Bock mehr auf die Schule, absolut ganich, ich bin dann nach der elften Klasse hab ichs Abitur dann abgebrochen, bin abgegangen, (.) mitm ganz miserablen @Zeugnis, also wirklich gerade so noch geschafft@ (.), ja und dann hab ich die Ausbildung begonnen. Und ähm, das war total mein Ding, von Anfang an, absolut, also (.) ja Handwerk einfach dieses ähm, man macht was und sieht es dann direkt. Nicht so das irgendwie was ins Leere produzieren, was dann am Ende keinen interessiert, sondern (.) man hat dann auch die Begeisterung von den Kunden, oder das Lob, oder das Trinkgeld, was man dann mal kriecht, (.) das ist schon ganz gut. (MVw, Z. 16–24).*

Während die Passage zunächst aufgrund ihres Übergangscharakters relevant erscheint, wird über die Analyse deutlich, dass diese auch mit Blick auf den fallbezogenen Orientierungsrahmen eine hohe Relevanz aufweist. So dokumentiert sich an dieser Stelle ein berufsbiografischer Wandlungsprozess. Die Erlebnisse im Praktikum fungiert dabei in gewisser Weise als Schlüsselerfahrung, die Marie nicht nur einen Zugang zu einem neuen Denk- und Handlungsraum, sondern über das Ausbildungsplatzangebot auch eine reale Handlungsalternative zum Abitur eröffnen. Insofern dokumentiert sich im – durchaus emotional aufgeladenen – Übergang von der Schule in die Ausbildung eine Annäherung an den positiven Gegenhorizont (vgl. MVw\_rI, Z. 16–24).

Passend zu dieser Annäherung markiert die Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit eingelagerten Bewertungen dann auch einen berufsbiografischen Wendepunkt (vgl. MVw\_rI, Z. 24–28).

#### OT: Ausbildung zur Raumausstatterin

*Tja und dann kam irgendwann die Zwischenprüfung, die hab ich gut gemacht und hab dann ne Lehrzeitverkürzung (.) ((schluckt)) beantragt, die hab ich auch gekriecht, (.) ne super Gesellenprüfung gemacht, hab dann hn Stipendium gekriecht, (.) und mit dem Stipendium musste ich dann irgendwas anfangen und dann war so die Überlegung, „Ok, was machste?“ Ja, was bietet sich an Meisterschule (MVw, Z. 24–28)*

So dokumentiert sich in der gerafften Erzählweise, in der Marie sich von der Zwischenprüfung über die Lehrzeitverkürzung zur Gesellenprüfung und schließlich dem Stipendium mit anschließender Meisterschule bewegt, ein ‚Aufblühen‘ in diesem praktisch-erfahrbaren

Orientierungsrahmen. Konsistent dazu dokumentiert sich an dieser Stelle zudem kein strategisch-planendes Handeln hinsichtlich der berufsbiografischen Entwicklung, sondern ein Handeln, das an jeweils gegebenen situativen Umständen orientiert ist („Ok, was machste?“ MVw, Z. 28) (vgl. MVw\_rI, Z. 24–28).

Für die berufsbiografische Entwicklung bedeutsam erscheint zudem der Wechsel in die Industrie (vgl. MVw\_fI, Z. 34–40). So dokumentiert sich in der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation dieser Übergang als berufsbiografische Krise (vgl. MVw\_rI, Z. 34–40).

#### OT: Wechsel in die Industrie; UT: Fehlende Aufstiegsmöglichkeiten

((Schluck) (.)) *Ja, und dann war irgendwann der Punkt in som Zwei-Mann-Handwerksbetrieb, wie sind die Aufstiegchancen mitm Meister? Ja, entweder musste die Firma übernehmen, oder es gibt halt eben keine, die Bezahlung war auch nicht gerade so gut, also davon leben konnte man nich. Das hat mir zwar wahnsinnig viel Spaß gemacht und ich hab auch lange mit mir gerungen, ob ich den Job kündige, oder ob ich doch dableibe, aber (.)) *ja es ging dann eben nicht anders. Dann hab ich gekündigt, bin in die Industrie gewechselt, ((schluckt))* (MVw, Z. 34–40)*

Im Mittelpunkt dieser berufsbiografischen Krise steht die Entscheidung, ob Marie dem „Zwei-Mann-Handwerksbetrieb“ (MVw, Z. 34) den Rücken zukehren soll, um eine vermeintlich besser bezahlte Stelle mit entsprechenden Aufstiegsmöglichkeiten in der „Industrie“ (MVw, Z. 40) anzunehmen. Zentral ist dabei die Metapher des ‚Ringens mit sich selbst‘, deren volle Tragweite sich dann jedoch erst unter Einbezug der Analyse der geschilderten Erfahrung im Ausbildungsbetrieb aus dem immanenten Nachfrageteil entfaltet:

Auf eine immanente Nachfrage der Interviewerin zu den Erfahrungen während des Schulpraktikums folgt zunächst eine Entgegnung im Modus der Argumentation mit eingelagerter Beschreibung und Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation und Beschreibung (vgl. MVw\_rI, Z. 79–86), bei der Marie thematisch ihre persönliche Eingebundenheit im Betrieb in den Mittelpunkt der Erzählung stellt (vgl. MVw\_fI, Z. 75–86).

#### OT: Erfahrungen während der Ausbildung; UT: Integration in den Ausbildungsbetrieb

*Mmh, (.), ja ich weiß nicht, also ich hab mich da im Betrieb sofort total wohl gefühlt, ich war immer wie ne Tochter da, und oben drüber hat die Oma immer gewohnt, dann gabs mittags immer warmes Essen, also ich war da @total integriert@, und ähm, wenns irgendwie Probleme gab, oder ich irgendwas brauchte oder Urlaub wollte, das war alles absolut gar kein Thema, also ich hatte hn super Ausbildungsbetrieb, würd ich jederzeit wieder hingehen, (.)) *es hat natürlich auch damit zu tun, wie man sich dann selber so gibt. Wenn**

*man jetzt selber ähm keine Lust hat und immer nur am mähern ist, dann macht der Chef natürlich äh auch für einen nix, das ist auch logisch. (MVw, Z. 79–86)*

Die Passage ist bedeutsam, da an dieser Stelle der fallbezogene Orientierungsrahmen, insbesondere der positive Gegenhorizont, eine Konkretisierung erfährt (vgl. MVw\_rI, Z. 79–86). Zentral erscheint dabei zunächst die soziale Einbindung in den Betrieb, die – gerahmt über die familiären Bezüge – dann auch deutlich über eine berufliche Einbindung hinausgeht (vgl. MVw\_rI, Z. 79–86). Entsprechend ist für Marie die Arbeit nicht nur eine bloße Erwerbstätigkeit, sondern vielmehr unmittelbarer Teil ihrer Lebenswelt. Konstituierend für den positiven Gegenhorizont des fallbezogenen Orientierungsrahmens ist demnach eine alltagsweltliche Verschränkung, bei der die Arbeit letztlich in lebensweltliche Bezüge eingebettet und demnach als Teil des gelebten Alltags erfahren wird (vgl. MVw\_rI, Z. 79–86). Interessant ist an dieser Stelle auch die Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation und Beschreibung, die schon fast moralisch anmutet. So stellt Marie – basierend auf den eigenen Erfahrungen – einen Zusammenhang zwischen der positiven Erfahrung während der Ausbildung und ihrer persönlichen Leistungsbereitschaft her. An dieser Stelle dokumentiert sich demnach eine Leistungsorientierung, wobei Leistung sich dann jedoch nicht an formalen, standardisierten Bewertungskriterien wie z.B. Noten (negativer Gegenhorizont), sondern an der Einstellung der Person zur Arbeit bemisst und deren Anerkennung über Beziehungen vermittelt wird („es hat natürlich auch damit zu tun, wie man sich dann selber so gibt. Wenn man jetzt selber ähm keine Lust hat und immer nur am mähern ist, dann macht der Chef natürlich äh auch für einen nix, das ist auch logisch“ (MVw, Z. 84–86)).

Zuvor wurde bereits die soziale Eingebundenheit adressiert und diese als Ausdruck der lebensweltlichen Verschränkung gekennzeichnet. Dass die soziale Eingebundenheit jedoch nicht nur ein Ausdruck dieser Verschränkung, sondern auch ein zentrales Bedürfnis für das berufliche Handeln von Marie darstellt, wird in der Fortsetzung der Entgegnung im Modus der Beschreibung und Erzählung deutlich (vgl. MVw, Z. 96–101):

#### **OT: Erfahrungen während der Ausbildung; UT: Rückhalt durch den Chef**

*Und ich hab auch mit meinem Chef immer ganz offen darüber gesprochen, er hat gesagt, „Du ich hab ähm aber Angst“ oder „Ich hab auch Sorge, wenn ich da jetzt hingehe und das funktioniert nicht“ und der hat aber immer dann den Rückhalt gegeben, „Du wenns nicht klappt ruf mich an, is überhaupt kein Problem.“ Und das war so, ja wenn man dann die Sicherheit von hinten hat, ist es nochmal was Anderes. (MVw, Z. 96–101)*

In der dialogischen Ausgestaltung dokumentiert sich zunächst die Unmittelbarkeit der Passage, wobei über die Rahmung im Modus der Beschreibung eine Verstetigung dieser Erfahrung vermittelt wird. Die Szene ist demnach nicht situativ, sondern Ausdruck eines wiederkehrenden Interaktionsmusters. Entsprechend kann diese als übergreifender Ausdruck der Bezie-

hung zwischen Marie und ihrem Chef verstanden werden, welche an dieser Stelle nochmals eine Konkretisierung erfährt (vgl. MVw\_rI, Z. 96–101). Über den informellen sowie auch emotionalen Sprachgebrauch dokumentiert sich eine Beziehung, die von Nähe und Vertrauen geprägt ist. So äußert Marie an dieser Stelle ihre Unsicherheit („*Ich hab auch Sorge, wenn ich da jetzt hingehe und das funktioniert nicht*“ (MVw, Z. 97f.)) und der Chef reagiert nicht z.B. mit einer Sanktionierung, sondern spricht vielmehr seine bedingungslose Unterstützung aus („*Du wenns nicht klappt ruf mich an, is überhaupt kein Problem*“ (MVw, Z. 99f.)). Marie bezeichnet dies sinnbildlich auch als „*Sicherheit von hinten*“ (MVw, Z. 100), letztlich als Ausdruck der Unterstützung und auch des Vertrauensverhältnisses (vgl. MVw\_rI, Z. 96–101). Über die Passagen hinweg – von der thematischen Rahmung der Erfahrung über die Metapher der Familie bis zur Beziehung als relevanter Aspekt beruflichen Handelns – dokumentiert sich demnach die soziale Einbindung als Aspekt des positiven Gegenhorizontes (siehe auch MVw\_rI, Z.117–129).

Vor dem Hintergrund dieser so gekennzeichneten *Beziehungsorientierung*, wird dann auch deutlich, warum Marie mit dem Wechsel in die Industrie hadert. So steht die Industrie sinnbildlich für die Abkehr von (Zwischen-)Menschlichkeit („*Weil die Industrie, ja das ist eben Industrie, man fertigt Sachen für irgendne Nummer, die auf irgendnem Zettel steht, und das hat nix Persönliches*“ (MVw, Z. 156f.)) und das ‚Ringens mit sich selbst‘ demnach sinnbildlich für die Entscheidung, das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit aufzugeben und entgegen der eigenen Orientierung zu handeln. In der Entscheidung, sich beruflich weiterzuentwickeln, auch wenn diese eher notwendig als gewollt erscheint („*es ging dann eben nicht anders*“ (MVw, Z. 39)), dokumentiert sich letztlich ein Bedürfnis nach Selbstverwirklichung als Ausdruck einer Entwicklungsorientierung, welche an dieser Stelle die Beziehungsorientierung zu überlagern scheint (vgl. MVw\_rI, Z. 34–40).

Weiterhin bedeutsam erscheint die Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung, in der Marie zunächst ihrem Aufstieg zur Betriebsleitung und dann ihre Versetzung ins Büro thematisiert (vgl. MVw\_fI, Z. 40–43; 43–48).

#### OT: Wechsel in die Industrie; UT: Keinen Spaß an Büroarbeit

*Ich war erst im Musterbau da, und hab Modelle entwickelt und hatte da die Leitung, das hat mir auch richtig Spaß gemacht, (.) und zum Schluss dann hat jemand im Büro gekündigt, und dann hamse gesacht, „OK, <Frau Visser> joa, Sie sind ja Meisterin, Sie können ja den Bürokras auch machen.“ (.) Dann wurde ich da mit reingesteckt. Dann hab ich aber gemerkt „Ne also nur Büro, das ist so ganich deins, absolut nicht.“ (MVw, Z. 43–48)*

So markiert die Versetzung ins Büro einen Wendepunkt in der zunächst positiv konnotierten Entwicklung von der Stelle im Musterbau bis zur Leitungsposition (vgl. MVw\_rI, Z. 43–48). Auf sprachlicher Ebene spiegelt sich dies im Wechsel von einer aktiven Sprachnutzung zu einem Vorstandspassiv wider, was einer Objektivierung gleichkommt („*und dann hamse gesacht, „OK, <Frau Visser> joa, Sie sind ja Meisterin, Sie können ja den Bürokras auch machen.*“

(.) Dann wurde ich da mit reingesteckt.“ (MVw, Z. 45–47)). Zentral für diese Passage ist zudem der metaphorisch aufgeladene Begriff „Bürokram“ (MVw, Z. 46), der eine ablehnende Haltung gegenüber administrativen Tätigkeiten transportiert. Diese ablehnende Haltung bringt Marie dann auch explizit zum Ausdruck: „Dann hab ich aber gemerkt „Ne also nur Büro, das ist so ganich deins, absolut nicht.““ (MVw, Z. 47–48). Dabei unterstreicht die doppelte und zudem betonte Negation die subjektive Distanzierung, welche sich an dieser Stelle dokumentiert. Übergreifend wird die Versetzung ins Büro demnach nicht als persönliche Wahl, sondern vielmehr als Dienstanweisung gerahmt. Gekoppelt mit der subjektiven Distanzierung und auch der ablehnenden Haltung, dokumentiert sich die Bürotätigkeit als Verkörperung des negativen Gegenhorizonts. Die Versetzung ins Büro kann daher als Annäherung an den negativen Gegenhorizont verstanden werden, wodurch diese sich als krisenhaft dokumentiert (vgl. MVw\_rI, Z. 43–48).

Ergänzend zu diesen Ausführungen soll an dieser Stelle auf eine immanente Nachfrage der Interviewerin Bezug genommen werden, da Marie in ihrer Entgegnung im Modus der Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation, Rückfrage durch die Interviewerin und Entgegnung im Modus der Beschreibung die damalige Situation schildert und in diesem Zuge eine Konkretisierung des negativen Gegenhorizonts vornimmt (vgl. MVw\_rI, Z. 167–175).

#### OT: Unterschied Industrie und Handwerk; UT: Psychische Belastung

*Hmm, also am Anfang hab ich gedacht „Ok du gehst hin, machst deine Arbeit und gehst dann wieder nach Hause.“ Ich hab versucht so zu denken, aber ich kann so nicht denken, weil ich zu gerne arbeite. Und dann hab ich auch zuhause immer überlegt, ähm, „Wie setzt du das um am nächsten Tag?“ oder „Wie teilst du die Leute ein?“ „Wie sagst du der Person jetzt, dass sie die Arbeit machen muss, obwohl sie die scheiße findet?“ Und ähm, das hat mich auch schon, (.) muss ich sagen im Nachhinein ganz schön psychisch auch belastet. [...] Wir hatten jeden Morgen so hn Treffpunkt und dann musste ich eben die Leute einteilen. „Du machst heute die Stühle“, „Du machst die Sofas“, „Du schneidest den Schaum“, und, klar, wenn der eine mal krank ist und hn anderer von der Abteilung muss dann da aushelfen, dann ist die Begeisterung nicht so gut. Die haben Akkordlohn gekriegt und wenn sie ihren Akkord nicht geschafft haben ja, dann ham se weniger Geld aufm Konto gehabt am Ende. Das war dann immer so (.) ja; so hn so hn blöder @Punkt@. (MVw, Z. 167–184)*

In dieser Passage zeigt sich, dass der negative Gegenhorizont nicht nur durch eine ablehnende Haltung gegenüber administrativen Tätigkeiten gekennzeichnet ist, sondern gleichsam auch einen Bruch mit der für den Fall bedeutsamen Beziehungsorientierung darstellt. So wird über die Anteile direkter Rede und der abschließenden Einordnung zum Akkordlohn deutlich, dass die vordergründig administrative Tätigkeit unmittelbar auch mit den Personen respektive deren Schicksalen verbunden ist. Marie bezeichnet dies auch als „psychische Be-

lastung“ (MVw, Z. 173), wobei sich dieses Unbehagen auch paraverbal über das Lachen als Form der persönlichen Distanzierung gegenüber diesem Handeln gegen die eigene Orientierung dokumentiert („Das war dann immer so (.) ja; so hn so hn blöder @Punkt@.“ (MVw, Z. 183–184)).

Für den fallbezogenen Orientierungsrahmen erscheint weiterhin der Umgang mit dieser krisenbehafteten Situation bedeutsam, also letztlich der Fortgang der berufsbiografischen Erzählung, in dem Marie thematisch ihren (schrittweisen) Wechsel zu <ÜBS2> bearbeitet (vgl. MVw\_fI, Z. 48–62).

#### OT: Wechsel zu ÜBS2; UT: Tätigkeit als Raumausstatterdozentin

*(.) Ja und dann wurde an <ÜBS2> eben ne Stelle frei, als Raumausstatterdozentin, das waren nur zehn Wochen im Jahr, darauf hab ich mich beworben, die Stelle hab ich gekriecht, war halt nur das Problem, dass ich ja bei meinem normalen Arbeitgeber dann eben ähm (.) ja unbezahlten Urlaub, oder normalen Urlaub nehmen musste oder Überstunden aufbauen, damit ich dann hier an <ÜBS2> dann als Dozent tätig sein kann. (MVw, Z. 48–53)*

Dabei dokumentiert sich an dieser Stelle zunächst einmal eine aktive Bearbeitung, indem Marie sich auf die Dozentenstelle bewirbt. Die Aufnahme der Dozententätigkeit stellt dann jedoch (zunächst) keine berufliche Neuausrichtung dar, sondern Marie ist vielmehr bemüht, eine Vereinbarkeit mit dem bestehenden Arbeitsverhältnis herzustellen. Um die Dozententätigkeit auszuführen, ist Marie dann auch bereit (unbezahlten) Urlaub zu nehmen und/oder Überstunden aufzubauen, worin sich ihr hohes Engagement widerspiegelt (vgl. MVw\_rI, Z. 48–53). Dass sich dieses Engagement allerdings nicht nur auf die Dozententätigkeit bezieht, sondern Ausdruck Maries grundsätzlicher Haltung gegenüber ihrer Arbeit ist, verdeutlicht der Fortgang der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (vgl. MVw\_rI, Z. 53–58).

#### OT: Wechsel zu ÜBS2; UT: Kündigung in der Industrie

*(.) Ja das ging halbes Jahr so, und dann hab ich irgendwann gedacht „Ne, also so auf Dauer hältst du das nicht durch, nur am Arbeiten“, ich mach meinen Job wahnsinnig gerne und ich lebe auch total dafür, aber wenn man dann merkt, dass man nur am Stock geht und eigentlich doch kein anderes Leben mehr hat wie die Arbeit, obwohl mans gerne macht, ist es irgendwann schwierig, ja und dann muss man sagen, ok komm, @ich ziehe jetzt die Reißleine.@ (MVw, Z. 53–58)*

Zentral für die Passage ist zunächst die Metapher ‚am Stock zu gehen‘ – also der sinnbildliche Ausdruck völliger (körperlicher) Entkräftung. An dieser Stelle dokumentiert sich – gestützt

auch über die Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation – zunächst einmal erneut ein hohes Engagement für die Arbeit, das dann aber auch über das persönliche Maß hinausgeht. Gleichsam dokumentiert sich an dieser Stelle ein Realisationsmoment, dass dieses Engagement jedoch auch Grenzen hat und es einer – zumindest teilweisen – Entkoppelung der Arbeits- und Lebenswelt bedarf. An dieser Stelle wird demnach der fallbezogene Orientierungsrahmen, der u.a. von der zuvor bereits herausgestellten alltagsweltlichen Verschränkung getragen wird, brüchig („*ich lebe auch total dafür, aber wenn man merkt, dass man nur am Stock geht und eigentlich doch kein anderes Leben mehr hat wie die Arbeit*“ (MVw\_rI, Z. 55–56)).

Die mit der Aufnahme der Dozententätigkeit (als ursprüngliche Bewältigung der krisenbehafteten Versetzung ins Büro) entstehende Doppelbelastung dokumentiert sich an dieser Stelle demnach ebenfalls als Krise. Im Umgang mit dieser (erneuten) Krise erscheint insbesondere die Metapher des ‚Ziehens der Reißleine‘ relevant – also das sinnbildliche, durch abrupte Stoppen einer Entwicklung, um einen größeren Schaden abzuwenden. Begleitet durch das Lachen als paraverbales Merkmal, welches fallbezogen eine Form der persönlichen Distanzierung darstellt, dokumentiert sich an dieser Stelle ein Handeln (Kündigung in der Industrie), welches entgegen der persönlichen Orientierung erfolgt, jedoch unvermeidbar erscheint (Selbstschutz). Insofern markiert die Passage ein Spannungsverhältnis zwischen der persönlichen Leistungsorientierung und der wahrgenommenen Unvereinbarkeit der ursprünglichen Bewältigungsstrategie mit der De-facto-Lebensrealität (vgl. MVw\_rI, Z. 53–58).

