

bwp@ Spezial 17 | Mai 2020

**Zukunftsdiskurse – berufs- und wirtschaftspädagogische
Reflexionen eines Modells für eine nachhaltige
Wirtschafts- und Sozialordnung**

Hrsg. v. **Andreas Slopinski, Meike Panschar, Florian Berding &
Karin Rebmann**

Jens REIßLAND, Claudia MÜLLER

(Universität Erfurt)

**Zukünftige Herausforderungen in der betrieblichen
Ausbildung gestalten – Reflexivität als Grundlage für
das betriebliche Ausbilderhandeln**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial17/reissland_mueller_spezial17.pdf

seit 2.8.2020

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2020



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Zukünftige Herausforderungen in der betrieblichen Ausbildung gestalten – Reflexivität als Grundlage für das betriebliche Ausbilderhandeln

Abstract

Dieser Beitrag fokussiert den Lernort Betrieb und damit folglich die betrieblichen Ausbilder*innen und deren Ausbildungspraxis. Die betriebliche Ausbildung ist eine der wichtigsten Grundpfeiler den Fachkräftenachwuchs in der deutschen Wirtschaft zu sichern. Unternehmen werden aufgrund der gesellschaftlichen aber auch technischen Entwicklungen stets vor neue Herausforderungen gestellt – somit auch die Ausbilder*innen. Diese Herausforderungen zu bewältigen erfordert auch immer Veränderungen, die natürlich auch Einfluss und Auswirkungen auf die Ausbildungsinhalte und -praxis haben. Ausbilder*innen werden als Schlüsselfiguren in der betrieblichen Ausbildungspraxis gesehen, da sie maßgeblich die Bildungsinhalte sowie deren didaktische Aufbereitung bestimmen, so auch bei der Thematik der Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung. Soll nachhaltiges Denken und Handeln in die berufliche Bildung strahlen, muss diese auch im betrieblichen Lernort verankert werden. Das setzt allerdings von den Ausbilder*innen immer auch die Bereitschaft voraus, das eigene Handeln zu reflektieren. Bildung für nachhaltige Entwicklung stellt folglich eine Anforderung an die Professionalisierung dieser dar. Der Verantwortung, vor allem bei den Themen der nachhaltigen Entwicklung in der betrieblichen Bildung stellen sich Ausbilder*innen in vielerlei Hinsicht. Dabei dienen betriebliche Ausbilder*innen als Multiplikator*innen, wobei auch die jungen Auszubildenden, eine wichtige Rolle in diesem Prozess spielen.

Reflexivität sowie Reflexionsanlässe im Rahmen angebotener Workshops für Ausbilder*innen sowie deren Rollenverständnis stellen den Rahmen des Beitrages dar. Durch die Darstellung geführter Interviews werden erste Einsichten in Reflexionsprozesse von Ausbilder*innen dargestellt und der Beitrag erfährt damit mehr Praxisbezug.

*Schlüsselwörter: Reflexivität, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE), Ausbilder*innen, Reflexionsanlässe; Erlebnis*

1 Einleitung

Mit ihrem Impulspapier „Zukunftsdiskurse – Nachhaltiges Wirtschaften zwischen Gesellschaft, Ökonomie und Bildung“, liefern die Kolleg*innen der Universität Oldenburg einen Denkanstoß zur Ausgestaltung einer nachhaltigen Wirtschaftsordnung (vgl. BWP Oldenburg 2019). Kennzeichnend für diese sind „Lebensqualität, Gerechtigkeit und (ökologische) Vielfalt“, so das Ergebnis des Diskurses in der Auftaktveranstaltung, in welcher verschiedene gesellschaftliche Akteure*innen zum Entstehen des vorliegenden Impulspapieres beitrugen. Es stellt sich also die Frage, wie kann die (globale) Wirtschaftsordnung nachhaltiger gestaltet werden? Klar scheint, dass eine solche Transformation eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe

ist. Der als nachhaltige Entwicklung bezeichnete Prozess, welcher zu einer nachhaltigeren Wirtschaftsordnung führen soll, findet in den 17 Sustainable Development Goals seine Konkretisierung. In dem Papier werden die Akteur*innen für diesen Wandel aufgezeigt und benannt. Dabei könnte kurz und knapp bemerkt werden: Alle müssen handeln!

