

Ausbilderinnen und Ausbilder als Akteure der Übergangsgestaltung



URSULA BYLINSKI

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit«
im BIBB

Im Zentrum des BIBB-Forschungsprojekts »Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt«* stand die Frage nach den erforderlichen Kompetenzen für eine gelingende Übergangsgestaltung. Die Befunde zeigen u. a., dass eine multiprofessionelle Zusammenarbeit der beteiligten Fachkräfte für den Aufbau von Bildungsketten von besonderer Bedeutung ist. Der Beitrag stellt die subjektive Sicht der Ausbilder/-innen bezogen auf ihr berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis heraus, um aufzuzeigen, welche Sichtweise sie in die Zusammenarbeit einbringen.

Eine qualitative Studie

Ziel war, ausgehend vom Handlungs- und Anforderungskontext der pädagogischen Fachkräfte, jene Kompetenzen zu ermitteln, die für ein zielgerichtetes pädagogisches Handeln im Übergangsgeschehen erforderlich sind. Exemplarisch wurden vier Gruppen von Fachkräften einbezogen: Lehrer/-innen der allgemein bildenden Schule (Förderschule, Sekundarstufe I) und der beruflichen Schule (schulische Berufsvorbereitung), sozialpädagogische Fachkräfte (Schulsozialarbeit, Bildungsbegleitung) sowie Ausbilder/-innen (Berufsorientierung, -vorbereitung, Berufsausbildung). An acht Standorten wurden Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit 57 Personen durchgeführt, davon waren 15 Betriebsvertreter/-innen: 13 Personen gaben an, als Ausbilder/-in (w=3, m=12) tätig zu sein, zwei Personen befanden sich in leitender Funktion (ausführlich zu Forschungsdesign und -ergebnissen vgl. BYLINSKI 2014).

Ausgehend vom Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 164) war für die Studie grundlegend, dass berufliche Handlungskompetenz von drei Dimensionen geleitet ist: von Wissen, Können und Reflektieren – erst durch ihr Zusammenspiel entsteht professionelle Expertise. Erweitert wurde dieses Konzept, durch deren Einbindung in das regionale Bedingungsgefüge, d.h. in einen gemeinsamen Handlungsrahmen, der für alle vier Gruppen von Fachkräften Bedeutung hat (vgl. Abb.).

Kompetenzen für eine gelingende Übergangsgestaltung

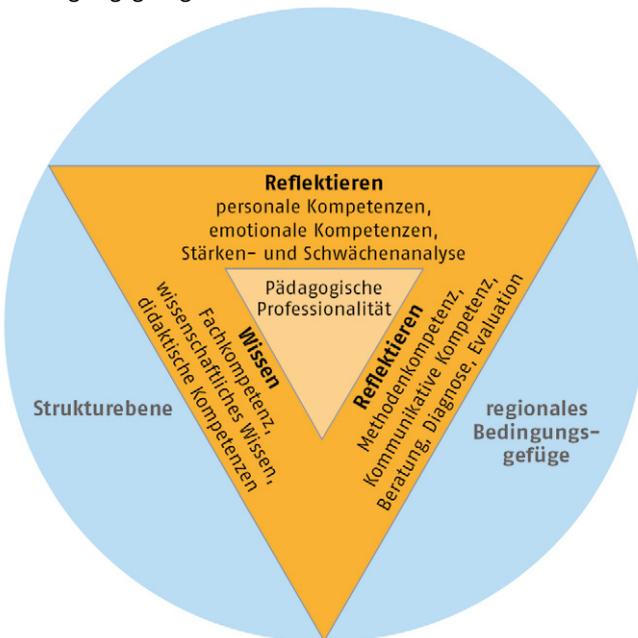
Die Befunde der qualitativen Studie zeigen, dass mit der Übergangsgestaltung eine neue Qualität von Professionalität entstanden ist. Zwei Tätigkeitsbereiche stellen hohe Anforderungen: zum einen die individuelle Begleitung und (Lern-)Unterstützung junger Menschen auf ihrem Weg in den Beruf, die voraussetzt, dass Bildungsabschnitte miteinander verknüpft werden; zum anderen die Vernetzung und Kooperation der Institutionen und Akteure, weil aufgrund der Komplexität des Übergangsgeschehens keine Institution mehr alleine die Anforderungen bewältigen kann. Folgende Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln konnten herausgearbeitet werden:

- Die individuelle Begleitung und Beratung der jungen Menschen erfordert Kompetenzen zur biografieorientierten Berufswegebegleitung; dies beinhaltet, pädagogische Interventionen vom Jugendlichen ausgehend zu konzipieren (Fokus: Individuum). Darüber hinaus sind Kompetenzen zur subjektorientierten Gestaltung von Lernprozessen bzw. -situationen gefordert sowie für pädagogisches Handeln in heterogenen Lerngruppen (Fokus: Gruppe).
- Die multiprofessionelle Zusammenarbeit benötigt Intermediäre Kompetenzen (vgl. WEINBERG 2004), um mit und zwischen den beteiligten Bildungsinstitutionen agieren zu können (Fokus: Netzwerk), sowie Intra- und Intersystemische Verständigungskompetenzen (Fokus: Teamarbeit) zur interdisziplinären Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Institution.

* Vgl. www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang (Stand: 26.03.2014)

Abbildung

Dimensionen pädagogischer Professionalität im regionalen Bedingungsgefüge



Nach: ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007, S. 165

Durch die Exploration des Tätigkeitsfelds und die inhaltsanalytische Auswertung (vgl. MAYRING 2008) der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews konnten sowohl förderliche Rahmenbedingungen als auch blockierende Faktoren für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit aufgezeigt werden. Die Betrachtung des beruflichen Handlungskonzepts der einzelnen Fachkräfte ist in diesem Kontext von besonderer Relevanz, weil diese subjektive Sicht in die Zusammenarbeit hineingetragen wird und diese wesentlich bestimmt.

Ausbilderinnen und Ausbilder im Übergangsgeschehen

Die in den Einzelinterviews befragten Ausbilder/-innen ($w=1$; $m=7$) waren in der außerschulischen Berufsvorbereitung und in der betrieblichen Berufsausbildung tätig. Ein Ausbilder arbeitete als Werkerzieher in der Berufsvorbereitung bei einer Handwerkskammer, drei Ausbilder im eigenen Handwerksbetrieb (Autohaus, Malerbetrieb, Fleischerei); teilweise wird dort die Ausbildung an ausbildendes Personal delegiert. Eine Ausbilderin und ein Ausbilder waren Ausbildungsleitende in einem größeren Unternehmen (bundesweit tätiges Logistikunternehmen, Stadtwerke/Bäderbetrieb). Ein Befragter bildete im Groß- und Einzelhandel aus, und ein weiterer Ausbilder hatte ehrenamtlich die Aufgabe eines Lehrlingswarts (Friseurinnung) übernommen. Alle Ausbilder/-innen können auf eine mehrjährige Berufserfahrung – auch im Übergangsgeschehen – zurückgreifen.

Netzwerkarbeit: Mehr Transparenz, Abstimmung und Unterstützung

Die Ausbilder/-innen halten Netzwerkarbeit in gleichem Maße wie die anderen Befragten für unverzichtbar, um vor allem (bildungs-)benachteiligte Jugendliche in eine betriebliche Ausbildung zu integrieren. Sie selbst verfolgen mit Netzwerkarbeit zunächst Eigeninteressen: Fachkräfteakquise, Verbesserung von Abstimmungsprozessen und Inanspruchnahme von Unterstützungsstrukturen stehen im Vordergrund. Ihre Netzwerkarbeit bezieht sich in der Regel auf die unmittelbaren Partner der dualen Berufsausbildung: die Kammern, die Innungen, andere ausbildende Betriebe und die Berufsschulen. Bildungsdienstleister spielen dann eine Rolle, wenn sie die sozialpädagogische Betreuung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf oder auch Teilaufgaben der Ausbildung übernehmen. Die Netzwerkarbeit scheint weniger systematisch und strukturiert zu sein – häufig wird auch von »Beziehungen« gesprochen, die die Absprachen untereinander erleichtern. Dabei geht jede Institution ihren Weg, mit seiner jeweils eigenen Zielsetzung – ein abgestimmtes gemeinsames Handeln kommt seltener vor: »Ich sehe das so, dass die Gewerbeschule eher ihren Weg geht und dass der Betrieb genauso seinen Weg hat. Ja, ich will nicht gegeneinander sagen, aber jeder geht halt nebeneinander und nicht zusammen oder wenig zusammen.« (GD-HL-AB-m-355-357). Anlass für die eher bilaterale Zusammenarbeit ist meist eine konkrete Problemsituation mit einem Jugendlichen, bspw. wenn Regelverstöße auftreten. Von einem Netzwerk erwarten sich die Ausbilder/-innen mehr Informationen über Unterstützungsmöglichkeiten, um die regionale Zusammenarbeit zu intensivieren und Entlastung zu erfahren. Einer kommunalen Koordinierung wird die Aufgabe übertragen, die verschiedenen Akteure zusammenzubringen und Aktivitäten zu steuern.

Berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis

Der Blick auf das Selbstverständnis des Ausbildungspersonals verdeutlicht die Beweggründe für den Aufbau von Kooperation und ihre Perspektive, die sie in die Zusammenarbeit einbringen.

Betrieb und Beruf prägen pädagogisches Handeln

Das pädagogische Handeln der Ausbilder/-innen steht deutlich in einem betrieblichen Bezugsrahmen und ist auf den jeweiligen Beruf bezogen, in dem sie ausbilden. Mit der Aufnahme einer Berufsausbildung sehen sie die Jugendlichen »auf dem richtigen Weg«, und im Sinne einer beruflichen Sozialisation (vgl. LEMPERT 2009) ist damit auch ihre

Persönlichkeitsförderung eingeschlossen. Als persönlichen Erfolg bewerten sie, wenn »[...] aus diesem Auszubildenden nachher ein Fachmann wird.« (EI-HL-AB-m-97). Mit dieser Einstellung wird die Entwicklung einer Berufsidentität als Bestätigung der eigenen Arbeit bewertet.

Obwohl die Wirtschaftlichkeit des Betriebs im Vordergrund steht, wird besonderer Wert auf eine qualitativ gute Ausbildung gelegt, weil dies mit einer Außenwirkung versehen ist, die zu einem positiven Image des Betriebs beiträgt: »Also, wir wollen auch als Stadtwerke nicht unbedingt als schlechter Ausbildungsbetrieb dastehen.« (EI-LKL-AB-m-294). Zufriedenheit der Ausbilder/-innen besteht dann, wenn die Qualität der Ausbildung außerhalb des eigenen Betriebs geschätzt wird – sie selbst tragen dafür die Verantwortung: »Ja, der hat 'ne Ausbildung, der hat bei XY gelernt, das ist ein ›Guter‹.« (EI-HL-AB-m-97).

Betrieb und Arbeitswelt werden vom Ausbildungspersonal als »Kontrastprogramm« zur Schulwelt betrachtet. Die Berufsausbildung setzen sie mit »einem Schritt ins Leben« gleich und betrachten das Lernen im betrieblichen Kontext als Vorteil für Jugendliche: »Und sicherlich ist unsere Richtung dann härter als Schule. Auch wenn wir die ein bisschen mit Samthandschuhen anfassen – die ersten zwei, drei Tage, aber dann versuchen wir doch, denen schon mal klarzumachen, wie so Arbeitsleben tickt. Was ich sehr wichtig finde.« (EI-HH-AB-m-18). Als Ausbilder/-innen möchten sie auch Grenzen setzen und den Jugendlichen mit der Berufsausbildung Orientierung geben.

Engagement in der Berufsorientierung und die Sicht auf die Jugendlichen

Aufgrund zurückgehender Bewerberzahlen sind Betriebe an der Durchführung von Praktika interessiert – sie dienen der Akquise und vermitteln einen direkten Eindruck vom potenziellen Auszubildenden. Schon bei der Auswahl von Praktikantinnen und Praktikanten ist für die Ausbilder/-innen die Einstellung der Jugendlichen zur Praktikumsstelle ausschlaggebend: »Also die sehr spät kommen und wo man merkt, die suchen nur einfach 'ne Aufbewahrungsstelle, [...] wir wollen lieber denen 'ne Chance geben, die es auch wirklich ernst meinen.« (EI-LKL-AB-m-60). Spezifische Vorkenntnisse und berufliche Erfahrungen werden besonders geschätzt, so werden berufsbezogene Ferienarbeiten oder bereits absolvierte Kurse als Berufsaspiration gewertet.