Ergänzend zu diesen Ausführungen soll an dieser Stelle noch einmal auf eine immanente Nachfrage der Interviewerin Bezug genommen werden, da Marie in ihrer Entgegnung respektive der Fortsetzung der Entgegnung im Modus der Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung und weiterer Hintergrundkonstruktion dieser Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation die damalige Situation schildert (vgl. MVw\_rI, Z. 129–143).

#### OT: Reaktion auf Kündigung; UT: Kündigung in der Industrie

*Aber ich denke, wenn man seinen Job liebt, und wenn man den gerne macht, dann ist das, sollte das eigentlich bei jeder Kündigung so sein, dass man so hn bisschen Wehmut hat. Als ich in der Industrie gekündigt hab, da warn ähm Altersdurchschnitt Fünfzig plus, so da war ich auch immer so das kleine Nesthükchen, klar, die haben mich akzeptiert und das hat auch immer funktioniert, aber da standen dann, als ich das dann bekannt gegeben hab, hab ich dann alle, weil ich war immer in jeder Abteilung unterwegs, das waren so fünfzig bis sechzig Le:ute, die da gearbeitet haben, haben wir die zusammengerufen, hab dann gesacht, so Leute so siehts aus, ich hab gekündigt, ich hab was Neues, dann standen gestandene Männer vor mir und ham gewe:int. (.) „Wie du gehst?“ Ich sach, „Ja:a, ihr wisst doch selber, das hat hier nicht die Zukunft, und ich bin hier nicht glücklich“, „Ja, aber du bist unsere Zukunft, wie soll das denn we:itergehen, wenn du weg bist?“ und (.) ja, das ist schon blöd, also da denkt man im Nachhinein auch viel drüber nach „War das jetzt doch so das Richtige?“, „Jetzt lässt du die Leute im Stich.“, weil irgendwo muss man*

*dann wieder an sich selber denken, das mag vielleicht hn bisschen egoistisch sein, aber (.) ja. (MVw, Z. 129–143)*

So zeigt sich an dieser Stelle, dass die Entscheidung für die Kündigung u.a. von einer Beziehungsorientierung moderiert wird. Diese dokumentiert sich (erneut) in der Nutzung familiärer Bilder („das kleine Nesthäkchen“ (MVw, Z. 132f.)) und der Metapher ‚im Stich lassen‘ als sinnbildlicher Ausdruck einer Verletzung beziehungsbezogener Normen („Jetzt lässt du die Leute im Stich.“ (MVw, Z. 141)). Konsistent mit der vorherigen Entscheidung (Wechsel in die Industrie), entscheidet sich Marie auch an dieser Stelle für einen Bruch mit der Beziehungsorientierung und der Ausrichtung des Handelns an ihrem persönlichen Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (vgl. MVw\_rI, Z. 129–143).

In der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung, in der Marie thematisch die Aufnahme der Ausbildertätigkeit an <ÜBS2> bearbeitet (vgl. MVw\_fI, Z. 58–62), dokumentiert sich erneut die aktive Bearbeitung der Krise. Auffällig ist jedoch, dass der Übergang in die Ausbildertätigkeit – kontrastierend zu den vorherigen Passagen – im Zeitraffer geschieht und einer nüchternen Ablaufbeschreibung gleicht (vgl. MVw\_rI, Z. 58–62).

#### **OT: Wechsel zu ÜBS2; UT: Aufnahme der Ausbildertätigkeit**

*Ja, dann hab ich in der Industrie gekündigt, und bin dann hier an <ÜBS> angefangen, mmhh, ja mit der Voraussetzung, mein Kollege, der Malermeister, der jeht bald in Rente, dann haben die mir den Malermeister (.) also ermöglicht, dass ich den machen konnte, hab den dann gemacht und bin jetzt hier Vollzeit an <ÜBS2> (.) für die Maler und für die Raumausstatter zuständig. (MVw, Z. 53–58)*

Die Aufnahme der Ausbildertätigkeit kann vor diesem Hintergrund als Annäherung an den positiven Gegenhorizont verstanden werden. Auch dokumentiert sich an dieser Stelle erneut das hohe Engagement für (als sinnstiftend empfundene) Arbeit. So schiebt Marie hier in einem Nebensatz ein, dass sie, um die Stelle anzutreten, u.a. nochmals die Meisterschule besucht hat (vgl. MVw\_rI, Z. 58–62).

Die berufsbiografische Erzählung schließt mit einem Verweis auf ein Nebengewerbe, das Marie parallel zur Ausbildertätigkeit als „Ausgleich“ (MVw, Z. 69) noch unterhält, worin sich andeutet, dass Marie nicht gänzlich in der Ausbildertätigkeit aufgeht:

#### **OT: Nebengewerbe**

*(.) Ja, ich hab nebenbei noch hn Gewerbe angemeldet, weil ähm, nur, also die Ausbildung ist schön, das macht Spaß mit jungen Leuten auf jeden Fall denen was beizubringen, wenn*

*se denn moti:viert sind, manchmal so manchmal so, ist ja @immer Tagesformabhängig@, aber wenn man dann abends einfach für sich ähm, (.) klar, das Finanzielle spielt auch ne Rolle, man verdient ja dadurch auch nochmal Geld, aber es macht einfach Spaß für sich dann so hn bisschen zu arbeiten und kreativ zu sein, und man hat auch noch den Kundenkontakt, der mir hier im <ÜBS2> auch fehlt, also ich arbeite wirklich gerne mit Kunden, das ist dann so hn bisschen hn ganz guter Ausgleich denke ich. (MVw, Z. 62–69)*

Während die Ausbildertätigkeit zunächst ausschließlich positiv konnotiert scheint („ist schön, das macht Spaß“ (MVw, Z. 63)), dokumentiert sich über die Rahmung und der in der Argumentation aufgehenden Wenn-Dann-Beziehung jedoch eine ambivalente Haltung gegenüber dieser. Diese ambivalente Haltung zeigt sich einerseits auf der Ebene der konkreten pädagogischen Interaktion mit den Auszubildenden. So ist die Freude an der Ausbildertätigkeit an Bedingungen geknüpft, wobei Marie hier vor allem auf die (fehlende) Motivation der Auszubildenden abstellt („wenn se denn moti:viert sind“ (MVw, Z. 64)). Aufgrund der fallbezogenen Funktion des Lachens dokumentiert sich an dieser Stelle eine subjektive Distanzierung von einer tagesformabhängigen Motivation („ist ja @immer tagesformabhängig@“ (MVw, Z. 64–65)). Vor dem Hintergrund des Falles dokumentiert sich an dieser Stelle in gewisser Weise auch ein Bruch mit der (wahrgenommenen) Haltung der Auszubildenden und Maries eigener Einstellung gegenüber der Arbeit (vgl. MVw\_rI, Z. 62–69). Andererseits zeigt sich die ambivalente Haltung gegenüber der Ausbildertätigkeit auch mit Blick auf deren institutionelle Verfasstheit. So wird das angemeldete Gewerbe über das Adverb „nebenbei“ (MVw, Z. 62) zunächst als ‚nette‘ Ergänzung zur Ausbildertätigkeit eingeführt, über die Passage hinweg dokumentiert sich dies aber vielmehr als Ausweichbewegung. Dabei wird zunächst ein finanzielles Motiv benannt, welches dann aber unmittelbar von einem Motiv der Selbstverwirklichung relativiert wird („das Finanzielle spielt auch ne Rolle, man verdient ja dadurch auch nochmal Geld, aber es macht einfach Spaß für sich dann so hn bisschen zu arbeiten und kreativ zu sein“ (MVw, Z. 65–67)). Zudem wird explizit der Kundenkontakt als qualitatives Merkmal der Nebentätigkeit benannt respektive auf das Fehlen dieses Kundenkontaktes in der Ausbildertätigkeit verwiesen. Fallkonsistent dokumentiert sich an dieser Stelle ein Handeln, welches engagiert, aber auch von Ausweichbewegungen geprägt ist, die der Selbstwahrung und beruflichen Sinnstiftung dienen (vgk. MVw\_rI, Z. 62–69).

Zudem stellt Marie noch Überlegungen zu ihrem weiteren beruflichen Verbleib an: „Ja, und wo die Reise hinführt, (.) mal sehen. Also ich hab noch überlegt nochmal Innenarchitektur zu studieren, weil ich glaube Maler und Raumausstatter ne ganz gute Grundvoraussetzung ist, (.) ich würde auch vielleicht noch hn Restaurator machen wollen, aber (.) ja, mal sehen, jetzt brauch ich erstmal hn @bisschen Pause@ ((lacht)), von drei Jahren @Meisterschulstress@, es reicht dann irgendwann. (3) Joa (.)“ (MVw, Z. 70–74). Zwar ist dies nur ein Ausblick, spiegelt aber in gewisser Weise abschließend auch nochmal Maries grundlegendes Entwicklungsbedürfnis wider (vgl. MVw\_rI, Z. 70–74).

### 6.3.1.3 Zum Handlungsfeld der überbetrieblichen Ausbildung

Aufbauend auf den Darstellungen zur berufsbiografischen Entwicklung wird nachfolgend auf die fallübergreifenden Handlungsanforderungen bzw. den Umgang mit ebendiesen eingegangen. Für den vorliegenden Fall sind dies: *Beziehung zu den Auszubildenden, Umgang mit Störungen und Konflikten, Lehrgangsgestaltung, insbesondere ‚Theoriepart‘ und Individuelle Förderung (Umgang mit Heterogenität).*

#### **Beziehung zu den Auszubildenden**

Die Aufnahme der Ausbildertätigkeit dokumentiert sich vor dem Hintergrund der berufsbiografischen Entwicklung als Annäherung an den positiven Gegenhorizont (vgl. MVw\_rI, Z. 150–156). Zentral für diesen positiven Gegenhorizont und dann auch für die Ausbildertätigkeit ist dabei die (Zwischen-)Menschlichkeit, welche sich über die Abgrenzung zur industriellen Fertigung in der nachfolgenden Entgegnung im Modus der Beschreibung mit eingelagerten Bewertungen und im Modus der Erzählung mit weiteren Hintergrundkonstruktionen dokumentiert:

#### **OT: Ausbildung ist persönlicher**

*[...] Weil die Industrie, ja das ist eben Industrie, man fertigt Sachen für irgendeine Nummer, die auf irgendeinem Zettel steht, und das hat nix Persönliches. Und das war so hn bisschen der ausschlaggebende Punkt. Und hier hat man eben mit den Azubis zu tun, mit den Betrieben zu tun, es ist persönlich, man hat auch, ich hatte jetzt neulich ne Azubine, die stand hier bei mir im Büro und hat geheult, hat gesagt, „Ja, ich hab Stress mit meinem Chef, der will mir die ähm Gebühren für die Gesellenprüfung nicht bezahlen.“ Ja, und dann ist man, das sind für mich dann auch so Situationen, wo ich dann selber erstmal überlegen, @und im ersten Moment@ „Hm, wie gehst hn damit jetzt um?“ Und das ist einfach das, was in der Industrie gefehlt hat. Man war da ne Nummer, und das ja, <sup>L</sup> das wars dann. (MVw, Z. 156–165)*

Dabei zeigt sich in der Fortsetzung der Passage, wie sich diese Menschlichkeit unmittelbar auch im Ausbilderhandeln niederschlägt. Im Kontext der Passage und auch im reflexiven Umgang mit der Situation, dokumentiert sich die Beziehungsarbeit als relevanter Aspekt des Ausbilderhandelns (vgl. MVw\_rI, Z. 150–165).

Dabei fühlt sich Marie in ihrer Rolle als Ausbilderin durchaus für die Belange der Auszubildenden verantwortlich, was sich in der nachfolgenden Entgegnung im Modus der Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation zeigt:

**OT: Unterschied Betrieb und ÜBA; UT: Korrektiv zum rauen Baustellenalltag**

*Im vorletzten Kurs war ne Azubine, die hat zu mir gesagt „Ich hab es erste Mal nen Lob gehört.“ Ich sach, „Wie du hast es erste mal hn Lob gehört, du bist im zweiten Lehrjahr“, „Mein Chef lobt aber nicht, der mault immer nur.“ Manchmal denke ich, es ist vielleicht dann hier auch die Aufgabe so, die hn bisschen aufzubauen und denen auch mal zu sagen, dass sie was können, damit se hn Ansporn haben, um auch weiterzumachen. Ist ja klar, wenn ich im Betrieb nur angemault werde, ja dann hab ich keinen Spaß an dem Job, ist ja logisch. Und das find ich hn bisschen schade. Die Betriebe sagen zwar immer, es würde an den Azubis liegen „Die Azubis sind doof, die können nix, guck dir mal an, was hier draußen rumläuft“, ja, aber manchmal denke ich „Guck dich mal an als Chef, also mit dir wollte ich auch nicht arbeiten.“ Gut, das will der Chef nicht hören, ist auch logisch. ((lacht)) (MVw, Z. 438–447)*

Die eigene Ausbildertätigkeit wird an dieser Stelle in gewisser Weise als Korrektiv zum rauen Baustellenalltag verstanden. Die Beziehungsarbeit scheint vor diesem Hintergrund notwendig, um die Auszubildenden „hn bisschen aufzubauen [...] damit se hn Ansporn haben, um auch weiterzumachen“ (MVw, Z. 441–442). An dieser Stelle dokumentiert sich eine grundsätzliche Zugewandtheit gegenüber den Auszubildenden sowie eine Kritik gegenüber den Umgangsformen im betrieblichen Alltag (vgl. MVw\_rI, Z. 433–447).

Gleichsam und dies auch in gewisser Weise kontrastierend, ist die von ihr beschriebene Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung allerdings durchaus hierarchisch geprägt, was sich einerseits in Beschreibungen der Zielgruppe, wie z.B. „[D]ie Azubis, die stehen ja ganz weit weit unten, die geben in der Regel auch keine Widerworte, machen das, @was man so sagt@“ (MVw, Z. 186–188), aber auch im Umgang mit den Auszubildenden dokumentiert:

**OT: Unterschied Industrie und Ausbildung; UT: Rolle der Auszubildenden**

*die Azubis, die stehen ja ganz weit weit unten, die geben in der Regel auch keine Widerworte, machen das, @was man so sagt@ [...] trotzdem bin ich jetzt aber nicht jemand der, „Du machst das“, „Du machst das“, also ich bin nicht bestimmisch und (.) wenn derjenige das nicht machen möchte, dann kann man drüber reden, aber am Ende macht ers dann trotzdem. Also schon bestimmisch und direkt, aber (.) nicht ähm irgendwie autoritär oder so. Wobei äm (.) ich glaube so hn bisschen manchmal ist es doch gut, wenn man so hn bisschen autoritär ist, weil die müssen @schon wissen@ ((lacht)), wo se langlaufen müssen. (MVw, Z. 186–193)*

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang insbesondere die folgende eingelagerte Beschreibung: „[W]enn derjenige das nicht machen möchte, dann kann man drüber reden, aber

am Ende macht ers dann trotzdem“ (MVw, Z. 189–190). So wird hier ein Gesprächsangebot eröffnet, dessen Ergebnis dann aber in gewisser Weise bereits vorweggenommen wird („Pseudointeraktion“). Ergänzend hierzu erscheint auch die sich über die Passage hinweg dokumentierende Suchbewegung interessant. So distanziert Marie sich initial von einer autoritären Ausbilderrolle, nähert sich dieser dann jedoch wieder an (vgl. MVw\_rI, Z. 186–193).

Diesbezüglich ist auch die nachfolgende Entgegnung, insbesondere die eingelagerten Beschreibungen interessant:

#### OT: Abgrenzung Lehrperson; UT: Pädagogik gehört nicht ins Handwerk

*Ja, also Pädagogik (.), Pädagogik ist vielleicht wichtig, kann man auch anwenden, kann man inna Schule auch anwenden, aber wenn man zum Beispiel jetzt aufa Baustelle ist, im operativen Geschäft und ich will dem Lehrling inna Vier-Stufen-Methode erklären, waruma jetzt da das Loch nicht bohren kann, weil da ne Wasserleitung ist, also das ist voll am Thema vorbeigegriffen. Dann wird auch mal gebrüllt, und dann wird auch mal gesacht, „Jetzt aber nicht, @geh an die Seite@“ und dann muss der Lehrling, „Hähu, was? Warum maulen se mich denn jetzt so an?“ Ja:a, das ist eben auffa Baustelle hn bisschen anders wie es inna Theorie im @Schulbuch steht.@ Und ähm, nee, ich bin auch nicht die Person, die dann so „Bitte bitte mach doch mal“, „Du machst das jetzt“ und dann wars @das auch.@ Will ich auch nicht. Also, hab ich auch keinen Bedarf dran, mich da irgendwie, (.) so, (.) ne, (.) Pädagogik hier, ich weiß nicht. Kann man inna Schule machen, aber nicht äh, nicht im Handwerk. ((lacht)) (MVw, Z. 394–405)*

So grenzt sich Marie an dieser Stelle, konfrontiert mit der pädagogischen Lesart der Ausbildertätigkeit durch die Interviewerin, vehement von ebendieser ab. Dabei werden die zuvor kritisierten betrieblichen Umgangsformen an dieser Stelle einerseits zur Abgrenzung zu einem schulischen Orientierungsrahmen und andererseits zur Legitimation der eigenen Umgangsformen hinzugezogen (vgl. MVw\_rI, Z. 394–405).

Die Abschnitte zusammenführend, zeigt sich über die Passagen hinweg ein gewisses Handlungsdilemma. So wird das Handlungsfeld einerseits als soziales Handlungsfeld gekennzeichnet und die Auszubildenden zum Teil auch in ihrer Menschlichkeit gesehen, gleichsam wird jedoch die Notwendigkeit autoritärer Umgangsformen herausgestellt, was mit Blick auf die betriebliche Realität und auch die Lernsache legitimiert wird.

#### Umgang mit Störungen und Konflikten

Marie erwartet von den Auszubildenden ein hohes Maß an Engagement und auch Eigeninitiative. Im Ausbilderalltag dokumentiert sich jedoch ein Bruch mit diesen Erwartungen, was u.a. in der folgenden Passage deutlich wird:

**OT: Unterschiede Betrieb und ÜBA; UT: ÜBA ist Urlaub vom Betrieb**

*[...] Und wenn die Pause zu Ende ist, dann müssen die auch selbstständig aufstehen und dann weitermachen. Es kann nicht sein, dass ich jedes Mal nach der Pause, wenn ich gerade noch ne E-Mail schreibe, rausgehen muss und sagen muss, „Könnta jetzt bitte nochmal anfangen?“ Also das ist absolutes Unding. Auch morgens, die setzen sich dann hin (.) und dann sitzen se; und sitzen und warten, bis ich dann aus dem Büro komme und sage, „Ja, jetzt gehts aber mal los.“ So hn bisschen so dieser eigene Antrieb, denk ich manchmal, der fehlt. Ok auf der anderen Seite, muss man auch sehen, die kommen hier hin, denken, „Oh, <ÜBS2> schön, (.) zwei Wochen Urlaub“. ((lacht)). „Zwei Wochen kein Betrieb, das ist super, das nutz ich aus.“ ((lacht)) Ja, das ist vielleicht auch so der Gedanke, der bei denen hn bisschen mitspielt, warum se dann hier so unmotiviert ankommen am ersten Tag, aber meistens so nach zwei drei Tagen, (.) funktioniert das dann ganz gut und läuft auch. (MVw, Z. 452–464)*

Über die Passage hinweg dokumentiert sich dabei zunächst einmal (erneut) eine grundsätzliche Zugewandtheit gegenüber den Auszubildenden. So bringt Marie zwar zum Ausdruck, dass sie dieses Verhalten nicht für richtig hält, reflektiert gleichsam aber auch die Situation der Auszubildenden. Marie begegnet diesen kleineren Störungen mit der wiederholten Ansprache der Auszubildenden („Könnta jetzt bitte nochmal anfangen?“ (MVw, Z. 455–456); „Ja, jetzt gehts aber mal los.“ (MVw, Z. 458)), um diese zu aktivieren (vgl. MVw\_rI, Z. 452–464).