Alle - angefangen beim einzelnen Individuum bis hin zu staatlichen Institutionen, sehen die Beteiligten der Diskursarena in der Pflicht. Gemeinsam gilt es die planetaren Grenzen einzuhalten, den kulturellen Rahmen zu schaffen sowie durch Bildung und Kompetenzerwerb einen Bewusstseinswandel zu gestalten (vgl. Slopinski et al. 2020, 10ff.). Die für den gesellschaftlichen Transformationsprozess notwendigen Sichtweisen und das erforderliche Wissen, werden durch Bildungsprozesse (Stoltenberg/Burandt 2014) initiiert. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) soll Menschen in die Lage versetzen „angesichts einer Vielzahl verschränkter gesellschaftlicher Herausforderungen Entscheidungen für die Gegenwart und Zukunft zu treffen, dabei bei unweigerlichen Zielkonflikten Kompromisse zu suchen und abzuschätzen, wie sich eigene Handlungen auf das Leben in anderen Weltregionen oder künftige Generationen auswirken“ (Deutsche UNESCO-Kommission o.J.).

Jede (gesellschaftliche) Institution steht vor der Herausforderung die Ansätze der nachhaltigen Entwicklung umzusetzen. So ist die Berufspädagogik eine Disziplin, welche sich mit Aus- und Weiterbildungsprozessen beschäftigt, die auf Berufstätige oder Auszubildende abhebt. Eine berufspädagogische Antwort auf das vorliegende Impulspapier wird folglich berufliche Bildungsprozesse in den Mittelpunkt stellen. Dabei zeigt sich, dass der Beruf, als Konstrukt, natürlich nicht losgelöst von Gesellschaft gedacht werden kann. Er befindet sich in einem Spannungsverhältnis verschiedener gesellschaftlicher Subsysteme, gilt als strukturelle Kopplung zwischen Wirtschafts- und Erziehungssystem. Die berufliche Qualifikation Heranwachsender findet zu einem großen Teil im dualen System statt. Konstitutiv für die Dualität sind einerseits die verschiedenen Lernorte Schule und Betrieb sowie überbetriebliche Bildungseinrichtungen, aber auch die beiden Rechtskreise, Landes- und Bundesrecht, die die berufliche Bildung normativ ausgestalten. Berufliche Ausbildung findet aber genauso in Berufsfachschulen und in außerbetrieblichen Einrichtungen statt.

Dieser Beitrag fokussiert jedoch den Lernort Betrieb und folglich die betrieblichen Ausbilder*innen. Diese führen die fachliche berufliche Qualifizierung im Betrieb durch, bereiten also den Weg für die Erlangung und Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Zudem fungieren sie auch als Sozialisationsagent*innen, sind also Vermittler*innen betrieblicher aber auch gesellschaftlichen Normen und Werte. Soll nachhaltiges Denken und Handeln in berufliche Bildung strahlen, muss diese auch im betrieblichen Lernort verankert werden. Dazu muss Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung dort sinnhafte Ankerpunkte finden. Dabei dienen betriebliche Ausbilder*innen als Multiplikator*innen, wobei auch die jungen Auszubildenden eine wichtige Rolle in diesem Prozess spielen. Auf die Herausforderung des Impulspapieres, wie denn Unternehmen als Akteure ihre Verantwortung wahrnehmen können, möchten wir antworten: mit einer Sensibilisierung ihres pädagogischen Personals. Daher erfolgt zunächst eine kurze Annäherung an den pädagogischen Akteur Ausbilder*in sowie eine Betrachtung der pädagogischen Qualifikation der Ausbilder*innen, welche mit der Aufgabe