Die Sicht auf die Jugendlichen ist vielfach durch Negativbeschreibungen gekennzeichnet, und schulische Voraussetzungen werden als nicht ausreichend für eine Berufsausbildung betrachtet. Gleichwohl fragen die Ausbilder/-innen nach Ursachen und möchten mehr Wissen erwerben, um Verhaltensweisen besser verstehen zu können. Sie haben Fragen zur Lebenswelt der Jugendlichen, zu ihren Gepflogenheiten, Einstellungen, Wünschen und

Problemen: »Was sind das hier für Kids [...], warum haben die Basecaps hintenrum, warum haben die Stöpsel in den Ohren?« (EI-HH-AB-m-199).

Auszubildende sollen in die Betriebskultur und zum Betriebsklima passen

Die Ausbilder/-innen stellen heraus, dass die Betriebe durchaus bereit sind, Jugendliche mit Förderbedarf einzustellen, betonen aber, dass dazu Überzeugungsarbeit bei der Kundschaft und den Gesellinnen bzw. Gesellen erforderlich sei; teilweise werde den Jugendlichen mit Vorbehalten begegnet: »Es gibt aber auch Kunden und auch gerade unter den betuchten, hochwertigen, wo ja auch unsere Zielgruppe drinsteckt, die auch ankommen teilweise und sagen ›Passen Sie mal auf, [...], ich möchte aber keinen Lehrling haben‹.« (EI-HL-AB-m-4). Nicht nur die gute organisatorische Einbindung in den Betriebsablauf ist bei der Einstellung von Auszubildenden von Bedeutung – sie müssen in die Betriebskultur und in das Betriebsklima passen: »Der Erfolg, zumindest unserer Firma, ist 100 Prozent abhängig vom Betriebsklima. Und in dieses Betriebsklima, da gehört der Auszubildende mit rein. Das ist eine Mannschaft. Und da ist halt ein Geben und ein Nehmen mit an der Tagesordnung.« (EI-HL-AB-m-16). Damit wird die Erziehungsaufgabe herausgestellt: die Jugendlichen mit den Gepflogenheiten des Betriebs vertraut zu machen, ihnen Werte sowie kommunikative Regeln zu vermitteln.

Persönliche Erfahrungen und Eigenschaften prägen pädagogisches Handeln

Die Ausbilder/-innen benennen spezifische Persönlichkeitseigenschaften als grundlegend für ihre Tätigkeit: bspw. Charisma, Menschenkenntnis und Talent. Eigene biografische Erfahrungen schätzen sie als gewinnbringend für ihre Arbeit ein und vergleichen teilweise die Verhaltensweisen der Jugendlichen mit den eigenen: »Na gut, in der Schule war ich auch nicht gerade der Beste. Und darum hab ich auch so'n gutes Verständnis für die [...]. Weil ich halt auch selbst das erlebt habe.« (EI-LKL-AB-m-250). Auf der Suche nach Erklärungen greifen sie in ihrem pädagogischen Handeln auf ihr Erfahrungswissen und auf subjektive Theorien zurück, die ihnen dazu verhelfen, Verhaltensweisen nachvollziehen zu können. D.h. sie tragen ihre eigenen biografischen Erfahrungen in die pädagogische Situation hinein und übertragen sie auf die Jugendlichen.

Barrieren in der multiprofessionellen Zusammenarbeit

Die Analyse der unterschiedlichen Handlungskonzepte der vier Gruppen von Fachkräften verweist auf Barrieren, die

zwischen Berufskulturen und den Institutionen bestehen. Berufskulturen zeichnen sich aus durch spezifische Wahrnehmungsweisen und Persönlichkeitsprägungen der Personen, die in diesem Beruf arbeiten (vgl. TERHART 1996, S. 452 ff.) und werden sowohl von der gesellschaftlichen Ebene beeinflusst als auch von den Individuen reproduziert. Die Institutionen repräsentieren für die Befragten weitgehend abgeschlossene Systeme mit einer eigenen Kultur und eigenen Kommunikationsregeln; so nehmen die Ausbilder/-innen Schule als eigenes Milieu mit einem starren Regelsystem wahr.