Während sich der vorherige Abschnitt insbesondere auf Störungen während des Lehrgangs bezieht, soll nachfolgend noch auf eine weitere Situation eingegangen werden, welche ein Konfliktpotenzial markiert:

**OT: Umgang mit Fehlverhalten**

*Ich hatte im letzten Kurs jemanden, der ist fünf Minuten zu spät gekommen. Jeden Morgen, das hab ich mir dann drei Morgende angeguckt, und dann hab ich zu ihm gesagt, „Du, weißte eigentlich, wann wir anfangen?“ „Joa, um halb acht.“ Ich so „Und weißte, wann du immer hier bist?“ „Ja ja, fünf Minuten später.“ Das war für den ganz selbstverständlich. „Ja, ich muss ja noch parken, und dann muss ich nochmal zur Toilette“, ich so „Ja ok, gut, kannst ja machen, aber dann kannst @fünf Minuten@ eher losfahren.“ Ja, und dann war die Abmachung, er sollte am nächsten Tag pünktlich sein, das war er dann nicht und dann musste er als Strafe eben die Scheren mit Verdünnung sauberwaschen. (.) Also einfach damit er merkt, er kommt mit seiner Art, jeden Morgen fünf Minuten, also der kommt damit nicht durch. Und am nächsten Morgen war er pünktlich, weil er hatte dann von der Verdünnung Kopfschmerzen und das ist ihm nicht so bekommen ((lacht)). Ist vielleicht*

*pädagogisch nicht unbedingt die beste @Art und Weise@, aber hat funktioniert. ((lacht))*  
(MVw, Z. 196–207)

Grundsätzlich dokumentiert sich an dieser Stelle eine aktive Bearbeitung des Problems. Dabei beobachtet Marie das Geschehen zunächst und spricht den Auszubildenden anschließend auf sein Fehlverhalten an. Dabei markiert „Du, weißte eigentlich, wann wir anfangen?“ (MVw, Z. 198) eine rhetorische Frage, dient also nicht der Informationsabfrage, sondern soll den Auszubildenden indirekt mit seiner Unpünktlichkeit konfrontieren. An dieser Stelle dokumentiert sich demnach der Versuch einer verbalen Sanktionierung, die das Gegenüber zum Nachdenken über das Fehlverhalten und letztlich auch zur Einsicht bringen soll. Die Wirksamkeit einer solchen Sanktionierung setzt jedoch nicht nur die Kenntnis der Regel, sondern auch ein Bewusstsein und die Anerkennung der dahinterliegenden Norm voraus (vgl. MVw\_rI, Z. 196–207). Dabei zeigt sich im Fortgang der Interaktion, dass die rhetorische Frage von dem Auszubildenden nicht als solche aufgegriffen wird („Joa, um halb acht.“ (MVw, Z. 198) und auch ein zweiter Versuch („Und weißte, wann du immer hier bist?“ (MVw, Z. 198f.)) ins Leere läuft („Ja ja, fünf Minuten später.“ MVw, Z. 199)). Dabei dokumentiert sich über die empfundene Irritation letztlich Maries eigener Orientierungsrahmen respektive der Bruch mit ebendiesem („Das war für den ganz selbstverständlich.“ (MVw, Z. 199)).

Im Fortgang der Passage zeigt sich, dass die verbale Sanktionierung und die entsprechende Abmachung nicht dazu geführt haben, dass der Auszubildende pünktlich ist. Um die eigene Autorität zu wahren, brummt Marie dem Auszubildenden letztlich eine Strafarbeit auf, welche aufgrund des gesundheitlichen Risikos durchaus auch einer körperlichen Sanktionierung gleichkommt (vgl. MVw\_rI, Z. 196–207). Dabei dokumentiert sich in der Hintergrundkonstruktion ein Bewusstsein und auch eine Reflexivität mit Blick auf das eigene Handeln. So bewertet Marie ihr Handeln nachträglich als „vielleicht pädagogisch nicht unbedingt die beste @Art und Weise@“ (MVw, Z. 206–207). An dieser Stelle dokumentiert sich demnach eine ambivalente Haltung gegenüber dieser Form der Disziplinierung, gleichsam wird das Handeln aber aufgrund seiner Funktionalität legitimiert („aber hat funktioniert. ((lacht))“ (MVw, Z. 207)).

### **Lehrgangsgestaltung, insbesondere ‚Theoriepart‘**

Auf die grundsätzlich erzählgenerierende Fragestellung nach einem typischen Arbeitsalltag beginnt Marie eine längere Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung und Argumentation (vgl. MVw\_rI, Z. 319–345).

#### **OT: Schilderung Tages-/Wochenablauf**

*Hn typischer Tag, ähm, ja also morgens die Azubis, (.) um halb acht fä:ngts an, und dann geh ich raus, dann ham wir immer ne Anwesenheitsliste, da müssen die sich eintragen, (.) dann wird einmal kurz besprochen, jeder muss sagen, wie weit er am Tag zuvor gekommen*

*ist, wassa heute machen muss und dann sag ich immer, was Tagesziel ist, was sie wirklich machen müssen, ja dann gehts in Praxis, dann arbeitet eben jeder für sich und meistens so vor der Mittagspause oder nach der Mittagspause mach ich dann immer so ne halbe dreiviertel Stunde Theorie, einfach wenn wir jetzt Thema Tapete haben, dann hab ich ne PowerPoint, die hab ich aufgebaut von Untergrund über Vorbereitung, Tapetenarten so, immer blockweise dann, (.) weil ähm, ich hab am Anfang überlegt „Ok machste das den ersten Montag direkt die ganze Theorie?“ Aber, dann hab ich gedacht „Ne also wenn die acht Stunden dasitzen, da hört dann irgendwann sowieso keiner mehr zu.“ Und dieses ähm, ja dieses gezielte so ne halbe Stunde konzentrieren, das bringt es eigentlich meistens. Die dürfen sich das dann abschreiben oder müssen sich das @abschreiben, sagen wir mal so@, dann gehts wieder in die Praxis und so gegen drei Uhr meistens, gegen kriegen se dann noch hn Arbeitszettel, den besprechen wir dann, und dann is das Thema also so ist der Tagesablauf so in etwa. (MVw, Z. 319–333)*

Über die Passage hinweg dokumentiert sich über die wiederholte Nutzung des Modalverbs ‚müssen‘ eine durchstrukturierte Lehrgangsgestaltung mit geringen Freiheitsgraden. Gleichsam wird in der Hintergrundkonstruktion deutlich, dass dieser Lehrgangsgestaltung durchaus didaktische Überlegungen insbesondere zur Gestaltung des ‚Theoriepart‘ vorausgehen (vgl. MVw\_rI, Z. 319–345). Dabei wird über die Analyse der Hintergrundkonstruktion deutlich, dass diese Überlegungen vornehmlich an der Vermittlung der Lerninhalte ausgerichtet sind („Und dieses ähm, ja dieses gezielte so ne halbe Stunde konzentrieren, das bringt es eigentlich meistens“ (MVw, Z. 329–330)). Übergreifend dokumentiert sich an dieser Stelle die Grundannahme, dass Lehr-Lern-Prozesse zu gestalten sind, wobei diese Gestaltung an der Lernsache orientiert ist (vgl. MVw\_rI, Z. 319–345).

Das bei Fragen zur Lehrgangsgestaltung, insbesondere die Vermittlung von Theorie respektive die Gestaltung des ‚Theorieparts‘ im Fokus steht, zeigt auch die nachfolgende Erzählung, welche sich durch die Ansprache auf die vorherigen Gedanken zur Lehrgangsgestaltung entfaltet:

#### **OT: Lehrgangsvorbereitung**

*[...] als ich ähm hier angefangen hab als Dozentin, hab ich zu unserem Geschäftsführer gesagt „Ok, pass mal auf, wenn ich jetzt Unterricht vorbereite, erstens mach ich das nich in meiner Freizeit, weil das wahnsinnig aufwendig ist, weil ich ähm, auch was Gescheites machen will und nicht so nullachtfünfzehn, sonst fang ich nämlich nochmal an.“ Also das kriegt man schon alles bezahlt, das war auch gut, dementsprechend hab ich das auch sehr ausführlich gemacht, wenn ich jetzt ähm Fachgespräche führe, (.) also ich bereite mich da nicht vor. Ich ähm hab mit den Azubis vorher, ich hab so ne Liste, was für Fragen kommen können, oder wie die das aufbauen, was die erzählen sollen, (.) und ja, wenn man so ein bisschen Fachwissen hat, dann kann man einfach einhaken und kann dann sagen „So Mo-*

*ment mal, aber“ „So nicht..“ oder „So..“ und „Warum ist das so?“ Das ist aus der Situation raus; vorbereiten kann man sich da nicht wirklich. [...] (MVw, Z. 352–362)*

An dieser Stelle dokumentiert sich zunächst ein grundsätzliches Bewusstsein über die Notwendigkeit und auch eine hohe beigemessene Relevanz für eine adäquate Unterrichtsvorbereitung. Gleichsam dokumentiert sich – insbesondere bei Betrachtung der Beschreibung zum Fachgespräch – jedoch gewissermaßen auch ein Bewusstsein für die Undeterminiertheit von Unterrichtssituationen (vgl. MVw\_rI, Z. 352–362).

#### **Individuelle Förderung (Umgang mit Heterogenität)**

Konsistent zum zuvor herausgestellten Bewusstsein für die Undeterminiertheit von Unterrichtssituationen, beobachtet Marie, dass sie ihre Planungen – trotz strukturierter Herangehensweise – immer wieder anpassen muss (vgl. MVw, Z. 221–226). Angesprochen auf diese Beobachtung problematisiert Marie die Heterogenität der Auszubildendengruppen, insbesondere mit Blick auf das Leistungsniveau:

#### **OT: Beobachtung zur Anpassung des Lehrgangs; UT: Umgang mit Heterogenität**

*Ja, manche Gruppen, die sind einfach stärker und manche sind schwächer. In manchen Gruppen hat man Leute, die sind super und welche, die sind total schwach und da muss man irgendwie gucken. Ich kann ja nicht mit dem einen schon fünf Schritte voraus sein, und der andere hängt hinterher. Und dann versuch ich immer so, dass der Stärkere dann bei den Schwächeren vielleicht so hn bisschen mitguckt. Das das so hn bisschen ausgeglichen ist, weil es ist auch schwierig, das nachher zu bewerten. Wenn man von dem einen fünf Stücke sieht und von dem anderen nur zwei. Das ähm ja und dann immer so hn bisschen, ich versuch dann so hn @Mittelweg zu finden@, irgendwie. Das sowohl die Starken gefördert werden, aber die Schwachen trotzdem nicht zu kurz kommen. (MVw, Z. 228–236)*

Übergreifend dokumentiert sich in der Passage zunächst einmal der Umgang mit Heterogenität als relevantes Handlungsproblem, dem sich Marie dann auch nicht entziehen kann („muss man irgendwie gucken“ (MVw, Z. 229–230)). Marie begegnet dieser Herausforderung durch die Anpassung ihrer Planung (vgl. MVw, Z. 221–226) und die Integration eines nicht näher gekennzeichneten Peer-Learning-Ansatzes, welcher darauf abzielt, die ‚schwächeren‘ Auszubildenden zu unterstützen (vgl. MVw, Z. 231–232). Dabei dokumentiert sich insbesondere im Versuch „hn @Mittelweg zu finden@“ (MVw, Z. 235) jedoch eher ein Umgang mit dem identifizierten Problem, also letztlich eine Bearbeitung innerhalb der bestehenden Strukturen, als eine aktive Gestaltung (vgl. MVw\_rI, Z. 218–236).

#### **6.3.1.4 Zusammenführung und Verdichtung: Der Fall Marie Visser**

In der berufsbiografischen Konstruktion von Marie schält sich über die sukzessive Annäherung an den positiven Gegenhorizont eine handlungspraktische Orientierung heraus, die sich fallbezogen in einem Bedürfnis nach Unmittelbarkeit, Sinnstiftung und sozialer Eingebundenheit des eigenen Handelns niederschlägt. Die berufsbiografische Konstruktion ist weiterhin von einer alltagsweltlichen Verschränkung von Arbeit und Leben getragen, welche sich mitunter in Maries hohem Engagement und persönlicher Involviertheit im Sinne einer Leistungsorientierung widerspiegelt. Für die vorliegende Konstruktion von besonderer Bedeutung erscheint zudem die sich dokumentierende Beziehungsorientierung, die in gewisser Weise die Basisorientierung markiert und im vorliegenden Fall immer wieder Konfliktpotenzial erzeugt. Mit Blick auf das Handlungsfeld respektive die Ausbildertätigkeit spiegelt sich dieses Konfliktpotenzial insbesondere in der Beziehungsgestaltung wider. So werden die Auszubildenden durchaus in ihrer Menschlichkeit gesehen und diesbezüglich auch Kritik am Umgang der Betriebe mit den Auszubildenden geübt, gleichsam ist das Ausbilderhandeln durchaus von autoritären Handlungsmustern geprägt, was mit Blick auf die betriebliche Realität und damit letztlich auch der Lernsache legitimiert wird. Ebendiese Lernsache markiert dann auch übergreifend den zentralen Bezugspunkt für Maries Ausbilderhandeln.

### **6.3.2 Der Fall Erik Knappmeyer**

#### **6.3.2.1 Kurzvorstellung der berufsbiografischen Erzählung von Erik**

Erik Knappmeyer ist männlich, 29 Jahre alt und bezeichnet sich selbst als Ausbilder im Metallbauhandwerk. Seinen beruflichen Werdegang schildert dieser wie folgt:

Nach Abschluss der Realschule beginnt Erik eine dreieinhalbjährige Ausbildung zum Metallbauer mit der Fachrichtung Konstruktionstechnik. Die Idee für eine handwerkliche Ausbildung und dann auch im Metallbauhandwerk ist primär durch den Vater motiviert. Im Rahmen eines Praktikums bei einer im Ort ansässigen Metallbaufirma findet Erik aber durchaus Gefallen an der Tätigkeit und absolviert im gleichen Betrieb dann auch seine Ausbildung (vgl. EKm, Z. 7–21).

Nach Abschluss der Ausbildung arbeitet Erik zunächst noch ein halbes Jahr im Ausbildungsbetrieb, wird dann aber – zusammen mit einem ehemaligen Kollegen aus der Ausbildung – aufgrund der schlechten Arbeitslage gekündigt (vgl. EKm, Z. 21–27). Diese Kündigung nimmt Erik zum Anlass zunächst sein Fachabitur nachzuholen und anschließend ein Studium zu beginnen. Das Studium bricht Erik jedoch nach zwei Semestern ab, da die theoretische Ausrichtung nicht seinen Vorstellungen entspricht. Stattdessen geht Erik nochmal für ein Jahr in den ehemaligen Ausbildungsbetrieb zurück, mit der Intention, dort Erfahrungen zu sammeln, um anschließend zur Meisterschule zu gehen (vgl. EKm, Z. 28–37).

Nach Abschluss der Meisterschule arbeitet Erik in einem anderen Betrieb als Vorarbeiter an einer Sägebohranlage. Erik gefällt diese Tätigkeit nicht, was er mit unzureichender Verantwortung respektive Führungsverantwortung entsprechend seiner Meisterqualifikation begründet (vgl. EKm, Z. 38–44). Von seinem ehemaligen Chef, der gleichsam auch der Handwerksoberrmeister ist, erhält Erik dann das Angebot, als Ausbilder für die Kreishandwerker-

schaft zu arbeiten. Erik nimmt dieses Angebot an und arbeitet inzwischen seit drei Jahren als Ausbilder an ÜBS3 (vgl. EKM, Z. 44–49).

### 6.3.2.2 Zur berufsbiografischen Entwicklung von Erik

Auf die berufsbiografisch orientierte Erzählaufforderung beginnt Erik eine relativ kurze Stegreiferzählung mit ersten Hintergrundkonstruktionen im Modus der Beschreibung und Argumentation (vgl. EKM\_rI, Z. 7–14). Thematisch wählt Erik die Phase der Berufsorientierung und Berufswahl als Ausgangspunkt der Erzählung (vgl. EKM\_fl, Z. 7–19).

#### OT: Berufsorientierung und Berufswahl; UT: Idee des Vaters

*Ja, tatsächlich wars, äh ne Idee von meinem Va:ter, weil damals anna Grundschule gewesen und dann natürlich irgendwann auf Re:alschule, ähm, mehr war ich dann nicht, ähm, der da gesacht hatte ja, irgendwie handwerklich muss da ma was gemacht werden, er hat selber damals auch ne Ausbildung als Tischler gehabt, ähm, ist dann studieren gegangen und war dann jetzt im Kunststoffbereich tätig; auch mittlerweile jetzt zum Beispiel, ähm, als Ingenieur und dann ähm, ja weiß ich nicht, ich glaube, ich hatte immer so das Gefühl, dass er das eigentlich wollte, damit ich (.) Metallbauer lerne, um für ihn dann irgendwelche Rasenmäher und so weiter zusammenschweiße. ((lacht)) Also quasi, ähm, in seinem Interesse. (EKM, Z. 7–14)*

Dabei folgt auf den Erzählimpuls unmittelbar eine Distanzierungsbewegung („Ja, tatsächlich wars, äh ne Idee von meinem Va:ter“ (EKM, Z. 7)), worin sich bereits zu Beginn eine Fremd-rahmung des Berufswahlprozesses dokumentiert. Konsistent dazu ist die Eingangspassage dann auch vornehmlich über die Person des Vaters strukturiert, sodass sich an dieser Stelle ein Handeln dokumentiert, welches weniger z.B. an persönlichen Entwürfen ausgerichtet ist, sondern vielmehr durch den Vater initiiert oder gelenkt erscheint (vgl. EKM\_rI, Z. 7–14).

Für die berufsbiografische Entwicklung bedeutsam erscheint dann auch die Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung, in der Erik thematisch die Exposition mit dem Metallbauerberuf bearbeitet (vgl. EKM\_fl, Z. 14–19).

#### OT: Berufsorientierung und Berufswahl; UT: Exposition mit dem Metallbauerberuf

*Ich hab das dann aber, (.) da aus dem Ort, wo ich komme, gibts ne Metallbaufirma, da hat ich dann einfach mal hn Praktikum gemacht und so weiter und dann gedacht irgendwie gefällts ja doch, und dann bin ich da reingegangen. (EKM, Z. 14–17)*

So kommt Erik über die Exposition im Rahmen des Praktikums, welches dieser dann auch vielmehr spontan als überlegt absolviert („da hat ich dann einfach mal hn Praktikum gemacht“

(EKm, Z. 15–16)), zu der Erkenntnis „irgendwie gefällt ja doch“ (EKm, Z. 16–17). An dieser Stelle wird demnach eine Annäherungsbewegung sichtbar, die durch die unmittelbare Erfahrung moderiert erscheint. Neben einem reaktiven Handlungsmodus dokumentiert sich an dieser Stelle auch eine *handlungspraktische* Orientierung (vgl. Ekm\_rI, Z. 14–19).

Ausgehend von dieser Annäherung, beginnt Erik dann auch seine Ausbildung zum Metallbauer bei der örtlichen Metallbaufirma, was dieser thematisch in der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung bearbeitet (vgl. Ekm\_rI, Z. 19–21).

#### OT: Ausbildung im Bereich Metallbau Fachrichtung Konstruktionstechnik

*Hab ich die Ausbildung da gemacht, da gabs tatsächlich jetzt ganich so viel zu erzählen, ähm also dreieinhalb Jahre Metallbau, Fachrichtung Konstruktionstechnik, ähm, ja war natürlich ne lustige Zeit, aber wie gesagt, was Interessantes wüsste ich jetzt nicht.* (EKm, Z. 19–21)

Die Darstellungen zur Ausbildungszeit beschränken sich dabei auf die Benennung der Dauer und der Berufsbildbezeichnung, worin sich die hohe Institutionalisierung der handwerklichen Ausbildung widerspiegelt und sich letztlich ein Hineinbegeben in ein institutionelles Ablaufmuster dokumentiert (vgl. Ekm\_rI, Z. 19–21). Gleichsam wird an dieser Stelle jedoch, begründet über die mangelnde inhaltliche und narrative Kohärenz („war natürlich ne lustige Zeit, aber wie gesagt, was Interessantes wüsste ich jetzt nicht“ (EKm, Z. 20–21)), bereits eine ambivalente Haltung mit Blick auf die Ausbildungszeit transportiert, deren volle Tragweite sich jedoch erst unter Einbezug der Analyse der geschilderten Erfahrungen im Ausbildungsbetrieb aus dem immanenten Nachfrageteil entfaltet:

#### OT: Vertiefung Ausbildung; UT: Überlegungen zum Ausbildungsabbruch

*Ja gut, da könnt man auch hn bisschen über de Ausbildung doch noch erzählen. Da hat man auch ganz schön ähm Arschritte gekricht, sach ich mal, ne, es war schon äh, wie man heute hört und wies eigentlich überhaupt garnich mehr sein sollte, dass auch mal rumgeschrien wird und eigentlich nur ähm Haudrauf quasi, ähm, fast wie alte Schule will ich jetzt behaupten, nur ohne Schläge. Also war schon äh teilweise etwas härter, (.) wo ich mir auch echt ähm teilweise in der Ausbildung gedacht hab, „Brech ich ab?“ Weil, das war schon manchmal echt (.) unter aller Sau und au:ch beleidigend und so weiter; emotional dann halt auch viel, ähm, ja, wo dann Mutter und Vatter halt dann hinter standen, „Ne, mach das doch eben noch zu Ende“, ich glaube, da war ich im zweiten Ausbildungsjahr oder so. Und dann äh, hab ich das noch weiter durchgezogen, irgendwann gings dann auch mit den Kollegen generell irgendwie besser, ähm jo.* (EKm, Z. 73–83)

Dabei dokumentiert sich die Ausbildungszeit in dieser Entgegnung im Modus der Beschreibung als berufsbiografische Krise. So wird die Ausbildung an dieser Stelle weniger als „*lustige Zeit*“ (EKm, Z. 21), sondern vielmehr als (emotionale) Belastungsprobe dargestellt, die dann auch von Abbruchgedanken begleitet ist („*Brech ich ab?*“ (EKm, Z. 78)). Die Beschreibung der Ausbildungszeit ist dabei gespickt von sinnbildlichen Darstellungen körperlicher Gewalt als Ausdruck einer groben und auch demütigenden Umgangsform („*man hat ganz schön ähm Arschritte gekrucht*“ (EKm, Z. 74); „*nur ähm Haudrauf quasi*“ (EKm, Z. 76)), welche Erik dann zum Bild der „*alte[n] Schule [...] nur ohne Schläge*“ (EKm, Z. 76–77) verdichtet. Interessant ist an dieser Stelle, wie Erik mit dieser berufsbiografischen Krise umgeht. So distanziert dieser sich zwar auf sprachlicher Ebene deutlich von diesen Umgangsformen („*unter aller Sau*“ (EKm, Z. 9)), hält aber zur Bewältigung der Krise – trotz der Belastung und den Abbruchgedanken – an der Ausbildung fest. Eine zentrale Rolle kommt in diesem Zuge dann auch den Eltern zu, deren Aufforderung, die Ausbildung fortzuführen („*Ne, mach das doch eben noch zu Ende*“ (EKm, Z. 80f.)) letztlich die Entscheidungsgrundlage markiert. Neben einer Bewältigung durch Anpassung, dokumentiert sich an dieser Stelle demnach (erneut) ein Handeln, welches weniger an den eigenen Vorstellungen ausgerichtet ist, sondern vielmehr an den Vorstellungen der Eltern orientiert scheint (vgl. Ekm\_rI, Z. 73–87).

In der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung nimmt Erik thematisch seine Kündigung im Ausbildungsbetrieb auf, deren fallbezogene Relevanz sich insbesondere über die verhältnismäßig intensive Bearbeitung begründet:

#### OT: Kündigung im Ausbildungsbetrieb/Ansporn für Fachabitur

*Äh und dann, bin ich übernommen worden und spät– so circa hn halbes Jahr oder so, bin ich dann rausgeflogen, weil halt (.) ja es wurde halt gesacht, die Arbeitslage hat nich gestimmt. Also was heißt die Arbeitslage, also wir hatten nicht genug zu tun, und dann bin ich auch mit nem Kollegen der (.) vor mir die Ausbildung schon abgeschlossen hatte, bin ich dann (.) gekündigt worden in Anführungsstrichen, mit natürlich der (.) Voraussicht, fa:lls es wieder besser werden sollte, mit der Arbeitslage wären wir auch wieder gern gesehene Mitarbeiter; Ähm, ja. **Hab ich mir aber gedacht**, jetzt wenn de das gerade hast, dann nimmste das als Ansporn, und gehst vielleicht doch nochmal ne schulische Laufbahn durch, und hab dann erstmal Fachabi gemacht. In <große Kleinstadt in Nordrhein–Westfalen> hier. (EKm, Z. 21–30)*

Ergänzt um die Analyse aus dem immanenten Nachfrageteil, indem Erik die Situation nochmals näher schildert (vgl. Ekm\_rI, Z. 129–135), dokumentiert sich die Situation als potenziell krisenhaft. So führt die Kündigung aufgrund der Arbeitslage bei gleichzeitigem Wissen um die Einstellungspraxis des Betriebs bei Erik durchaus zu einer Verunsicherung: „*Hm, oder **lags doch an uns?** Oder lag es doch nicht nur an der, ähm ja*“ (EKm, Z. 34f.). Diese aufkommende biografische Krise wird von Erik dann jedoch abgewendet, indem dieser die Situation umdeutet und diese als „*Ansporn*“ (EKm, Z. 29) nutzt, um sich weiterzubilden (vgl. Ekm\_rI,

Z. 21–30). An dieser Stelle dokumentiert sich demnach (erneut) ein reaktiver Handlungsmodus. So ist das Handeln initial zwar an äußeren Umständen orientiert, entwickelt sich dann aber in Richtung einer eigenmotivierten Zielstellung (vgl. EKm\_rI, Z. 21–30).

Mit Blick auf den fallbezogenen Orientierungsrahmen ist weiterhin die Zielstellung einer „schulische[n] Laufbahn“ (EKm, Z. 29) interessant, da diese zunächst wenig konkret erscheint. Auch ist die Textpassage „und hab dann erstmal Fachabi gemacht“ (EKm, Z. 30–31) nicht z.B. durch ein Interesse an dem Fach gerahmt, sondern erscheint vielmehr von der damit einhergehenden Qualifikation getragen (vgl. EKm\_rI, Z. 21–30). Dies verdichtet sich auch nochmal, wenn die nachfolgende Passage aus dem immanenten Nachfrageteil hinzugezogen wird:

#### OT: Vertiefung ‚Schulische Laufbahn‘; UT: Fachabitur

*Ja, das ist halt hier, <sup>1</sup> Kreisberufskolleg in <große Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen> gemacht. Ähm, super Klassenlehrer gehabt, super Mitschüler, nö, da tatsächlich nichts Besonderes. Auch wieder so, wie ich immer gemacht habe, Mittelklasse dann halt, ähm (.) bestanden also nicht höher als drei oder sonst was. Also ich hab mir immer gedacht „das Pferd springt auch nicht höher als es muss“ ne, oder wie der Spruch ist. Ähm, war tatsächlich auch immer hn bisschen faul, da wär äh- wollt ich trotzdem noch was machen, und, ja, da gibts tatsächlich nichts Besonderes, Fachabizeit, das war; war ja ein Jahr und dann war es durch. (EKm, Z. 152–159)*

So sind die vertiefenden Einblicke in die Zeit während des Fachabiturs hauptsächlich von der eigenen Leistung gerahmt. Interessant ist diesbezüglich auch die Metapher „das Pferd springt auch nicht höher als es muss“ (EKm, Z. 155–146), worin sich letztlich ein zweckrationales Handeln mit Blick auf die Zielstellung (Fachabitur) dokumentiert (vgl. EKm\_rI, Z. 152–159).

Dabei deutet sich an dieser Stelle in gewisser Weise bereits eine Aufstiegsorientierung an, die sich über den Fall und dann auch in der Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation sukzessive verdichtet:

#### OT: Studium und Studienabbruch

*Und dann hab ich gedacht, gehste studieren. ((lacht)) Und dann war ich aufa Fachhochschule in <kleine Mittelstadt in Nordrhein-Westfalen>, und da hab ich mir gedacht „Nö, dat ist nix“, also zwei Semester dann gemacht, und ähm, (.) war irgendwie nix für mich tatsächlich, weil ich eher irgendwie in diese praktische (.) Sache eher eintauchen wollte und Theorie (.), ja, war nix. (EKm, Z. 30–34)*

So wird auch in dieser Passage letztlich nur auf die Aufnahme eines Studiums verwiesen, dieses aber nicht konkretisiert. Entsprechend bleibt unklar, welches Studium Erik aufgenommen

hat. Auch wird an dieser Stelle kein z.B. fachliches (Weiterbildungs-)Interesse expliziert, sondern die Darstellungen sind auch an dieser Stelle vornehmlich an der damit einhergehenden Qualifikation orientiert (vgl. EKm\_rI, Z. 30–34).

Interessant mit Blick auf diese Passage ist weiterhin die Stelle „*Und dann hab ich gedacht, gehste studieren. ((lacht))*“ (EKm, Z. 30). So verweist der propositionale Gehalt der Aussage auf die potenzielle Aufnahme eines Studiums, was im Kontrast mit der De-facto-Aufnahme des Studiums steht. Retrospektiv dokumentiert sich darin eine Distanzierung von der damaligen Idee, ein Studium aufzunehmen, deren Bedeutung sich jedoch erst über die Hinzunahme einer Passage aus dem immanenten Nachfrageteil gänzlich erschließt:

**OT: Vertiefung ‚Schulische Laufbahn‘; UT: Studienzeit**

*(3) Da hab ich das halt so weitergeführt, wie ichs vorher gesacht habe ((lacht)) und das hat fürs Studium halt definitiv nicht gereicht. Und dann ähm, war ich auch so einer, der dann halt in in inna Mensa zum Beispiel saß, wo die anderen dann auch ihre Bücher aufgeschlagen haben und ich eigentlich eher nur den Blick (3) Wochenende, Getränke, Automat und so weiter, (.) ähm, ja, dat war nix. (EKm, Z. 161–165)*

In der Passage dokumentiert sich zunächst ein Bewusstsein für die Grenzen des eigenen Handlungsmodus, wobei Erik sich erneut von diesem distanziert: „(3) *Da hab ich das halt so weitergeführt, wie ichs vorher gesacht habe ((lacht))*“ (EKm, Z. 161). Weiterhin dokumentiert sich in der Gegenüberstellung ‚Erik‘ und ‚die anderen Studierenden‘ an dieser Stelle gewissermaßen ein Handeln, welches primär am eigenen Vergnügen ausgerichtet ist respektive das eigene Vergnügen der letztlich notwendigen Arbeit vorangestellt wird (vgl. EKm, Z. 161–165).

Übergreifend wird demnach deutlich, dass der Studienabbruch nicht oder zumindest nicht ausschließlich auf dem zuvor formulierten Realisationsmoment „*eher irgendwie in diese praktische (.) Sache eher eintauchen [zu] wollen*“ (EKm, Z. 33–34) fußt, sondern letztlich auch ein Moment des Scheiterns darstellt. Dabei wird über die Distanzierungen deutlich, dass diesem Scheitern mit Blick auf die Aufstiegsorientierung durchaus ein berufsbiografisches Krisenpotenzial innewohnt (vgl. EKm\_rI, Z. 30–34).

Erik wendet diese Krise in der Folge jedoch ab, indem er in den ehemaligen Ausbildungsbetrieb zurückkehrt, um „*hn bisschen Erfahrung [zu] sammeln [...] und dann den Meister [zu] mache[n]*“ (EKm, Z. 37). Fallkonsistent stellt Erik an dieser Stelle dann auch nur heraus, dass er seinen Meister gemacht hat und gibt keine konkreten Einblicke. An dieser Stelle deutet sich demnach erneut eine Aufstiegsorientierung an, wobei diese über die nachfolgende Ergänzung aus dem immanenten Nachfrageteil nochmals eine Konkretisierung erfährt:

**OT: Begründung für die Meisterschule**

*Bekanntenkreis.* <sup>↓</sup> Bekanntenkreis und ähm, (.) zum Beispiel de:r Geselle, der immer so äh ausfällig wurde, hat tatsächlich äh zwei Jahre vor mir n Meister gemacht. Ähm, (.) keine Ahnung, vielleicht wollte ich einfach zeigen, dass ich das auch kann, ihm gegenüber, aber ich muss halt auch sagen, dass ich im Freundeskreis viele Leute hatte, die dann auch Meister gemacht haben, im Malerhandwerk, Elektriker und so weiter, im mir irgendwie gedacht „Ja, warum nicht? Machstes auch.“ (EKm, Z. 172–178)

So zeigt sich an dieser Stelle, dass der Besuch der Meisterschule nicht genuin durch ein persönliches Interesse, sondern vielmehr durch einen Vergleich im sozialen Außen motiviert ist. Hier dokumentiert sich demnach die soziale Lagerung der fallbezogenen Aufstiegsorientierung. Weiterhin zeigt sich eine gewisse Beiläufigkeit mit Blick auf die Entscheidung für die Meisterschule, worin sich dann auch ein entsprechender Pragmatismus dokumentiert (vgl. EKm\_rI, Z. 172–178).

Mit Blick auf die berufsbiografische Entwicklung ist weiterhin die Fortsetzung der berufsbiografischen Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation interessant, da diese die Ausgangslage für den Übergang in die Ausbildertätigkeit darstellt:

**OT: Vorarbeiterposition**

*Ja, und dann gings weiter, dass ich dann in nen anderen Betrieb nach <kleine Mittelstadt in Nordrhein-Westfalen> gegangen bin, das hat mir tatsächlich nicht so gefallen, weil ich da eher Vorarbeiter an na:a Sägeanlage war, Sägebohranlage, (.) und äh quasi als Meister habe ich mir dann immer gedacht, bin ich ja doch hn bisschen mehr Tätigkeit, hn bisschen mehr Führungsposition, ähm, joa. (EKm, Z. 39–44)*

Auffällig ist dabei zunächst, dass Erik zu Beginn der Passage nicht als handelnde Person in Erscheinung tritt, sondern die Aufnahme der Vorarbeiterposition erneut eher fremdgesteuert erscheint („und dann gings weiter“ (EKm, Z. 172)). Zudem ist auffällig, dass Erik in der Hintergrundkonstruktion zwar seine Unzufriedenheit mit der Vorarbeiterposition zum Ausdruck bringt, eigeninitiiert an der Situation jedoch nichts verändert. Im Fokus seiner Argumentation steht dabei das empfundene Auseinanderfallen der eigenen Meisterqualifikation mit der beruflichen und sozialen Position als Vorarbeiter. An dieser Stelle dokumentiert sich demnach eine Passivität und in gewisser Weise auch ein Erdulden der Situation, obwohl keine Passung zu den eigenen Vorstellungen gegeben ist (vgl. EKm\_rI, Z. 39–44).

Fallkonsistent ist darüber hinaus auch der anschließende Übergang in die Ausbildertätigkeit fremdinitiiert. Diesen Übergang bearbeitet Erik thematisch im nachfolgenden Abschluss der berufsbiografischen Erzählung mit metakommunikativem Einschub:

**OT: Jobangebot ÜBS3**

*Hab dann nen Anruf @wieder@ von meinem alten Chef gekriecht, „Wies läuft?“ Und da hab ich gesacht, „Ja ähm (.) keine Ahnung, was haste denn?“ Und dann hatta halt dieses hier vonna Kreishandwerkerschaft angeboten, weil er ja Handwerksoberrmeister ist, ähm, der <Herr Meyerhoff>, falls das hn Begriff ist, und genau. Der hat mich einfach quasi (.) dann hier rübergeholt vor drei Jahren. Und seitdem bin ich hier. Das ist eigentlich so das, was es so zu erzählen gibt. (EKm, Z. 44–49)*

Dabei ist zunächst auffällig, dass Erik diesen Übergang im Verhältnis zu seinen bisherigen Ausführungen relativ intensiv bearbeitet. Im Zentrum der Passage steht allerdings nicht die Ausbildertätigkeit, sondern der Anruf vom „Handwerksoberrmeister [...] <Herr Meyerhoff>“ (EKm, Z. 48). Fallkonsistent dokumentiert sich an dieser Stelle eine soziale Aufstiegsorientierung respektive ein damit einhergehendes Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, gleichsam aber auch eine gewisse Passivität mit Blick auf das Handeln. So verändert Erik zwar etwas an seiner vorherigen Situation, allerdings nur als Reaktion auf eine Ansprache von außen. Dies spiegelt sich dann auch in der Art seiner Erzählung wider, in der er selbst nicht als handelnde Person in Erscheinung tritt, sondern vielmehr beschreibt, dass er vom Handwerksoberrmeister in die Ausbildung „rübergeholt“ (EKm, Z. 94) wurde (vgl. EKm, Z. 44–49).

**6.3.2.3 Zum Handlungsfeld der überbetrieblichen Ausbildung**

Aufbauend auf den Darstellungen zur berufsbiografischen Entwicklung wird nachfolgend auf die fallübergreifenden Handlungsanforderungen bzw. den Umgang mit ebendiesen eingegangen. Für den vorliegenden Fall sind dies: *Beziehung zu den Auszubildenden, Umgang mit Störungen und Konflikten und Lehrgangsgestaltung, insbesondere ‚Theoriepart‘.*

**Beziehung zu den Auszubildenden**

Ausgehend von einer initialen Distanzierungsbewegung mit Blick auf die Ausbildertätigkeit („Auszubildendenquatsch“ (EKm, Z. 193)) folgt – angesprochen auf Aspekte der Tätigkeit, die Erik Spaß bereiten – die nachfolgende Entgegnung im Modus der Beschreibung:

**OT: Umgangsform mit den Auszubildenden; UT: Unsicherheit über Auftreten**

*(2) ((Lacht)) Tatsächlich das, was mir vorher hätte nie Spaß gemacht. Dieses mit den Auszubildenden da irgendwie rumzutingeln, dieses Beibringen und trotzdem irgendwie, ich bin auch irgendwie eher so hn Typ, also hab ich jetzt, wie gesacht, ich bin ja drei Jahre erst hier und ich hab mich jetzt noch nicht ganz so eingefunden, wie man eigentlich jetzt so am besten als Führungsposition also denen gegenüber dann auftreten sollte, ähm, hab ich mich eigentlich immer so als Kumpeltyp jetzt noch (.) ähm vorgemacht, äh wo ich mir den-*

*ke „Das muss jetzt hn bisschen härter alles laufen“, aber ich würd da halt nie rausgehen, weil ich jetzt von manchen auch schon gemerkt habe, die tanzen dir dann doch schon sehr auffe Nase rum. Ähm, aber da kann man dann halt auch entweder Betrieb und dann (.) biste weg. Du kannst den Kurs wiederholen, den se ja auch für die Abschlussprüfung halt brauchen, für die Gesellenprüfung, ähm, genau. (EKm, Z. 205–215)*

Dabei reagiert Erik zunächst mit einem Zögern und einem Lachen auf die Frage, gefolgt von der Aussage: „Tatsächlich das, was mir vorher hätte nie Spaß gemacht“ (EKm, Z. 205). Über die paraverbalen Marker wird eine gewisse Überraschung transportiert. Dies wird dann auch nochmal von dem Adjektiv ‚tatsächlich‘ unterstrichen, wodurch der Kontrast zwischen der persönlichen Erwartung und der Realität nochmals eine Betonung erfährt. Dies zusammenführend, wird an dieser Stelle also eine überraschende und über die Rückbezüge zur eigenen Person auch persönliche Wahrheit formuliert im Sinne einer Erkenntnis über sich selbst, die den eigenen Erwartungen widerspricht. An dieser Stelle zeigt sich demnach eine Annäherungsbewegung zur Ausbildertätigkeit über die direkte Erfahrung/Auseinandersetzung, mit der die initiale Distanzierung (zumindest in Teilen) überwunden wird. Darin dokumentiert sich eine handlungspraktische Orientierung (vgl. Ekm\_rI, Z. 205–215).

Im Anschluss an diesen initialen Realisationsmoment versucht Erik diesen ‚Spaß‘ zu konkretisieren, wobei der Blick auf die Interaktion mit den Auszubildenden gerichtet wird. Hierzu formuliert Erik: „Dieses mit den Auszubildenden da irgendwie rumzutingeln, dieses Beibringen“ (EKm, Z. 205–206). Dabei dokumentiert sich an dieser Stelle über die Nutzung der Präposition ‚mit‘, der Nutzung des Modalpartikels ‚da‘ in Kombination mit dem indefiniten Adverb ‚irgendwie‘ sowie auch dem umgangssprachlichen Verb ‚rumtingeln‘ ein informelles, wenig strukturiertes und zugleich beziehungsorientiertes Ausbilderhandeln (vgl. Ekm\_rI, Z. 205–215).

Zentral für das so skizzierte Ausbilderhandeln ist dann jedoch ein Spannungsfeld, welches sich im weiteren Verlauf der Passage abzeichnet. So beschreibt Erik sich selbst als „Kumpeltyp“ (EKm, Z. 210), womit sinnbildlich eine freundschaftliche Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung auf Augenhöhe gezeichnet wird, realisiert aber gleichsam die Grenzen eines solchen an Nähe und Beziehung orientierten Ausbilderhandelns („die tanzen dir dann doch schon sehr auffe Nase rum“ (EKm, Z. 212–213)). Dabei zeigt der Einblick in die Gedanken von Erik, dass dies durchaus als Problem wahrgenommen wird und Erik auch eine Vorstellung davon hat, wie er diesem begegnen könnte („Das muss jetzt hn bisschen härter alles laufen“ (EKm, Z. 210–211)), ein solches in gewisser Weise autoritäres Ausbilderhandeln für sich jedoch gänzlich ablehnt („aber ich würde da halt nie rausgehen“ (EKm, Z. 211)). Übergreifend dokumentiert sich an dieser Stelle eine Zerrissenheit im Ausbilderhandeln, welche – verortet im Spannungsfeld persönlicher Wunschvorstellung und der de facto Ausbildungsrealität – an dieser Stelle mit Blick auf die eigene Person problematisiert wird (vgl. Ekm\_rI, Z. 205–215).

### Umgang mit Störungen und Konflikten

Die vorherigen Ausführungen vertiefend, soll nachfolgend nochmal gesondert auf zwei Situationen eingegangen werden, denen ein Stör- respektive Konfliktpotenzial innewohnt.

Auf die Nachfrage, ob es eine konkrete Situation gibt, die Erik mit der Metapher ‚auf der Nase rumtanzen‘ verbindet, entgegnet dieser im Modus der Erzählung mit eingelagerter Argumentation:

#### OT: Umgangsform mit den Auszubildenden; UT: Fehlender Respekt

*Ja, tatsächlich, äh, ähm, ja gut, da kannt ich die Familie auch, beziehungsweise ja, kannte man auch so aussa Umgebung. Und der ist dann irgendwann angefangen (.) und ähm (.) hat als Spitznamen <Knappi> und so weiter. Wo ich mir echt denke „Vorname und irgendwie trotzdem, das wa äh auf so hm Stand bleiben, wie ich bin Meister ja, und ihr seid ähm Auszubildende und irgendwie sollta trotzdem ja doch das machen, was ich euch sage“ äh also so hn bisschen Respekt, halt was man dann ja doch äh erwartet, sollte doch irgendwie gewahrt werden, das ist dann bei mir mit äh Spitznamen definitiv raus, (.) ähm ja, der hatte dann zum Beispiel nen Anranzer gekriegt, wurd danach auch besser [...] (EKm, Z. 221–228)*

Thematisch im Mittelpunkt der Passage steht eine Interaktion mit einem Auszubildenden, welcher Erik mit einem Spitznamen anspricht. Dies stellt für Erik mit Blick auf Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung eine Grenzüberschreitung dar. Im Zusammenhang mit den vorherigen Passagen, deutet sich hier ein Handlungsdilemma an. So gibt sich Erik zwar einerseits als nahbarer Kumpeltyp auf Augenhöhe, erwartet von den Auszubildenden aber gleichsam ein rollenkonformes Handeln (vgl. EKm\_rI, Z. 221–247).