Erschwert wird die Zusammenarbeit auch über einen ungleichen Status der Kooperationspartner. Betriebe haben die »Definitionsmacht« und entscheiden bspw. auch über den Erfolg der anderen. So beschreibt eine Sozialpädagogin ihre Abhängigkeit von der Einstellungspraxis der Betriebe: »Es ist schwierig, wir haben natürlich einen offiziellen Auftrag, der heißt Vermittlung in Ausbildung. [...] an den Zahlen wird unser Erfolg gemessen.« (EI-F-SP-w-84). Darüber hinaus wirkt sich blockierend aus, dass eine Bewertung der jeweils anderen Fachkräfte aus der eigenen Werteorientierung heraus erfolgt. Dem anderen wird damit wenig Raum gegeben, sich in die Kooperation einzubringen. Insbesondere beim Ausbildungspersonal werden Hierarchisierungen und Rollenzuweisungen deutlich. Die größte Akzeptanz erfahren diejenigen, die einen berufspraktischen Hintergrund mitbringen: »Die älteren Berufsschullehrer [...]. Die haben auch wieder zweiten Bildungsweg. Das sind die besten Berufsschullehrer.« (EI-HH-AB-m-207). Die sozialpädagogischen Fachkräfte erhalten dann die meiste Anerkennung, wenn sie die notwendige Unterstützung bieten und eine Berufsausbildung aufweisen können.

(Selbst-)Reflexivität als bedeutende Dimension pädagogischer Professionalität

Sowohl die Ausbilder/-innen als die anderen befragten Fachkräfte bestätigen, dass alle drei Dimensionen Wissen, Können und Reflektieren für sie bedeutsam sind. Allerdings wird der Erwerb von Kompetenzen ganz überwiegend mit der Aneignung von (Fach-)Wissen verbunden. Es bleibt die Frage, wie personenbezogene Kompetenzen erworben werden können. Insbesondere bei den Ausbilderinnen und Ausbildern kommt ein eher instrumentelles Verständnis von Pädagogik zum Ausdruck. Sie greifen in ihrem Handeln auf ihr Erfahrungswissen und auf subjektive Theorien zurück, die für sie als »individuelle Überzeugungen« (vgl. MÜLLER/SULIMMA 2008, S. 1) eine handlungsleitende Funktion haben. Aktuelle Studien bestätigen, dass diese Überzeugungen einen großen Einfluss auf professionelles Handeln ausüben (vgl. MOSER u.a. 2012) und eine erfolgreiche Professionalisierung vor allem die Verknüpfung von Einstellung, Wissen und Handeln erfordert (vgl. DÖBERT/

WEISHAUPT 2013, S. 8). Die Befunde des BIBB-Forschungsprojekts bestätigen dies, auch in Bezug auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Daher scheint es notwendig, im Professionalisierungsprozess Wissen zu erwerben, Können herauszubilden, Reflektieren als Querschnittsdimension zu behandeln sowie eine Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkräfte als grundlegende Dimension für pädagogisches Handeln herauszubilden.

Die Befunde zeigen, dass neue Formen multiprofessioneller Zusammenarbeit entwickelt werden müssen, damit Kooperation gelingen kann. So könnte Kooperation eine Strategie zur Professionalisierung sein (vgl. BERKEMEYER u.a. 2011, S. 225 ff.) und professionen- und institutionenübergreifende Fortbildungssettings, Gelegenheitsräume schaffen, die eine Annäherung unterschiedlicher Perspektiven (Berufskulturen, Institutionensicht etc.) ermöglichen. Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen wären zu konzipieren, die in betriebliche Strukturen eingepasst sind und zusammen mit Kooperationspartnern (bspw. zur Berufseinstiegsbegleitung oder Übergang coaching) umgesetzt werden. Durch die als konstruktiv und unterstützend erlebte Zusammenarbeit könnte das Ausbildungspersonal noch stärker zu einem aktiven Akteur der Übergangsgestaltung und zum festen Bestandteil einer Bildungskette werden. ◀

Literatur

ARNOLD, R.; GÓMEZ TUTOR, C.: Grundlinien einer Ermöglichsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007

BERKEMEYER, N. u. a.: Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 57, S. 225–247

BYLINSKI, U.: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld 2014

DÖBERT, H.; WEISHAUPT, H.: Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster 2013

LEMPERT, W.: Berufliche Sozialisation: Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Hohengehren 2009

MAYRING, PH.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2008

MOSER, V. u. a.: Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In: SEITZ, S. u. a. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Kempten 2012, S. 228–234

MÜLLER, S.; SULIMMA, M.: Überzeugungen zu Wissen und Lernen als Merkmal beruflicher Lehr-Lernprozesse. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. bwp@ Nr. 14. 2008

TERHART, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, A.; HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S. 448–471

WEINBERG, J.: Regionale Lernkulturen, intermediäre Tätigkeiten und Kompetenzentwicklung. In: BRÖDEL, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004, S. 205–231