Interessant ist an dieser Stelle weiterhin, wie Erik mit dieser Situation umgeht. Dabei wird zunächst deutlich, dass Erik das Problem erkennt und auch aktiv bearbeitet. Hier dokumentiert sich im Rahmen dieser Bearbeitung ein Rückgriff auf die eigentlich abgelehnten autoritären Umgangsformen („Anranzer“ (EKm, Z. 228)). In der Gesamtschau wird demnach deutlich, dass das Problem fallbezogen nicht ‚produktiv‘ bearbeitet wird, indem Erik z.B. seinen Umgang mit den Auszubildenden überdenkt oder die wahrgenommene Grenzüberschreitung kommuniziert, sondern vielmehr eine Bearbeitung in den bestehenden Strukturen stattfindet, um den Status quo zu erhalten (vgl. EKm\_rI, Z. 221–247).

Dies ergänzend soll nachfolgend noch auf die Fortsetzung der Entgegnung im Modus der Erzählung mit eingelagerter Bewertung und Argumentation und Beschreibung eingegangen werden, in der Erik eine Situation aus dem letzten Auszubildendendurchgang schildert:

**OT: Umgangsform mit den Auszubildenden; UT: Fehlender Respekt**

*Ja, und die letzte Truppe, die ich tatsächlich [...] nur Blödsinn gemacht, ja. Da ist man halt mal ins Büro gegangen, weil muss ich sagen, ähm, bin ich auch öfter, weil ich auch viel Vertrauen kann, und es ist halt auch viel die Sache, wenn se am Schweißen sind, kriegen die ne Aufgabe von mir, und dann auch erklärt alles, und dann sind die erstmal dran. Und dann hat man Zeit, hier noch was zu machen, ähm, ja, bin ich dann auch wiedergekommen, Schweißgeräte haben nicht mehr funktioniert, also kein Drahtvorschub mehr, ähm, wo se sagen „Äh Schweißgerät ist scheiße“, wo ich mir aber denke „Ich hatte hn Kurs vorher, da hat alles funktioniert, und der Kurs danach, den ich hatte, da hat auch alles funktioniert, also die müssen irgend nen“ **dann steht man da**, beobachtet, und guckt, wie schweißt ihr denn? Dass das halt äh nicht vorkommen soll, und dann machen ses so, wies eigentlich sein sollte, und da kann eigentlich ganix passieren. Und dann gehste wieder weg, und kommst wieder hin, schon wieder irgendwie watt. [...] (EKm, Z. 228–246)*

Thematisch steht die Interaktion mit einer Auszubildendengruppe im Fokus. Dabei sieht sich Erik mit dem Problem konfrontiert, dass nach seiner Rückkehr aus dem Büro die Schweißgeräte nicht mehr funktioniert haben. Erik bearbeitet dieses Problem im Verlauf der Situation auch aktiv und versucht diesem zunächst auf den Grund zu gehen, indem er beobachtet, wie die Auszubildenden mit den Schweißgeräten umgehen. Dabei realisiert Erik jedoch, dass es sich nicht um ein Anwendungsproblem handelt, sondern die Auszubildenden die Schweißgeräte manipuliert haben (vgl. EKm\_rI, Z. 221–247).

So gefasst handelt es sich dann auch nicht mehr um eine fachliches, sondern um ein sozial gelagertes Problem. Wie Erik mit diesem Problem umgeht, schildert dieser in der nachfolgenden Entgegnung im Modus der Beschreibung mit eingelagerten Bewertungen:

**OT: Umgangsform mit den Auszubildenden; UT: Umgang mit schwieriger Gruppe**

*Tatsächlich bisher immer sehr weich. Also (.) ich werd dann laut, definitiv, also dann auch schon so wo ich mir denke „Nee das hätte jetzt nich sein müssen“ ähm (.) aber es hat, es wirkt, ähm, (.) der nächste Schritt ist halt äh im Betrieb anrufen; und dann können se in Betrieb. Und da hätt sichs tatsächlich angeboten, weil das halt eine Gruppe war, und ein Betrieb quasi oder zwei Betriebe, Nutzfahrzeugbauer, einmal von <Firma 1>, und ähm <Firma 2> Umwelttechnik in <kleine Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen> glaube ich. ((lacht)) Ähm, genau. Wär eigentlich ganz einfach gewesen; einmal den Meister da von denen angerufen, und dann hätt sich die Sache erledigt, dann ne? Aber sonst hab ich bisher– also **tatsächlich ich hab** diese Anrufe noch nie getätigt, ich hab nur im Nachgang hab ich ihm dann mal gesacht, dass die sich verhalten haben wie Schweine, da hamse mal hn Spruch gekrickt, und gut, und dann wolln wir jetzt mal gucken, wie se halt die nächsten*

*Kurse sind. Nur ich hab mir jetzt wirklich gedacht, jetzt ziehste das halt ma durch. Wenn jetzt wirklich mal sowas ist, dass de dann auch wirklich anrufst und dann können se raus. Ja. (EKm, Z. 249–291)*

Dabei dokumentiert sich zu Beginn der Passage erneut ein Auseinanderfallen der persönlichen Erwartungen mit dem eigentlichen Handeln. So wird Erik zwar „**laut**“ (EKm, Z. 249) – und zwar so laut, dass dies über das persönliche Maß der Angemessenheit hinausgeht – macht aber letztlich nicht von den gegebenen Sanktionierungsmöglichkeiten Gebrauch oder bearbeitet das Problem irgendwie anderweitig (vgl. EKm\_rI, Z. 249–261).

An dieser Stelle dokumentiert sich demnach erneut ein Rückgriff auf die eigentlich abgelehnten autoritären Umgangsformen. Dabei wird in der Gesamtschau auch an dieser Stelle deutlich, dass das Problem – trotz der durchaus reflexiven Haltung gegenüber dem eigenen Ausbilderhandeln – fallbezogen nicht ‚produktiv‘ bearbeitet wird, sondern Erik das Problem letztlich überwiegend ‚aussitzt‘ (vgl. EKm\_rI, Z. 249–261).

#### **Lehrgangsgestaltung, insbesondere ‚Theorieteil‘**

Gefragt nach einem Einblick in einen typischen Arbeitstag folgt eine kurze Entgegnung im Modus der Beschreibung (vgl. EKm\_rI, Z. 198–203).

#### **OT: Schilderung Tagesablauf**

*Ich komm um sieben Uhr hier hin, um halb acht, wenn wa überbetriebliche Ausbildung, komm dann die Auszubildenden, dann setzen wir uns direkt dann Theorie quasi hin und dann äh ham wa dann Fernseher oder Projektor oder wie auch immer, oder hn Beamer, Projektor ist ja auch schon alt. Ähm und machen da halt hn bisschen Theorie erst, die Themen die wa dann ansprechen oder die bearbeiten wollen, für ne Stunde und dann gehts halt Werkstatt und Schweißen, Sägen, Feilen und so weiter. (EKm, Z. 198–203)*

Die Darstellung gleicht einer Aneinanderreihung von Aktivitäten, ohne einen Bezug zwischen diesen herzustellen („dann [...], dann [...], dann [...] und so weiter“ EKm, Z. 198–203)). Darin dokumentiert sich zunächst einmal ein routinisiertes Ausbilderhandeln sowie eine standardisierte Lehrgangsgestaltung (vgl. EKm\_rI, Z. 198–203). Diese Lesart wird nochmals unterstrichen, wenn die nachfolgende Entgegnung im Modus der Beschreibung hinzugezogen wird, bei der Erik – gefragt nach seinem Ansatz im Ausbilderhandeln – diesen Tagesablauf nochmal ausführlicher schildert:

**OT: Einblicke Ausbildungstätigkeit; UT: Vertiefung Tagesablauf**

Ähm, also eigentlich viel machen lassen, nur am Anfang ist halt dieses, ähm ja erstmal reingehen und gucken welches Thema behandeln wa überhaupt, ähm, Theorie dann halt, und dann hab ich halt verschiedene Unterlagen aufm Laptop, den ich dann halt mitnehme, Präsentationen teilweise, also für die Hälfte jetzt, der habe ich die Präsentationen digitalisiert, also dass hat zumindest auf PowerPoint damit arbeiten können, ähm, und sonst ist eigentlich vieles über DVS, dass ist dieser ähm Schweißverlag, ähm, wo man halt ähm Folien hat, die man dann halt einmal durchgeht, peu à peu Themen ineinandergreifend und so weiter und, ja, kriegen se am Ende der Theorie kriegen se dann hn Handout, wo so hn Lückentext dann quasi ist, wo se dann nochmal das Wichtigste mit reinschreiben sollen, und wie gesacht am Ende, letzten Tag, kriegen se dann nochmal nen Test. Und ansonsten heißt es, zum Beispiel beim Schweißen gehen wa dann inne Schweißwerkstatt, einmal zeigen, wie die Geräte funktionieren. Viele haben auch vorher schon geschweißt, das hat meist hn Vorteil, ähm, dass wir nicht so lange reden muss, und ähm, (.) joa, dann heißt es erstmal hn paar Sachen ausm Schrott holen, und (.) bratet erstmal ne Runde. Erstmal so bis Frühstück, so zehn Uhr oder sowas, hn bisschen wat machen und dann kommts zu den ersten Aufgaben, wo se dann halt, ja, die ich dann auch bewerte, wo se dann auch Noten für kriegen. (.) Jo. (EKm, Z. 370–388)

So wird an dieser Stelle z.B. die Frage nach der Gestaltung des Theorieparts nicht adressiert, sondern das frontale Lehr-Lern-Setting in der gegebenen Lehrgangsstruktur als selbstverständlich angenommen. Weiterhin ist der Theoriepart über Folien eines Schweißverlags strukturiert, wobei Erik diese „*peu à peu*“ (EKm, Z. 379) mit den Auszubildenden durcharbeitet. Die Darstellungen fokussieren dann auch in dieser Passage auf das ‚Was?‘ und das ‚Wie?‘ der Lehrgangsgestaltung, wohingegen Fragen des ‚Warum?‘ gänzlich ausgeklammert werden. Darin dokumentiert sich letztlich eine Orientierung im Ausbilderhandeln an etablierten Strukturen, sowohl mit Blick auf die Lehrgangsgestaltung als auch mit Blick auf die bereits vorstrukturierenden Lerngegenstände (vgl. EKm\_rI, Z. 370–388).

Aufbauend auf den vorherigen Ausführungen zur Lehrgangsgestaltung, soll nachfolgend noch auf zwei weitere Passagen eingegangen werden, welche den Ausbildungsansatz von Erik am Beispiel eines Umgangs mit Verständnisschwierigkeiten verdeutlichen:

**OT: Einblicke Ausbildungstätigkeit; UT: Ausbildungsstil/Nähe-Distanz-Problematik**

(7) Also ist eher, äh äh wie ich ja schon mal wie ich schon sachte, dieses dieses kumpel-hafte hab ich so das Gefühl, was hn bisschen sehr durchkommt. (.) Äh, wie gesacht, ansonsten gerne viel machen lassen, zeige aber auch gerne dann halt das, was notwendig ist, ähm irgendwie so, dass se selber ihre Fehler irgendwie sehen sollten, beziehungsweise

*kennenlernen sollten. Man kann immer wieder Tipps geben, aber eigentlich mach ich äh, wie nennt man das, laissez-faire oder sowat, ähm, bin ich glaube eher so hn Typ dann. [...]* (EKm, Z. 390–396)

Erik beschreibt an dieser Stelle einen Ausbildungsansatz, welcher durch hohe Freiheitsgrade gekennzeichnet ist und mit dem Anspruch eines Lernens durch Erfahrung und dann auch durch Fehler begründet wird (vgl. EKm\_rI, Z. 390–396). Wie sich dies – insbesondere die angedeutete Begleitung der Auszubildenden – im konkreten Ausbilderhandeln niederschlägt, zeigt sich in der nachfolgenden Fortsetzung der Entgegnung im Modus der Beschreibung und Hintergrundkonstruktion ebenfalls im Modus der Beschreibung:

**OT: Einblicke Ausbildertätigkeit; UT: Ausbildungsstil/Nähe-Distanz-Problematik**

*[...] Dann hau ich dem hn Schweißbrenner umme Ohren, und ((lacht)) nein. Ähm nein, geht halt nix anderes drum als die ganze Zeit drauf. Also Zeigen, dann ähm, wenn se dann so, Schweißen ist eigentlich hn gutes Beispiel, weil man da beim Schweißen eigentlich nicht (.) gu:t mit agieren kann, also man kann jetzt nicht mit reingehen, und irgendwie dann mit den Brenner halten und sowas, wenna jetzt gerade am Halten ist, manchmal sinds auch tatsächlich, ja weiß ich nicht so körperliche Nähe und sowas bei Handwerkern ist ja generell nicht so ähm (.) da ((lacht)). Also ist manchmal, wo ich dann sage, „Ja, ich kann da noch mit eingreifen ne, aber schweiß weiter“ ist halt richtig so dieses dieses Zucken und irgendwie wolln se dann, äh, weiß ich nicht, ähm, was ich auch irgendwo verstehe; würde ich jetzt auch nicht unbedingt wollen. Aber man kann halt Tipps geben, zum Beispiel Schlauchpaket hinten anheben und so weiter, wenn jetzt vom Winkel halt nicht stimmt, dann geh ich halt schon mit rein, und dann eigentlich die ganze Zeit immer sagen, das und das ist äh nicht so wies sein soll, und äh, wie geht hn das und dann mit reingucken, ob er denn die Stellung dann auch gehalten hat, dann wieder, wie gesacht, wieder machen lassen, und hn paar Minuten später dann halt nochmal kontrollieren, und dann sollt das eigentlich laufen. (EKm, Z. 399–413)*

Dabei reagiert Erik auf die Frage nach einem Beispiel zum Umgang mit Verständnisschwierigkeiten initial mit einem sinnbildlichen Rückgriff auf autoritäre Umgangsformen, um sich anschließend unmittelbar wieder von diesen zu distanzieren. Darin dokumentiert sich in gewisser Weise eine Abwertung von Umgangsformen, die z.B. auf Lernen durch Bestrafung setzen und eine Aufwertung von Umgangsformen, die z.B. auf kontinuierliche Begleitung setzen („geht halt nix anderes drum als die ganze Zeit drauf“ (EKm, Z. 399)). Zentral für Eriks Umgangsform mit Verständnisschwierigkeiten ist dabei zunächst das „Zeigen“ (EKm, Z. 339), in dem sich eine unmittelbar körperliche Involviertheit widerspiegelt. Dabei geht es dann auch nicht nur um ein Vormachen, sondern eine unmittelbare Involviertheit im Prozess („mit agieren“ (EKm, Z. 402); „mit reingehen“ (EKm, Z. 402); „mit eingreifen“ (EKm, Z. 406)).

Gleichsam zeigt Erik an dieser Stelle in gewisser Weise auch die Grenzen einer solchen körperlichen Involviertheit auf. So führt dieser an, dass z.B. beim Schweißen eine so gefasste Umgangsform mit Verständnisschwierigkeiten nur bedingt möglich ist. Zudem wird in der Hintergrundkonstruktion deutlich, dass diese körperliche Involviertheit auch eine potenzielle Grenzüberschreitung aufseiten der Auszubildenden darstellt (vgl. EKM\_rI, Z. 399–413).

Übergreifend dokumentiert sich an dieser Stelle ein aktives Ausbilderhandeln, dass durch eine hohe körperliche Involviertheit gekennzeichnet ist. Gleichzeitig werden aber auch Grenzen dieser Körperlichkeit mit Blick auf das Ausbilderhandeln reflektiert. Abschließend ist dann jedoch festzustellen, dass Erik dieses Problem zwar erkennt, letztlich aber (erneut) fallbezogen nicht ‚produktiv‘ bearbeitet (vgl. EKM\_rI, Z. 399–413).

#### **6.3.2.4 Zusammenführung und Verdichtung: Der Fall Erik Knappmeyer**

Zentral für die berufsbiografische Konstruktion von Erik ist eine soziale Aufstiegsorientierung, die dann auch mit einem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung einhergeht. Konstitutiv für den Fall ist zudem der überwiegend passive Handlungsmodus. So ist die berufsbiografische Entwicklung vielfach von Distanzierungsbewegungen gekennzeichnet, welche dann jedoch nicht zu einer eigeninitiierten Bearbeitung des Problems respektive zu einer Veränderung des Status Quo führen. Vielmehr liegt der ‚Ansporn‘ für Veränderungen im (sozialen) Außen, wobei das darauffolgende Handeln von einem gewissen Pragmatismus und einer Zweckrationalität getragen ist. Dies spiegelt sich in gewisser Weise auch im Ausbilderhandeln wider. So führt Erik zwar durchaus einen pädagogischen Anspruch an die Tätigkeit mit und nimmt auch Handlungsanforderungen wahr, diese werden jedoch – fallbezogen – mit Blick auf die Beziehungs- und Lehrgangsgestaltung nicht ‚produktiv‘ bearbeitet. Das Ausbilderhandeln erscheint vor diesem Hintergrund ‚zerrissen‘ und bewegt sich zwischen einem aktiven und auch (körperlich) involvierten Ausbilderhandeln einerseits und einem passiven und distanzierten Ausbilderhandeln andererseits.

#### **6.3.3 Verdichtung III: Der Typus ‚Handlungsdilemma‘**

Nachfolgend soll eine erste Verdichtung des Typus ‚Handlungsdilemma‘ vorgenommen werden. Hierfür werden die zuvor dargestellten Fälle erneut skizziert und anschließend verglichen.

Konstitutiv für den Fall Marie Visser ist ein Handeln, welches an der Lernsache orientiert ist. In der Lehrgangsgestaltung schlägt sich dieses in einer starken Strukturierung mit geringen Freiheitsgraden sowie auch in gewisser Weise autoritären Umgangsformen nieder. Gleichsam kennzeichnet Marie die Ausbildung jedoch auch als soziales Handlungsfeld und markiert die Beziehungsarbeit als Anforderung an ihr Ausbilderhandeln. Fallbezogen ist damit ein Konfliktpotenzial verbunden. So werden die Auszubildenden durchaus in ihrer Menschlichkeit gesehen und diesbezüglich auch Kritik am Umgang der Betriebe mit den Auszubildenden geübt, gleichsam ist das eigene Ausbilderhandeln dann jedoch durch einen Rückgriff auf ähnliche Umgangsformen geprägt. Zwar wird dies mit Blick auf die betriebliche Realität und auch der Lernsache legitimiert, markiert aber letztlich ein Handlungsdilemma, sodass die falleigenen Anforderungen letztlich nicht ‚produktiv‘ bearbeitet werden.

Konstitutiv für den Fall Erik Knappmeyer ist dessen Inkonsistenz. So ist das Ausbilderhandeln einerseits ausbilderzentriert und es ist rollenförmiges Handeln geboten, gleichsam wird die Beziehung zu den Auszubildenden jedoch auf Augenhöhe und fast schon freundschaftlich gehalten. Auch wird der Anspruch eines erfahrungsbasierten Lehr-Lern-Ansatzes mitgeführt und die Gleichförmigkeit der Ausbildungstätigkeit kritisiert, die Lehrgangsgestaltung folgt dann jedoch routinisierten Strukturen und es wird auf vorstrukturierte Lehr-Lern-Materialien zurückgegriffen (Lehrbuch). Diese Inkonsistenz zeigt sich weiterhin im Umgang mit den wahrgenommenen Handlungsanforderungen. So ist das Ausbilderhandeln im Umgang mit fachlichen Problemen durch einen hohen Aktivitätsgrad und eine unmittelbare Involviertheit gekennzeichnet, demgegenüber werden sozial gelagerte Probleme nicht bearbeitet und das Ausbilderhandeln ist passiv und distanziert. Übergreifend wird deutlich, dass Handlungsanforderungen zwar wahrgenommen werden, das daraus resultierende Handlungs dilemma dann jedoch nicht ‚produktiv‘ bearbeitet wird.

Beide Fälle vergleichend, liegt die Gemeinsamkeit im Auseinanderfallen des fallbezogenen Anspruchs und dem De-facto-Ausbilderhandeln. So wird in beiden Fällen letztlich ein Handlungs dilemma ersichtlich, welches ähnlich, gleichsam jedoch unterschiedlich gelagert ist. Im Fall von Marie Visser markiert das Handlungs dilemma den Bruch mit der wahrgenommenen Anforderung an die Beziehungsgestaltung und dem Rückgriff auf autoritäre Umgangsformen. Demgegenüber markiert das zentrale Handlungs dilemma im Fall Erik Knappmeyer, dass dieser die wahrgenommenen Anforderungen letztlich nicht bearbeitet respektive einen Umgang mit diesen im Ausbilderhandeln findet.

## 6.4 Zur Typik des professionellen Umgangs von überbetrieblichen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern mit den Handlungsanforderungen der Ausbildungspraxis

Aufbauend auf den vorherigen Ausführungen wird nachfolgend die herausgearbeitete Typik expliziert. Dabei wurden die Typen zugunsten einer besseren Nachvollziehbarkeit in der vorherigen Ergebnisdarstellung bereits vorweggenommen und sukzessive verdichtet. Während die Betrachtung jedoch zuvor noch ausgehend von den jeweiligen Einzelfällen erfolgt ist, wird an dieser Stelle eine weitere Abstraktion vorgenommen, indem der fallübergreifende Orientierungsrahmen zum Ausgangspunkt gemacht wird.

Kennzeichnend für diesen fallübergreifenden Orientierungsrahmen ist vorrangig ein Spannungsfeld, welches sich zwischen den beiden vermeintlichen Endpunkten ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ aufspannt. Dabei erscheint die Sphäre des *Praktisch-erfahrbaren* fallübergreifend als positiver Gegenhorizont, während die Sphäre des *Theoretisch-vermittelnden* den negativen Gegenhorizont markiert. Fallübergreifend schlägt sich dies in einer handlungspraktischen Orientierung nieder, welche mit ‚Learning by Doing‘ (engl. für Lernen durch Handeln) umschrieben werden kann. In gewisser Weise spiegelt der so gefasste fallübergreifende Orientierungsrahmen dann auch das im Rahmen der methodologischen Konturierung aufgegriffene Spannungsverhältnis wider (vgl. Kapitel 2).

Hieran anknüpfend, bildet dieses ‚Lernen durch Handeln‘ den Ausgangspunkt der Typenbildung. Damit rückt insbesondere der Umgang mit Handlungsanforderungen per se in den Fokus der Betrachtung. Diesbezüglich lassen sich, wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt, drei Modi des Umgangs differenzieren: der Typus ‚Reproduktion‘, der Typus ‚Transformation‘ sowie der Typus ‚Handlungsdilemma‘. Nachfolgend sollen diese Typen noch einmal separat betrachtet und möglichst prägnant skizziert werden (siehe hierzu auch Abbildung 7).<sup>30</sup>

### **Typus ‚Reproduktion‘**

Kennzeichnend für den reproduzierenden Handlungstypus ist ein Rückgriff auf bestehende Strukturen. So wird in der Ausbildungspraxis z.B. auf ein bereits etabliertes Lehrgangskonzept oder vorstrukturierte Lehr-Lern-Materialien zurückgegriffen respektive ist die Lehrgangsgestaltung an äußerlich gegebenen Strukturen orientiert, wie z.B. der betrieblichen Praxis und/oder den Abschlussprüfungen. Zentral für den reproduzierenden Handlungstypus ist darüber hinaus, dass wahrgenommene Handlungsanforderungen innerhalb dieser bestehenden Strukturen bearbeitet werden, wodurch diese letztlich reproduziert werden. Diesbezügliche Umgangsformen reichen von Ad-hoc-Maßnahmen respektive kurzfristigen Symptombehandlungen, über die Auslagerung des Problems an die Bildungsstätte oder die Betriebe bis zur vorläufigen Zurückstellung des Problems und damit letztlich der Nicht-Bearbeitung als weiterer Ausdruck eines Handelns, welches an der Erhaltung der Strukturen orientiert ist.

Kondensiert zusammengefasst ist für den reproduzierenden Handlungstypus konstitutiv, dass Handlungsanforderungen unter Rückgriff auf etablierte Strukturen bearbeitet werden, wobei das Ausbilderhandeln am Erhalt der Strukturen orientiert ist respektive im ‚Störfall‘ auf die Wiederherstellung ebendieser abzielt.

### **Typus ‚Transformation‘**

Der transformierende Handlungstypus zeichnet sich demgegenüber durch ein gestaltungs-basiertes Verständnis des Handlungsfeldes aus. So wird im Ausbilderhandeln zwar durchaus auch auf etablierte Strukturen zurückgegriffen, diese determinieren das Ausbilderhandeln jedoch nicht. So werden z.B. bereits etablierte Lehrgangskonzepte umstrukturiert oder Aufgabenstellungen und Lehr-Lern-Materialien den individuell vorliegenden Bedarfen angepasst. Zentral für den transformierenden Handlungstypus ist demnach eine (pro-)aktive Bearbeitung der Handlungsanforderung, wobei mögliche Maßnahmen von einem hohen

---

30 An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass mit einer Typik auf eine Generalisierung abgestellt wird (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S. 295). Von einem solchen Anspruch einer Generalisierbarkeit wird an dieser Stelle jedoch explizit Abstand genommen. Einerseits, weil die vorliegenden Daten lediglich eine Momentaufnahme sind und sowohl die Typik als auch die Zuordnung der Fälle letztlich auf ebendieser fußen. Andererseits, weil eine trennscharfe Typenbildung und dann auch eine Zuordnung weder möglich ist noch dem Verständnis der Forscherin entspricht. So lässt sich auch in der vorliegenden Studie die Zuordnung der Einzelfälle zu den Typen durchaus diskutieren und es wären – je nach Betrachtung – auch andere Zuordnungen möglich. Dies ist dann jedoch nicht zuletzt auf die Typenbildung selbst zurückzuführen, welche vornehmlich auf die Abgrenzungen und nicht auf fallbezogene Gemeinsamkeiten und ‚Zwischentöne‘ abstellt. Übergreifend ist daher festzuhalten, dass der vorliegenden Typik primär ein sensibilisierender Charakter zukommt.

Engagement und einer großen Involviertheit für die eigene Lehrgangsgestaltung im Allgemeinen bis hin zur Beteiligung an wissenschaftlichen Projekten reichen. Deutlich wird ein mitgeführter Gestaltungsanspruch, der dem transformierenden Handlungstypus innewohnt. Kondensiert zusammengefasst ist somit für den transformierenden Handlungstypus konstitutiv, dass aus den Handlungsanforderungen ein konkreter Gestaltungsanspruch erwächst. Das Ausbilderhandeln ist vor diesem Hintergrund gestaltungsorientiert und nicht durch bestehende Strukturen determiniert.

### **Typus ‚Handlungsdilemma‘**

In Bezug auf den Typus ‚Handlungsdilemma‘ ist dessen Inkonsistenz kennzeichnend. So wird im Ausbilderhandeln ein gestaltungsorientierter Anspruch zwar grundsätzlich mitgeführt, dieser wird aber aufgrund erlebter struktureller, organisationaler oder personaler Grenzen nicht eingelöst. Demnach unterliegt dem Typus ‚Handlungsdilemma‘ ein Spannungsfeld, welches nicht aufgelöst wird respektive aufgelöst werden kann. Ein solches Spannungsfeld markiert z.B. eine mitgeführte Beziehungsorientierung bei gleichzeitigem Rückgriff auf autoritäre Umgangsformen im Ausbilderhandeln. Im Unterschied zum reproduzierenden respektive transformierenden Handlungstypus, ist das Ausbilderhandeln des Typus ‚Handlungsdilemma‘ demnach durch ein Auseinanderfallen der fallbezogenen Ansprüche und der letztlichen Umsetzung gekennzeichnet.

Kondensiert zusammengefasst ist für den Typus ‚Handlungsdilemma‘ letztlich dessen Inkonsistenz ausschlaggebend, indem die Handlungsanforderungen durchaus gesehen werden, dann jedoch mit Blick auf den mitgeführten Anspruch nicht ‚produktiv‘ bearbeitet werden.

**Abbildung 7:** Typik des professionellen Umgangs mit den Handlungsanforderungen in der Ausbildungspraxis

|                                                               | Typus<br>„Reproduktion“                                                                                                                                                                                                | Typus<br>„Handlungsdilemma“                                                                                                                                                                                             | Typus<br>„Transformation“                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Orientierung                                                  | Strukturerhaltend                                                                                                                                                                                                      | Inkonsistent                                                                                                                                                                                                            | Gestaltungsorientiert                                                                                                                                                                                                 |
| Umgang mit Handlungsanforderungen/<br>Beschreibung der Praxen | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbleib in der gewohnten Praxis; Strukturen werden nicht hinterfragt respektive verändert</li> <li>• Rückgriff auf etablierte Konzepte und/oder äußerliche Praxen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturen werden hinterfragt, aber Reflexionen bleiben folgenlos für die Ausbildungspraxis</li> <li>• Rückgriff auf etablierte Konzepte und/oder äußerliche Praxen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heraustreten aus dem Gewohnten und bewusste Veränderung</li> <li>• Reflexive Haltung gegenüber der eigenen Ausbildungspraxis und mitgeführter Gestaltungsanspruch</li> </ul> |

Quelle: eigene Darstellung



---

## 7 Gesamtzusammenführung und Verdichtung der theoretischen und empirischen Explorationen sowie weiterführende Kommentierungen und Einordnungen

Nachfolgend sollen die theoretischen und empirischen Explorationen, die im Rahmen der vorliegenden Studie unternommen wurden, nochmals zusammengeführt und verdichtet werden. Die Struktur des Kapitels folgt dabei grob dem Aufbau der vorliegenden Schrift, wobei aufgrund der umfänglichen theoretischen und empirischen Explorationen eine Fokussierung auf ausgewählte Erkenntnisse erfolgt. Im Weiteren wird demnach zunächst erneut auf den (Forschungs-)Kontext im Gesamten eingegangen (vgl. 7.1), bevor der Blick auf die Konstitution des überbetrieblichen Handlungsfeldes (vgl. Kapitel 7.2) und die Professionalität der überbetrieblichen Ausbilder/-innen gerichtet wird (vgl. Kapitel 7.3).

### 7.1 Zum (Forschungs-)Kontext ‚Überbetriebliche Bildungsstätten‘

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie markiert eine Annäherung an das Forschungsfeld. Dabei wurde im Rahmen einer ersten theoretisch-konzeptionellen Annäherung herausgearbeitet, dass mit dem Begriff ‚ÜBS‘ eine konzeptuelle Unschärfe einhergeht, die Bildungsstätten sich in einem Entwicklungsprozess befinden und das Forschungsfeld demnach als heterogen und dynamisch zu kennzeichnen ist. Gleichsam wurde im Rahmen dieser Annäherung ebenfalls deutlich, dass es sich um ein Forschungsfeld handelt, welches einen blinden Fleck in dem berufspädagogischen Diskurs markiert (vgl. Kapitel 3.1.6). Übergreifend kann daher festgehalten werden, dass sowohl die von Ahrens konstatierte „Um- und Aufbruchsstimmung“ mit Blick auf die Bildungsstätten als auch ihre Kritik einer „Marginalisierung zugunsten der dualen Lernorte Betrieb und Berufsschule“ mit Blick auf die berufspädagogische Forschung weiterhin Bestand haben (Ahrens 2010, S. 85; 86).

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen, wurde eine erste empirische Studie aufgesetzt mit dem Ziel, exemplarische Einblicke in die Konstitution und Entwicklung ausgewählter Bildungsstätten zu erhalten. Dabei spiegelte sich in den Ergebnissen letztlich wider, was bereits mit Blick auf die theoretisch-konzeptionelle Annäherung herausgearbeitet wurde. So zeigte sich die Praxis letztlich ebenso unscharf wie die Theorie. Darüber hinaus wurden die unterschiedlichen Entwicklungsrichtungen deutlich. Insofern konnte über die empirische Studie gezeigt werden, dass sich zwar alle Bildungsstätten in einem Entwicklungsprozess befinden, sich dieser Entwicklungsprozess jedoch nicht, wie in der theoretisch-konzeptionellen Annäherung u. a. herausgearbeitet wurde, linear darstellt. Vielmehr zeigte sich, dass unterschiedliche Entwicklungsrichtungen bedeutsam sind und Entwicklungsfragen einer differenzierten Betrachtung bedürfen (vgl. Kapitel 3.2.6).

Zusammenführend wird über die theoretisch-konzeptionelle, aber auch die empirische Annäherung letztlich deutlich, dass Fragen mit Blick auf die Bildungsstätten kaum übergreifend adressiert werden können. Vielmehr bedarf es einer individuellen Betrachtung sowohl mit Blick auf die jeweilige Entwicklung, aber auch die individuelle Konstitution der Bildungsstätten. Entsprechend haben die im Rahmen der vorliegenden Studie gewonnenen Erkenntnisse letztlich überwiegend einen schlaglichtartigen Charakter.

## 7.2 Zur Konstitution des Handlungsfeldes

Hinsichtlich des ausgewiesenen Erkenntnisinteresses (vgl. Kapitel 1.2) ist in Anschluss an die Aufarbeitung des Forschungsfeldes nochmals stärker auf die individuelle Handlungsebene fokussiert worden. Der Frage der Professionalität überbetrieblicher Ausbilder/-innen ist dabei eine Annäherung an das überbetriebliche Handlungsfeld vorweggestellt worden. Diesbezüglich wurde, wenn auch kursorisch, herausgearbeitet, dass sich das überbetriebliche Handlungsfeld im Zwischenraum eines betrieblichen und berufsschulischen Handlungsfeldes konstituiert. Dabei blieb abseits empirischer Einblicke jedoch weitestgehend vage, was dieses Handlungsfeld im Speziellen ausmacht und wie sich dies auf der individuellen Handlungsebene niederschlägt (vgl. Kapitel 4.1).

Hierauf aufbauend, soll an dieser Stelle im Folgenden nochmals näher auf das überbetriebliche Handlungsfeld eingegangen werden. Hierfür wird auf die Ergebnisse der rekonstruktiven Hauptstudie, insbesondere die Ausführungen zum Handlungsfeld, zurückgegriffen. Nachfolgend wird, orientiert am explizierten Erkenntnisinteresse, zunächst auf die typischen Handlungsanforderungen und den Umgang mit diesen fokussiert. Dabei ist es nicht das Ziel, die im vorherigen Kapitel dargestellten Ergebnisse wiederzugeben, sondern vielmehr darauf aufbauende Gedanken zu explizieren.

### 7.2.1 Zu den Handlungsanforderungen im Ausbilderhandeln

Im Laufe der Analyse wurden über thematische Ähnlichkeiten verschiedene Handlungsanforderungen identifiziert, wobei jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen wurden. Dies hängt u.a. mit der Offenheit der Studie zusammen, die für die Datenerhebung konstitutiv war. Darüber hinaus ist anzumerken, dass sich die Handlungsanforderungen jeweils auch unterschiedlich mit Blick auf die einzelnen Bildungsstätten zeigten.

Fallübergreifend lassen sich die Handlungsanforderungen dennoch grob in Anforderungen an die Beziehungsgestaltung und Anforderungen an die Lehrgangsgestaltung unterteilen, wobei diese dann jedoch nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind. Im Rahmen der Beziehungsgestaltung wurde, neben der Etablierung einer fallbezogen funktionalen Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung, insbesondere der Umgang mit Störungen und Konflikten als Handlungsanforderung identifiziert. Im Rahmen der Lehrgangsgestaltung wurde, neben der Aufgabenstellung und den Abläufen, insbesondere die Gestaltung des ‚Theorieparts‘, aber auch der Umgang mit Heterogenität thematisiert. Dabei lassen sich innerhalb dieser ‚Oberthemen‘ dann jedoch auch weitere, in gewisser Weise querliegende, Themen ausmachen. Hierzu gehören der *Umgang mit der ‚Theoriemüdigkeit‘ der Auszubildenden*, der *Umgang mit Motivationsschwierigkeiten* und *Problemen der Relevanzsetzung* (sowohl mit Blick auf

den Lerngegenstand als auch die ÜBA als solche), der *Umgang mit Verständnisschwierigkeiten* oder auch der *Umgang mit den individuellen Problemlagen der Auszubildenden* (vgl. Kapitel 6).

Dabei spiegelt sich auf der individuellen Handlungsebene letztlich wider, was sich aus Lernortperspektive bereits angedeutet hat: eine große Nähe zum berufsschulischen Handlungsfeld (vgl. Kapitel 3.1.2). So zeigt sich in den Handlungsanforderungen letztlich, das für das überbetriebliche Handlungsfeld, neben grundsätzlichen Anforderungen an die Beziehungs- und Lehrgangsgestaltung, gleichsam die theoretische Vermittlung als auch die praktische Erfahrung konstitutiv sind. Dies unterstreicht nochmals die mitgeführte Frage, wie die überbetrieblichen Ausbilder/-innen z.B. mit Blick auf die epistemologische Lagerung des Lerngegenstands oder auch die eigene beruflich-betriebliche Sozialisation mit den Handlungsanforderungen umgehen (vgl. Kapitel 4.4).

### 7.2.2 Zum Umgang mit den Handlungsanforderungen im Ausbilderhandeln

Den Blick auf den Umgang mit den benannten Handlungsanforderungen richtend, werden nachfolgend zwei Schlaglichter aufgenommen, die für die Forscherin mit Blick auf die Analyse relevant erscheinen: die Rolle von ‚Körperlichkeit‘ im überbetrieblichen Handlungsfeld und die Rolle der Bildungsstätten mit Blick auf die Bewältigung der Anforderungen.

#### 7.2.2.1 Zur Rolle von ‚Körperlichkeit‘

Übergreifend zeigen die empirischen Einblicke, dass ‚Körperlichkeit‘ als konstitutiv für das überbetriebliche Handlungsfeld, aber auch das Ausbilderhandeln gefasst werden kann.

So spielt bei der Vermittlung der Lernsache neben dem Erklären insbesondere auch das Zeigen, also letztlich eine körperliche Form der Erklärung eine große Rolle. Dies geht einerseits mit einer hohen körperlichen Involviertheit der Ausbilder/-innen einher, bedarf aber auch einer Berücksichtigung bei der Gestaltung der Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung. So wird am Beispiel des Schweißens von Erik Knappmeyer deutlich, dass diese körperliche Involviertheit mitunter auch mit einer großen körperlichen Nähe zwischen Ausbilder/-in und Auszubildenden einhergehen kann, womit dann auch das Risiko persönlicher Grenzüberschreitungen besteht (vgl. Kapitel 6.3.2.3). Während damit einerseits auf die Berücksichtigung einer körperlichen Dimension bei der Gestaltung der Ausbilder/-innen-Auszubildenden-Beziehung verwiesen ist, zeigt das Beispiel dann jedoch auch erste Grenzen mit Blick auf eine so gefasste Form der Vermittlung der Lernsache auf.

Neben dem Zeigen spielt zudem auch das Erfahren respektive Erleben im überbetrieblichen Handlungsfeld eine große Rolle, womit letztlich auf die körperliche Involviertheit der Auszubildenden verwiesen ist. Dabei treten Herausforderungen im Ausbilderhandeln, wie z.B. die wahrgenommene ‚Theoriemüdigkeit‘ oder auch Motivations- und Relevanzprobleme, überwiegend dort auf, wo dieser praktisch-erfahrbare Handlungsmodus verlassen wird. Insofern ist es dann auch nicht verwunderlich, dass im Umgang mit diesen Handlungsanforderungen ebenfalls versucht wird, sich dieser ‚Sphäre des Körperlichen‘ anzunähern. Hierbei lassen sich im Rahmen der empirischen Analyse verschiedene Strategien ausmachen. So bedient Berend Schultheiß sich z.B. einer bildlichen Sprache, um die Aufmerksamkeit der Auszubildenden zu bekommen respektive die Relevanz eines Themas zu verdeutlichen und involviert die Auszubildenden zudem aktiv in die Lehrgangsgestaltung (vgl. Kapitel 6.2.1.3).

Auch Thorsten Lauströer nähert sich der Sphäre des Körperlichen an, indem er primär auf bildlichen Repräsentationen statt großer Textanteile auf seinen Lehr-Lern-Materialien setzt. Auch versucht dieser, das letztlich darunterliegende Spannungsfeld zwischen einem praktisch-erfahrbaren und einem theoretisch-vermittelnden Zugang aufzulösen, indem er die Distanz zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ über die räumliche und zeitliche Gestaltung des Lehrgangs verringert. Zudem ist auch Thorsten bemüht, die Auszubildenden in das Geschehen einzubeziehen und instruktionale Anteile aufzubrechen (vgl. Kapitel 6.2.2.3).

Die Körperlichkeit spielt weiterhin in den Umgangsformen mit Störungen und Konflikten eine Rolle. So zeigt sich bei Thorsten Lauströer, Hans-Peter Abel und Erik Knappmeyer, dass im Umgang mit Störungen und Konflikten der eigene Körper eingesetzt wird, um diesen zu begegnen. So wird z.B. auf ein ‚laut werden‘ oder ein ‚energisch werden‘ verwiesen, um sich bzw. die mitgeführten Ansprüche durchzusetzen (vgl. Kapitel 6.2.2.3; Kapitel 6.3.2.3; Kapitel 6.1.1.3). Thorsten Lauströer schildert zudem, dass er die Aufmerksamkeit der Auszubildenden respektive die Handynutzung durch ein ‚Anschleichen‘ und ‚Erschrecken‘ gewissermaßen reguliert (vgl. Kapitel 6.2.2.3). Auch Strafarbeiten können letztlich eine solche körperliche Komponente umfassen. Dies wird bei Marie Visser am Beispiel der Säuberung der Werkzeuge mit Verdünnung deutlich (vgl. Kapitel 6.3.1.3), aber auch bei Thorsten Lauströer im Rahmen der Manipulationserzählung am Festsetzen der Auszubildenden und damit letztlich der körperlichen Verfügung in der Lehrwerkstatt über diese (vgl. Kapitel 6.2.2.3).

### 7.2.2.2 Zur Rolle der Bildungsstätten

Mit Blick auf das Handlungsfeld soll nachfolgend nochmals auf die Bildungsstätten und deren Rolle im Umgang mit diesen Handlungsanforderungen eingegangen werden. Damit wird an dieser Stelle erneut der Bogen zur ersten empirischen Studie gespannt (vgl. Kapitel 3.2).

Mit Blick auf die empirische Analyse zeigt sich, dass die Rolle der Bildungsstätte lediglich bei Berend Schultheiß und Peter Berner thematisiert wird, welche beide als Ausbilder an ÜBS1 angestellt sind. Die empirische Analyse verdeutlicht, dass der Bildungsstätte ÜBS1 dabei eine strukturierende und unterstützende Rolle bei der Bewältigung der Handlungsanforderungen zukommt. So ist das Ausbilderhandeln von Berend Schultheiß und Peter Berner gewissermaßen an dieser Struktur angelehnt bzw. gehen im Ausbilderhandeln organisationale Normen auf. Neben Strukturierungshilfen in Form einer Aufgabensammlung ist auch auf die Arbeit der Projektabteilung der Bildungsstätte zu verweisen, welche die Ausbilder/-innen im Umgang mit Problemen unterstützt, für die es z.B. der Expertise von Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen bedarf (vgl. Kapitel 6.1.2.3; Kapitel 6.2.1.3). Dies kontrastierend, berichten Hans-Peter Abel und auch Marie Visser von der Anforderung die Ausbildung über eigene Aufgabenstellungen und Lehr-Lern-Materialien eigenständig strukturieren zu müssen (vgl. Kapitel 6.1.1.3; Kapitel 6.3.1.3). Dies macht letztlich deutlich, was bereits als Zwischenergebnis der ersten empirischen Studie formuliert worden ist: Die Konstitution der Bildungsstätte berührt das Ausbilderhandeln und je nach Bildungsstätte können die Ausbilder/-innen auf unterschiedliche Ressourcen zurückgreifen. Dies unterstreicht nochmals die Rolle der Bildungsstätte bei der Gestaltung von Bildungsprozessen. Letztlich kann an dieser Stelle dann auch die Frage aufgeworfen werden, welche Rolle die Bildungsstätte eigentlich im Rahmen von Professionalisierungsfragen im Ausbilderhandeln spielen. So ist mit Blick auf den über-

greifenden Professionalisierungsdiskurs und dann auch die vorliegende Studie durchaus zu kritisieren, dass Fragen der Professionalisierung vornehmlich auf die Individuen fokussieren und damit gewissermaßen auch die Verantwortung auf ebendiese Individuen ausgelagert erscheint (vgl. Bahl 2018, S. 304).

## 7.3 Zur Professionalität überbetrieblicher Ausbilder/-innen

Abschließend soll auf die Professionalität der überbetrieblichen Ausbilder/-innen eingegangen werden. Hierfür wird zunächst erneut die theoretische Fundierung von ‚Professionalität‘ aufgegriffen (vgl. Kapitel 7.3.1) bevor der Blick auf die Ergebnisse der empirischen Analyse gerichtet wird (vgl. Kapitel 7.3.2).

### 7.3.1 Zum grundgelegten Verständnis von ‚Professionalität‘

Aufbauend auf der ersten Konturierung des überbetrieblichen Handlungsfeldes, ist in der vorliegenden Arbeit ein Verständnis von Professionalität entwickelt worden. Hierfür wurde der Begriff Professionalität zunächst auf der individuellen Handlungsebene verortet und der Blick somit auf das professionelle Berufshandeln respektive die alltägliche Berufspraxis als Begründung für Professionalität gerichtet. Sodann wurden ausgewählte Perspektiven auf Professionalität respektive Professionalisierung aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs dargestellt und mit Blick auf deren Bedeutsamkeit für die vorliegende Studie diskutiert. In diesem Zuge wurde u. a. die Frage aufgeworfen, ob der erziehungswissenschaftliche Kern von Professionalität gleichsam auch den Kern von Professionalität im überbetrieblichen Handlungsfeld markiert. So wurden im Laufe der Arbeit die überbetrieblichen Ausbilder/-innen als Berufspraktiker/-innen gekennzeichnet, die in einem berufspädagogischen Handlungsfeld tätig sind. Vor diesem Hintergrund stellten sich die Fragen, ob nicht im überbetrieblichen Handlungsfeld das erfahrungsbasierte Wissen der Akteure die Basis für Professionalität markieren müsse und ob nicht Fragen der Professionalisierung an dieser Basis ansetzen müssten (vgl. Kapitel 4.3.5). Dies grundlegend wurde Professionalität – in Anlehnung an die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive – als analytisch-rekonstruktive Kategorie gefasst, womit u. a. das Handlungswissen der Akteure, welches diesem Verständnis zufolge den primären Rahmen für professionelles Handeln bietet, den zentralen Bezugspunkt markiert. Damit wurde Professionalität in der vorliegenden Studie als Phänomen mitgeführt, welches über die empirische Rekonstruktion eine erste Ausdifferenzierung erfahren hat (vgl. 4.4).

Auf die so gefasste „Professionalisiertheit“ des überbetrieblichen Ausbilderhandelns soll nachfolgend noch einmal Bezug genommen werden.

### 7.3.2 Zur Professionalisiertheit des überbetrieblichen Ausbilderhandelns

Der Ausgangspunkt der Analysen bildete jeweils die Analyse der berufsbiografischen Entwicklung der Ausbilder/-innen. Hierbei ließen sich vielfach Ähnlichkeiten ausmachen, worin sich zudem die hohe Institutionalisierung handwerklicher Werdegänge widerspiegelt. So erscheint mit den Begriffen „Auszubildende/-r“, „Geselle/Gesellin“ und „Meister/-in“ immer bereits eine gewisse Vorstellung verbunden und die Phasen durch typische Momente gekennzeichnet. Innerhalb dieser vermeintlichen Homogenität der Werdegänge, werden dann je-

doch auch Unterschiede deutlich. So werden z.B. die besagten typischen Momente unterschiedlich bearbeitet und/oder unterschiedliche Perspektiven auf die berufsbiografische Entwicklung deutlich. Entsprechend lassen sich auch unterschiedliche handlungsleitende Orientierungen nachvollziehen, welche dann auch den Übergang in die Ausbildertätigkeit prägen und sich weiterhin auch in der Ausbildungspraxis niederschlagen.

Diesbezüglich zeigt sich mitunter eine gewisse Konsistenz im Erleben der eigenen Ausbildung und den daraus abgeleiteten Ansprüchen für das Ausbilderhandeln. So erscheinen die eigenen erlebten Umgangsformen mitunter prägend für die eigene Ausbilderrolle, aber auch für die Umgangsformen mit den Auszubildenden. Diesbezüglich spielen dann sicherlich auch weitere individuelle Erfahrungsräume eine Rolle, was sich z.B. bei Berend Schultheiß am Beispiel seiner Pfadfinderarbeit nachvollziehen lässt (vgl. Kapitel 6.2.1).

Den Blick auf die Ausbildungspraxis richtend, wurden in der vorliegenden Studie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der handlungsleitenden Orientierungen in einer Typik zusammengefasst. Dabei wurde die sich fallübergreifend dokumentierende handlungspraktische Orientierung zum Ausgangspunkt der Typenbildung gemacht, womit vor allem Fragen des unmittelbaren Umgangs mit den rekonstruierten Handlungsanforderungen in den Mittelpunkt gestellt wurden. Hierbei stand letztlich die Frage im Mittelpunkt, wie die Ausbilder/-innen konkret mit wahrgenommenen Handlungsanforderungen umgehen und wie diese fallbezogen bearbeitet werden. Dabei wurden drei Modi des Umgangs herausgearbeitet, welche sich letztlich hinsichtlich ihres *Aktivitätsgrades*, der *Reflexivität* und der *Überführung des fallbezogenen Anspruchs in die jeweilige Ausbildungspraxis* unterscheiden lassen (vgl. Kapitel 6.4). Damit wurde mit Blick auf die Typenbildung gewissermaßen bereits der mitgeführte analytisch-rekonstruktive Standpunkt verlassen und, wenn auch nicht als solche expliziert, eine erste Stellungnahme zu der empirisch rekonstruierten Praxis vorgenommen.

---

## 8 Schlussbetrachtung und Ausblick

Aus Sicht der berufspädagogischen Forschung wurde mit der vorliegenden Studie gewissermaßen Neuland betreten. Gleichsam trifft – so eine Grundannahme der Forscherin – diese vermeintlich unwissende Forschung nicht auf eine unwissende Praxis. Dieser Asymmetrie wird in der Studie übergreifend mit einer phänomenologisch-beschreibenden Grundhaltung begegnet, schlägt sich weiterhin aber auch in einer offenen Anlage der Studie und den forschungsmethodischen Zugängen nieder. Diese Studie in ihrer Gesamtanlage soll abschließend nochmals gewürdigt werden, gleichsam sollen aber auch damit einhegende Limitationen aufgezeigt und weiterführende Forschungsbedarfe ausgewiesen werden.

Den Ausgangspunkt der Studie markierte eine umfängliche Aufarbeitung des (Forschungs-)Kontextes. Dabei wurden verschiedene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand eingenommen, um dessen Komplexität gerecht zu werden. Ergänzt um exemplarische Einblicke in ausgewählte Bildungsstätten, ermöglicht die Studie ein tiefergehendes Verständnis dieser und trägt so auch zur weiteren Schärfung des Konzeptes bei (vgl. Kapitel 3).

Weiterhin wurde im Rahmen der Studie ein Entwurf für ein Verständnis von Professionalität in berufspädagogischen Handlungsfeldern, insbesondere dem überbetrieblichen Handlungsfeld entwickelt. Diesbezüglich wurde die Frage aufgeworfen, was das Handlungsfeld im Besonderen kennzeichnet und inwiefern diesbezügliche Besonderheiten im erziehungswissenschaftlichen Diskurs pädagogischer Handlungsfelder Berücksichtigung finden. Damit wurde in der vorliegenden Studie – ausgehend auch von der methodologischen Basis dieser – ein Denkangebot unterbreitet, welches das Handlungswissen der Akteure zum Ausgangspunkt für Fragen der Professionalität und Professionalisierung macht. Damit trägt die vorliegende Studie gewissermaßen auch zur berufspädagogischen Theoriebildung bei, indem ein Vorschlag unterbreitet wird, wie Professionalität im überbetrieblichen Handlungsfeld gefasst werden kann (vgl. Kapitel 4).

Die rekonstruktive Hauptstudie gibt, aufbauend auf diesem Verständnis, erste Einblicke in die Ausbildungspraxen der Ausbilder/-innen und ermöglicht eine weitere Konturierung des überbetrieblichen Handlungsfeldes. Über die offene und induktive Anlage der Studie konnten in diesem Zuge übergreifende Aspekte aufgedeckt werden, die jeweils weitere Anschlussperspektiven für zukünftige Forschung bieten. So erscheint, aufbauend auf den aufgedeckten Handlungsanforderungen, z.B. der Umgang mit der ‚Theoriemüdigkeit‘ der Auszubildenden ein Aspekt zu sein, an dem zukünftige Forschungsprojekte ansetzen könnten. Hier stellt sich dann jedoch die Frage, wer diese Relevanzsetzung letztlich vornehmen sollte. Diesbezüglich kommt – konsistent mit den Annahmen der Studie – aus Sicht der Forscherin den Professionellen im Handlungsfeld eine große Bedeutung zu. So gilt es letztlich, ausgehend von der praxeologischen-wissenssoziologischen Perspektive, über die empirischen Analysen in den Diskurs mit den handelnden Akteuren zu kommen (vgl. Bohnsack et al. 2022, S. 15). An dieser Stelle schließt dann wiederum die Frage an, wie dieser Diskurs und auch zukünftige Forschung gestaltet werden können. Potenziell anschlussfähig erscheinen diesbezüglich stärker gestaltungsorientierte Forschungsansätze, wie z.B. das Forschen in Innova-

tionsarenen, womit auf einen Ansatz verwiesen ist, mit dem u.a. die Idee verbunden ist, einen gemeinsamen Raum für die Gestaltung, den Austausch und die Verständigung von Wissenschaft und Praxis zu schaffen (vgl. Kremer et al. 2017, S. 2).

Eine solche ‚Forschung im Dialog‘ könnte dann auch eine Idee sein, um den methodischen Limitationen der vorliegenden Studie zu begegnen. So wurden im Rahmen der rekonstruktiven Hauptstudie berufsbiografisch orientierte narrative Interviews mit dem Ziel geführt, das handlungsleitende Wissen der Akteure über die berufsbiografischen Narrationen respektive Narrationen über Praxis zu rekonstruieren. Dabei stellte sich im Rahmen der Analyse jedoch heraus, dass insbesondere die Körperlichkeit ein konstitutives Element des überbetrieblichen Handlungsfeldes respektive der Ausbildungspraxen darstellt, welche über die methodische Anlage der Studie jedoch nur bedingt fassbar ist. Forschungsmethodisch stellt sich demnach die Frage, wie eine solche Körperlichkeit letztlich adäquat erfasst werden kann. Denkbar wäre z.B. eine kombinierte Erhebungsmethode aus Interview und Beobachtung und/oder Videografie. Dabei könnte z.B. über kooperativ angelegte Forschungsprojekte der fehlenden Expertise der Forschung begegnet werden, welche u.a. einen Grund für den Ausschluss von Beobachtungen in der vorliegenden Studie darstellten (vgl. Kapitel 5.1.4).

Abschließend ist festzuhalten, dass mit der vorliegenden Studie über die theoretischen und empirischen Arbeiten dem berufspädagogischen Diskurs ein Denkangebot unterbreitet wurde. Gleichsam wird jedoch auch deutlich, dass die Studie letztlich nur an der Oberfläche kratzt und es weiterer Einblicke bedarf – sowohl in die Ausbildungspraxen als auch in die Bildungsstätten an sich. Die vorliegende Studie reiht sich damit in die Bemühungen seitens der Bildungspolitik, aber auch einzelner engagierter Forscher/-innen ein, die Bildungsstätten aus ihrem ‚Nischendasein‘ herauszuheben und einen systematischeren Diskurs anzustoßen.

---

# Literaturverzeichnis

- Ahrens, D. (2010): Überbetriebliche Bildungsstätten auf dem Weg zu multifunktionalen Lernorten. In: Wuttke, E. / Frieze, M. / Fürstenau, B. / Tenberg, R. (Hrsg.): *Dimensionen der Berufsbildung. Bildungspolitische, gesetzliche, organisationale und unterrichtliche Aspekte als Einflussgrößen auf berufliches Lernen*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 85–96.
- Ahrens, Daniela (2012): Professionalisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten in überbetrieblichen Bildungsstätten. In: Ulmer, P. / Weiß, R. / Zöller, A. (Hrsg.): *Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 257–270.
- Arnold, R. (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Eine explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Bahl, A. (2018): Die professionelle Praxis der Ausbilder. Eine kulturanthropologische Analyse. Frankfurt am Main: Campus.
- Bahl, A. / Blötz, U. / Brandes, D. / Lachmann, B. / Schwerin, C. / Witz, E.-M. (2012): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Bahl, A. / Schneider, V. (2022): Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 4, 2022. S. 8–10.
- Bauer, P. / Pfeiffer, I. / Rothaug, E. / Wittig, W. (2020): Evaluation der Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten und ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Baumert, J. / Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. Volume 9, 2006. S. 469–520.
- Baumert, J. / Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M. / Baumert, J. / Blum, W. / Klusmann, U. / Krauss, S. / Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. S. 29–53.
- BIBB (2023): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Zuletzt online abgerufen am 01.05.2025 unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2023\\_korr\\_11102023.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023_korr_11102023.pdf).
- BIBB (2024): Kompetenzzentren und Leitprojekte evaluierter Kompetenzzentren. Zuletzt online abgerufen am 01.05.2025 unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a43\\_2024-12-uebersicht\\_BMBF\\_BIBB\\_geforder-te\\_Kompetenzzentren.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a43_2024-12-uebersicht_BMBF_BIBB_geforder-te_Kompetenzzentren.pdf).
- BIBB (2025a): Aufgaben Überbetrieblicher Berufsbildungsstätten. Zuletzt online abgerufen am 16.04.2025 unter <https://www.bibb.de/de/12303.php>.
- BIBB (2025b): Die überbetriebliche Ausbildung modernisieren – das Sonderprogramm zur Digitalisierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Zuletzt online abgerufen am 22.03.2025 unter <https://www.bibb.de/de/36913.php>.
- BIBB (2025c): Exzellente Bildungsarbeit in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten möglich machen – Initiative für eine exzellente überbetriebliche Ausbildung (INex-ÜBA). Zuletzt online abgerufen am 22.03.2025 unter <https://www.bibb.de/de/177654.php>.
- BMBF (2015): Änderungen der Gemeinsamen Richtlinien für die Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) und ihrer

- Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren. Zuletzt online abgerufen am 10.09.2025 unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a34\\_gemeinsame\\_richtlinien\\_fuer\\_die\\_foerderung\\_ueberbetrieblicher\\_berufsbildungsstaetten\\_und\\_ihrer\\_weiterentwicklung\\_zu\\_kompetenzzentren\(1\).pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a34_gemeinsame_richtlinien_fuer_die_foerderung_ueberbetrieblicher_berufsbildungsstaetten_und_ihrer_weiterentwicklung_zu_kompetenzzentren(1).pdf).
- BMBF (2019): Richtlinie für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (Berufsorientierungsprogramm – BOP). Vom 23. Oktober 2019. Zuletzt online abgerufen am 06.09.2025 unter [https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/bop-richtlinien\\_banz-at-20-11-2019-b3.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=8](https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/bop-richtlinien_banz-at-20-11-2019-b3.pdf?__blob=publicationFile&v=8).
- BMBF (2022): Die überbetriebliche Ausbildung digital voranbringen. Neue Entwicklungs- und Erprobungsprojekte aus dem Sonderprogramm ÜBS-Digitalisierung. Zuletzt online abgerufen am 09.09.2025 unter [https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/31657\\_Die\\_ueberbetriebliche\\_Ausbildung\\_digital\\_voranbringen\\_Mappe\\_komplett.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/31657_Die_ueberbetriebliche_Ausbildung_digital_voranbringen_Mappe_komplett.pdf?__blob=publicationFile&v=4).
- Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R. /Honer, A. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 191–212.
- Bohnsack, R. (2007): Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In: Schützeichel, R. (Hrsg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Köln: Herbert von Halem Verlag. S. 180–190.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R. /Geimer, A. /Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Auflage. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 52–58.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10., durchgesehene Auflage. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Bohnsack, R. /Bonnet, A. /Hericks, U. (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 31–55.
- Bohnsack, R. /Bonnet, A. /Hericks, U. (2022): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In: Bohnsack, R. /Bonnet, A. /Hericks, U. (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 13–30.
- Bohnsack, R. /Nentwig-Gesemann, I. /Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R. /Nentwig-Gesemann, I. /Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 9–32.
- Bonnet, A. /Hericks, W. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Kramer, R.-T. /Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 101–123.
- Bonnet, A. /Hericks, W. (2022): Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissens-

- soziologie. In: Bohnsack, R. /Bonnet, A. / Hericks, U. (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 59–85.
- Bourdieu, P. (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brünner, K. (2014): *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl-Verlag.
- Brüsemeister, T. (2008): *Qualitative Forschung: Ein Überblick*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesagentur für Arbeit (2025): *Außerbetriebliche Berufsausbildung*. Zuletzt online abgerufen am 01.05.2025 unter: <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/ausbildung/ausbildung-vorbereiten-unterstuetzen/ausserbetriebliche-berufsausbildung>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): *Bekanntmachung. Richtlinie für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (Berufsorientierungsprogramm – BOP)*, Bundesanzeiger vom 20.11.2019. Zuletzt online abgerufen am 22.03.2025 unter [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2019/11/2716\\_bekanntmachung.html](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2019/11/2716_bekanntmachung.html).
- Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): *Glossar der Transformation: Kombinat*. Zuletzt online abgerufen am 14.05.2025 unter <https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/501187/kombinat/#:~:text=Durch%20den%20Zusammenschluss%20verschiedener%20Produktions,Absatz%20einer%20Branche%20zu%20vereinigern>.
- Buschfeld, D. /Heinsberg, T. (2014): *Gutachten zur berufspädagogischen Einschätzung der Bedeutung überbetrieblicher Lehrlingsunterweisung (ÜLU) für die Berufsausbildung im Handwerk*. In: *Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (Heft A 21). Herausgegeben vom FBH und DHI.
- Combe, A. (1997): *Der Lehrer als Sisyphus. Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre – oder: Vom hohen Preis der schnellen Sicherheit*. In: *PÄDAGOGIK*, Heft 4, S. 10–14.
- Combe, A. /Helsper, W. (1996): *Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen*. In: Combe, A. /Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 9–48.
- Danner, H. (1989): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Danner, H. (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Destatis (2024): *Anteil kleiner und mittlerer Unternehmen beim Handwerk im Jahr 2022*. Zuletzt online abgerufen am 27.02.2025 unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Branchen-Unternehmen/Handwerk/Tabellen/kleine-mittlere-unternehmen-handwerk.html> (Stand: 19.09.2024).
- Dietrich, A. (2017): *Berufsbildungspersonal 2025 – Forschungs- und Entwicklungsperspektiven im Kontext gesellschaftlicher Megatrends*. In: French, M. /Dietrich, A. (Hrsg.) *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte*

- und Professionalisierungsstrategien. Universität Rostock, S. 319–329.
- Diettrich, A. (2024): Berufspädagogische Auswirkungen von neuen Arbeitsformen und Digitalisierung auf das Bildungspersonal in ÜBS. In: Web-Dossier ÜBS-Ausbildungspersonal. Zuletzt online abgerufen am 15.08.2025 unter <https://www.bibb.de/de/berufspaedagogische-auswirkungen-digitalisierung-bildungspersonal-diettrich-190738.php>.
- Dilthey, W. (2004): Die Entstehung der Hermeneutik. In: Strübing, J. / Schnettler, B. (Hrsg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung: klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. S. 21–42.
- Ekert, S. / Schuldts, K. / Sommer, J. / Frank, W. / Frey, R. (2009): Endbericht „Bedarfsanalyse zur Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) und ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren“. Zuletzt online abgerufen am 08.09.2025 unter [https://interval-berlin.de/wp-content/uploads/2022/08/Endbericht\\_UEBS\\_2009\\_000.pdf](https://interval-berlin.de/wp-content/uploads/2022/08/Endbericht_UEBS_2009_000.pdf).
- Endreß, M. (1999): Alfred Schütz (1899–1959). In: Kaesler, D. (Hrsg.): *Klassiker der Soziologie Band 1: Von Auguste Comte bis Norbert Elias*. München: Beck. S. 334–352.
- Endreß, M. (2007): Karl Mannheim. In: Schützeichel, R. (Hrsg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH. S. 77–93.
- Endreß, M. (2018): *Soziologische Theorien kompakt*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin und Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Euler, D. (2015): Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. Heft 1, 2015. S. 6–9.
- Fenstermacher, G. (1994): The knower and the known. The nature of knowledge in research. In: *Review of Research in Education*. Volume 20. S. 3–56.
- Franke, D. / Sachse, H. (2024): Überbetriebliche Unterweisung im Handwerk. Zahlen und Analysen zur Inanspruchnahme im Jahr 2023. September 2024, Hannover: Verein zur Förderung des HPI für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover. Zuletzt online abgerufen am 17.07.2026 unter: [https://3adac78d-79cf-4c7c-a7a5-38ddad9b4c73.filesusr.com/ugd/208946\\_bc74747f9aaf493e89c6d54dec4e8421.pdf](https://3adac78d-79cf-4c7c-a7a5-38ddad9b4c73.filesusr.com/ugd/208946_bc74747f9aaf493e89c6d54dec4e8421.pdf).
- Franke, K. / Köhlmann-Eckel, C. (2015): Bildungsdienstleister in sich wandelnden Strukturen. Von der Betriebsberufsschule zum bundesweit agierenden Netzwerkpartner von Kompetenzzentren – das Beispiel EBZ. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 5, S. 40–43.
- French, M. / Harm, S. / Weber, M. (2017): Forschendes Lehren und Lernen zum Themenfeld ‚Professionalisierung von (über-) betrieblichem Berufsbildungspersonal‘ – Forschungsberichte zu explorativen Studien in Mecklenburg-Vorpommern. In: French, M. / Diettrich, A. (Hrsg.) *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien*. Universität Rostock. S. 89–114.
- Gössling, B. / Sloane, P.F.E. (2013): Die Ausbilder-eignungsverordnung (AEVO): Regulatorischer Dinosaurier oder Ansporn für innovative Bildungsarbeit? Eine Diskursanalyse unter Berücksichtigung bildungspolitischer, betriebspraktischer und lerntheoretischer Hintergründe. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Band 109, Heft 2. S. 232–261.
- Gössling, B. / Sloane, P.F.E. (2013): Die Ausbilder-eignungsverordnung (AEVO): Regulatorischer Dinosaurier oder Ansporn für innovative Bildungsarbeit? Eine Diskursanalyse unter Berücksichtigung bildungspolitischer, betriebspraktischer und lerntheoretischer Hintergründe. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Band 109, Heft 2. S. 232–261.

- Hedfeld, C. /French, M. /Diettrich, A. /Weber, M. (2017): Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip in der überbetrieblichen Unterweisung – Eine explorative Untersuchung zur Umsetzung und Herausforderungen für das Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistungen. In: French, M. /Diettrich, A. (Hrsg.) *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistungen und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien*. Universität Rostock. S. 143–170.
- Helsper, W. (1966): 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 am Main: Suhrkamp Verlag. S. 521–569.
- Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster und New York: Waxmann Verlag. S. 103–125.
- Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, T. /Košinár, J. /Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 17–41.
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Hoffschroer, M. (2005): Die historische Entwicklung der überbetrieblichen Berufsausbildung bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts – Erkenntnisse für die Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsausbildung aus regierungspolitischer, parteipolitischer, wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Perspektive. In: *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe Nr. 9, Dezember 2005, S. 2–20. Zuletzt online abgerufen am 14.03.2025 unter: [https://www.bwpat.de/ausgabe9/hoffschroer\\_bwpat9.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe9/hoffschroer_bwpat9.pdf).
- HPI (o.J.): Unterweisungspläne Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/in (Ausbildungsordnung ab 01.08.2023). Zuletzt online abgerufen am 23.03.2025 unter <https://hpi-hannover.de/gewerbefoerderung/unterweisungsplaene.php>.
- HWK Düsseldorf (2025): Honorarkräfte/nebenberufliche Dozentinnen und Dozenten. Zuletzt online abgerufen am 28.04.2025 unter: <https://www.hwk-duesseldorf.de/artikel/honorarkraefte-nebenberufliche-dozentinnen-und-dozenten-31,0,4596.html>.
- Keller-Schneider, M. (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: Paseka, A. /Keller-Schneider, M. /Combe, A. (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. S. 231–254.
- Keller-Schneider, M. (2020): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann Verlag.
- Kielwein, K. (1990): Förderung der Modernisierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 3, 1990. S. 7–10.
- Kielwein, K. (2005): 30 Jahre Planung und Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten: von der überbetrieblichen Ausbildungsstätte zum Kompetenzzentrum berufliche Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kleemann, F. /Krähnke, U. /Matuschek, I. (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2., korrigierte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (2022): KMK-Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Karosserie- und Fahrzeugbau-

- mechaniker und Karosserie- und Fahrzeugbaumechanikerin. Beschluss der KMK vom 16.12.2022. Zuletzt online abgerufen am 08.09.2025 unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Karosserie-und-Fahrzeugbau-22-12-16-mitEL.pdf>.
- Köhlmann-Eckel, C. (2015): Vielfältige Zielgruppen – ein Lernort. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 1, 2015. S. 18–21.
- Köhlmann-Eckel, C. (2018): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS). Unveröffentlichtes Überblickspapier. Bonn, Juli 2018.
- Koop, R. (1953): Die Überbetrieblichen Unterweisungsstätten im Handwerk. In: *Schriftenreihe Berufserziehung im Handwerk*. Heft 4. Herausgegeben vom FBH.
- Kremer, H.-H. / Frehe, P. / Kückmann, M.-A. / Kundisch, H. (2017): Forschung in Innovationsarenen – Formate und Reflexionen einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung. In: *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe Nr. 33, Dezember 2017, S. 1–22. Zuletzt online abgerufen am 07.09.2025 unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer\\_etal\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer_etal_bwpat33.pdf).
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kückmann, M.-A. (2019): Multiprofessionelle Teamarbeit (mpT) im Kontext einer Dualität des Sozialen. Eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung. Detmold: Eusl-Verlag.
- Kurz, A. / Kubitz, S. / Schirmbeck, C. (2013): Spannende Ausbildung! – E-Mobilität in überbetrieblichen Berufsbildungszentren. Projektbeschreibung. Zuletzt online abgerufen am 22.03.2025 unter [https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/at\\_79011.pdf](https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/at_79011.pdf).
- Küstners, Y. (2006): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Maus, H. / Fürstenberg, F. (Hrsg.): *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin und Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag. S. 91–154.
- Marohn, R. (2022): Auf dem Weg zum Qualifizierungskonzept. Anforderungen an das überbetriebliche Ausbildungspersonal im digitalen Zeitalter. In: Web-Dossier ÜBS-Ausbildungspersonal. Zuletzt online abgerufen am 15.08.2025 unter <https://www.bibb.de/anforderungen-ausbildungspersonal-digitalisierung-marohn-158192.php>.
- Merkel, A. / French, M. / Dietrich, A. / Weber, M. (2017): Handlungskontexte und Kompetenzen von betrieblichem Ausbildungspersonal – Eine explorative Untersuchung von Arbeitsbedingungen und -prozessen in regionalen Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern. In: French, M. / Dietrich, A. (Hrsg.) *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien*. Universität Rostock, S. 115–142.
- Meuser, M. (2018): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, R. / Geimer, A. / Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Auflage. Opladen und Toronto: Barbara Budrich. S. 206–209.
- Meyer, R. (2005): Betriebliche Berufsbildung im Spannungsfeld divergierender Interessen und Handlungslogiken. In: *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe Nr. 9, Dezember 2005, S. 1–16. Zuletzt online abgerufen am 08.09.2025 unter: [https://www.bwpat.de/ausgabe9/meyer\\_bwpat9.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe9/meyer_bwpat9.pdf).
- Meyer, R. (2020): Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In:

- Arnold, R. / Lipsmeier, A. / Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 547–559.
- Meyer, R. (2022): Der Beruf ist tot, es lebe die Beruflichkeit! In: *berufsbildung*, Jahrgang 76, Ausgabe 1. S. 42–44.
- Michelsen, U.A. (1979): Der Ausbilder in der Industrielehrwerkstatt. Tätigkeit, Berufseinstellung, Ausbildung. Trier: Spee-Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R. / Nentwig-Gesemann, I. / Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 295–323.
- Nentwig-Gesemann, I. (2018): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: Bohnsack, R. / Geimer, A. / Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Auflage. S. 131–133.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Nohl, A.-M. (2013): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Nowak, H. / Münder, H.-G. (2007): Erhebung des Bestandes an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) des Handwerks, der Industrie und des Handels, der Landwirtschaft und sonstiger Träger. Hannover, März 2007. Zuletzt online abgerufen am 01.05.2025 unter: [https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/verweise/so\\_20533%20Abschlussbericht%20HPI.pdf](https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/verweise/so_20533%20Abschlussbericht%20HPI.pdf).
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 70–182.
- Otto, K. / Hilkert, B. / Köhlmann-Eckel, C. (2025): Digitalisierung in der überbetrieblichen Ausbildung erfolgreich gestalten: Auf das Ausbildungspersonal kommt es an! In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 3, 2025. S. 24–28.
- Pätzold, G. (1997): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Band I. Köln, Weimar und Wien: Böhlau Verlag.
- Pätzold, G. / Drees, G. (1989): Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Köln und Wien: Böhlau Verlag.
- Pfeifer, M. / Köhlmann-Eckel, C. (2018): Dauerhaft und doch flexibel – ÜBS-Förderung mit unterschiedlichen Schwerpunkten. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 5, 2018. S. 20–23.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskussionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. / Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Reetz, L. (2002): Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98. Band, Heft 1. S. 8–25.
- Rosendahl, A. / Wahle, M. (2016): Debatten zur Krise von Beruf und Beruflichkeit: A Never Ending Story? In: *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe Nr. 29, Dezember 2015 / Update März 2016, S. 1–23. Zuletzt online abgerufen am 17.08.2025 unter: [https://www.bwpat.de/ausgabe29/rosendahl\\_wahle\\_bwpat29.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe29/rosendahl_wahle_bwpat29.pdf).
- Rosenthal, G. (2002): Biographische Forschung. In: Schäffer, D. / Müller-Mundt, G. (Hrsg.):

- Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*.  
Bern: Huber. S. 133–147.
- Schlösser, M. / Drewes, C. / Osthues, E.-W.  
(1989): Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbilder-tätigkeit. Frankfurt und New York: Campus Verlag.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13(3), S. 283–293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M. / Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler. S. 78–117.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 183–275.
- Sloane, P.F.E. (2010): Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma. In: Nickolaus, R. / Pätzold, G. / Reinisch, H. / Tramm, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 367–373.
- Sommer, K.-H. / Nickolaus, R. (1995): Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Berufsausbildern. In: Pätzold, G. / Walden, G. (Hrsg.): *Lernorte im dualen System der Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 167–180.
- Spöttl, G. (2016): Das Duale System der Berufsausbildung als Leitmodell. Struktur, Organisation und Perspektiven der Entwicklung und europäischen Einflüsse. Frankfurt: Peter Lang.
- Srubar, I. (2007): Phänomenologie und soziologische Theorie. Aufsätze zur pragmatischen Lebenswelttheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. / Schnettler, B. (2004): Methodologie interpretativer Sozialforschung: klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W. / Tippel, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 202–224.
- Tramm, T. / Sembill, D. / Klauser, F. / John, E.G. (1999): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung – Probleme, Desiderate, Perspektiven. In: Tramm, T. / Sembill, D. / Klauser, F. / John, E.G. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*. Frankfurt am Main: Lang. S. 1–15.
- Twardy, M. (2004): Auf dem Weg zu Kompetenzzentren: Strukturelle, personelle und kulturelle Bedingungen in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. In: Euler, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 242–257.
- Weiss, H. (1993): Soziologische Theorien der Gegenwart. Darstellung der großen Paradigmen. Wien und New York: Springer-Verlag.
- Weller, W. (2005): Karl Mannheim und die dokumentarische Methode. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 6. Jg., Heft 2. S. 295–312.
- ZDH (2020): Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU) – Unverzichtbarer Bestandteil der Dualen Ausbildung im Handwerk. In: ZDH-Kompakt, September 2020. Zuletzt online abgerufen am 27.04.2025 unter: [https://www.zdh.de/fileadmin/Oeffentlich/Handwerks-politik/ZDH-Kompakt/2020/2020-09-14\\_Kompakt\\_UELU.pdf](https://www.zdh.de/fileadmin/Oeffentlich/Handwerks-politik/ZDH-Kompakt/2020/2020-09-14_Kompakt_UELU.pdf).

---

# Hinweise zu den Anhängen der Forschungsarbeit

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit sind umfängliche Anhänge entstanden, die jedoch nicht Bestandteil der vorliegenden Schrift sind. Bei Bedarf können diese eingesehen werden. Hierzu ist die Verfasserin der Arbeit zu kontaktieren. Nachfolgend findet sich zur Übersicht die Gliederung des externen Anhangs.

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Anhangsverzeichnis.....</b>                                                  | <b>I</b>  |
| <b>1 Vertiefungen zum Haupttext . . . . .</b>                                   | <b>1</b>  |
| 1.1 Begriffliche Annäherung: Implizites Wissen . . . . .                        | 1         |
| 1.1.1 Das Moment des ‚Intuitiven‘ . . . . .                                     | 1         |
| 1.1.2 Das Moment des Nichtverbalisierbaren . . . . .                            | 3         |
| 1.1.3 Das Moment des Nichtformalisierbaren . . . . .                            | 4         |
| 1.1.4 Das Moment der Erfahrungsgebundenheit . . . . .                           | 5         |
| 1.2 Ausgewählte Aspekte der berufspädagogischen Ausbilderforschung . . . . .    | 7         |
| 1.2.1 Zur Situation des Ausbildungspersonals . . . . .                          | 8         |
| 1.2.2 Zur Professionalisierung des Ausbildungspersonals . . . . .               | 11        |
| 1.2.3 Ausgewählte Studien der berufspädagogischen Ausbilderforschung . . . . .  | 17        |
| <b>2 Hospitation ÜBS2 . . . . .</b>                                             | <b>38</b> |
| 2.1 Einordnung der Hospitation und Relevanz für den Forschungsprozess . . . . . | 38        |
| 2.2 Eindrücke im Rahmen der Hospitation . . . . .                               | 39        |
| <b>3 Explorierende Vorstudie . . . . .</b>                                      | <b>49</b> |
| 3.1 Interviewleitfaden . . . . .                                                | 49        |
| Transkript ÜBS1 . . . . .                                                       | 51        |
| 3.2 Transkript ÜBS2 . . . . .                                                   | 91        |
| 3.3 Transkript ÜBS3 . . . . .                                                   | 105       |
| 3.4 Mitschriften und Dokumentation der Auswertung . . . . .                     | 123       |
| 3.4.1 Initiierende Textarbeit . . . . .                                         | 124       |
| 3.4.2 Entwicklung von thematischen Hauptkategorien . . . . .                    | 129       |
| 3.4.3 Erster Codierprozess . . . . .                                            | 131       |
| 3.4.4 Zusammenstellung der Textstellen . . . . .                                | 136       |
| 3.4.5 Induktive Bestimmung von Subkategorien am Material . . . . .              | 136       |
| 3.4.6 Kategoriensystem . . . . .                                                | 137       |
| 3.4.7 Zweiter Codierprozess . . . . .                                           | 152       |
| 3.4.8 Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen . . . . .                | 152       |

|          |                                              |            |
|----------|----------------------------------------------|------------|
| <b>4</b> | <b>Rekonstruktive Hauptstudie . . . . .</b>  | <b>167</b> |
| 4.1      | Einverständniserklärung . . . . .            | 167        |
| 4.2      | Interviewleitfaden. . . . .                  | 167        |
| 4.3      | Fall Berend Schultheiß (BSm_ÜBS1) . . . . .  | 172        |
| 4.3.1    | Datenbogen und Protokoll . . . . .           | 172        |
| 4.3.2    | Transkript. . . . .                          | 173        |
| 4.3.3    | Thematischer Verlauf. . . . .                | 192        |
| 4.3.4    | Formulierende Interpretation. . . . .        | 195        |
| 4.3.5    | Reflektierende Interpretation. . . . .       | 208        |
| 4.4      | Fall Peter Berner (PBm_ÜBS1) . . . . .       | 242        |
| 4.4.1    | Datenbogen und Protokoll . . . . .           | 242        |
| 4.4.2    | Transkript. . . . .                          | 243        |
| 4.4.3    | Thematischer Verlauf. . . . .                | 263        |
| 4.4.4    | Formulierende Interpretation. . . . .        | 265        |
| 4.4.5    | Reflektierende Interpretation. . . . .       | 280        |
| 4.5      | Fall Thorsten Lauströer (TLm_ÜBS2) . . . . . | 300        |
| 4.5.1    | Datenbogen und Protokoll . . . . .           | 300        |
| 4.5.2    | Transkript. . . . .                          | 301        |
| 4.5.3    | Thematischer Verlauf. . . . .                | 319        |
| 4.5.4    | Formulierende Interpretation. . . . .        | 321        |
| 4.5.5    | Reflektierende Interpretation. . . . .       | 336        |
| 4.6      | Fall Marie Visser (MVw_ÜBS2) . . . . .       | 376        |
| 4.6.1    | Datenbogen und Protokoll . . . . .           | 376        |
| 4.6.2    | Transkript. . . . .                          | 376        |
| 4.6.3    | Thematischer Verlauf. . . . .                | 393        |
| 4.6.4    | Formulierende Interpretation. . . . .        | 398        |
| 4.6.5    | Reflektierende Interpretation. . . . .       | 413        |
| 4.7      | Fall Hans-Peter Abel (HAM_ÜBS3). . . . .     | 442        |
| 4.7.1    | Datenbogen und Protokoll . . . . .           | 442        |
| 4.7.2    | Transkription. . . . .                       | 442        |
| 4.7.3    | Thematischer Verlauf. . . . .                | 460        |
| 4.7.4    | Formulierende Interpretation. . . . .        | 463        |
| 4.7.5    | Reflektierende Interpretation. . . . .       | 476        |
| 4.8      | Fall Erik Knappmeyer (EKm_ÜBS3). . . . .     | 506        |
| 4.8.1    | Datenbogen und Protokoll . . . . .           | 506        |
| 4.8.2    | Transkript. . . . .                          | 507        |
| 4.8.3    | Thematischer Verlauf. . . . .                | 524        |
| 4.8.4    | Formulierende Interpretation. . . . .        | 530        |
| 4.8.5    | Reflektierende Interpretation. . . . .       | 543        |
| <b>5</b> | <b>Literaturverzeichnis . . . . .</b>        | <b>566</b> |

---

## Abstract

Überbetriebliche Bildungsstätten nehmen insbesondere in der handwerklichen Bildung eine zentrale Rolle ein. Trotz ihrer Relevanz wurden diese allerdings bislang kaum zum Gegenstand berufspädagogischer Forschung gemacht. Die Studie setzt an dieser Leerstelle an und rückt die professionelle Handlungspraxis überbetrieblicher Ausbilder/-innen in den Mittelpunkt. Dabei wird die Frage mitgeführt, wie sich das überbetriebliche Handlungsfeld konstituiert und wie sich – aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive – die Professionalität der ausbildenden Akteure darstellt. Die Studie eröffnet Einblicke in das zugrundeliegende Handlungsfeld und die konkrete Praxis überbetrieblicher Ausbilder/-innen. Gleichsam wird eine Theoriefolie zur Konturierung von Professionalität bzw. „Könnerschaft“ im überbetrieblichen Handlungsfeld entwickelt.



Überbetriebliche Bildungsstätten nehmen insbesondere in der handwerklichen Bildung eine zentrale Rolle ein. Trotz ihrer Relevanz wurden diese allerdings bislang kaum zum Gegenstand berufspädagogischer Forschung gemacht. Die Studie setzt an dieser Leerstelle an und rückt die professionelle Handlungspraxis überbetrieblicher Ausbilder/-innen in den Mittelpunkt. Dabei wird die Frage mitgeführt, wie sich das überbetriebliche Handlungsfeld konstituiert und wie sich – aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive – die Professionalität der ausbildenden Akteure darstellt. Die Studie eröffnet Einblicke in das zugrundeliegende Handlungsfeld und die konkrete Praxis überbetrieblicher Ausbilder/-innen. Gleichsam wird eine Theoriefolie zur Konturierung von Professionalität bzw. „Könnerschaft“ im überbetrieblichen Handlungsfeld entwickelt.

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116  
53113 Bonn

Telefon +49 228 107-0

Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)  
E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)



ISBN 978-3-8474-2794-0