betrachtet sind, Jugendliche beruflich zu qualifizieren, aber ebenso persönlich weiterzuentwickeln. Akademische Professionalisierungstheorien weisen der Reflexion eine grundlegende Bedeutung für die pädagogische Professionalität zu. Daher erfolgt dann eine theoretische Grundlegung des Reflexionsbegriffes sowie eine Einordnung dessen in pädagogische Arbeit. Anschließend soll gezeigt werden, wie von außen gesetzte Reflexionsanlässe, bspw. durch den Modellversuch KoProNa (FKZ 21 BBNE 16), zu einer pädagogischen Sensibilisierung von betrieblichen Ausbilder*innen beitragen kann und dadurch didaktische Leitlinien für eine Bildung der nachhaltigen Entwicklung umsetzen zu können.

2 Ausbilder*innen in der betrieblichen Ausbildung

Aufgrund verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung ist die Gruppe des Berufsbildungspersonals, welches für die unterschiedlichen beruflichen Bildungswege verantwortlich ist, als heterogen zu betrachten. Daraus wiederum ergibt sich auch eine Vielzahl an (pädagogischen) professionellen Hintergründen der Akteur*innen. Dazu zählen neben den Lehrer*innen der berufsbildenden Schulen auch das haupt- oder nebenamtliche Ausbildungspersonal in den Betrieben, Ausbilder*innen in den Lehrwerkstätten sowie pädagogische Mitarbeiter*innen anderer berufsbildender Einrichtungen (betriebsintern oder -extern). Durch Wandlungen in den letzten Jahren werden selbst Hochschulen zum Lernort der beruflichen Bildung, in Form von dualen Studiengängen. Aus dieser Heterogenität ergeben sich verschiedene Herausforderungen und das Personal in der beruflichen Bildung ist „einem besonderen Spannungsfeld zwischen domänenspezifischer Fachlichkeit und einer Prozessorientierung ausgesetzt, die sich zum einen aus Veränderungen in der Arbeitswelt und zum anderen aus der Offenheit pädagogischer Prozesse ergibt“ (Meyer 2010, 6).

Beschränken wir uns jedoch in diesem Beitrag auf die betrieblichen Ausbilder*innen in der dualen Ausbildung, so nehmen diese eine zentrale Schlüsselposition (vgl. u. a. Diettrich/Harm 2018; Bahl/Brünner 2018) in den beruflichen Bildungsprozessen ein. Auch hier handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe innerhalb der Gruppe der betrieblich Beschäftigten, die mit der betrieblichen Ausbildung betraut sind. Da „[...] es sich nicht nur strukturell von ihrem Arbeitsplatz, sondern auch personell und von den Qualifikationen her um eine äußerst heterogene und breite Gruppe von Beschäftigten handelt (Bahl/Brünner 2018, 362)“, liegt die Besonderheit auch darin begründet, dass die Tätigkeiten der Ausbilder*innen nicht mit einem Berufsstand einhergehen, sondern eher Funktionen bezeichnen (vgl. ebd.).

So werden grundsätzlich vier Funktionen des betrieblichen Ausbildungspersonals unterschieden: Ausbildungsleitung; haupt- und nebenamtliche Ausbilder*innen sowie ausbildende Fachkräfte (Brünner 2013, 7). Die hauptamtlichen Ausbilder*innen bilden dabei eher die Minderheit, da die betriebliche Ausbildung, insbesondere in klein- und mittelständischen Unternehmen, vorwiegend durch nebenberufliche Ausbilder*innen und ausbildende Fachkräfte geleistet wird. In der heterogenen Gruppe des Ausbildungspersonals finden sich so Beschäftigte aller Hierarchieebenen, sowohl mit leitenden als auch ausführenden Tätigkeiten (vgl. ebd.). Zudem zeigen sich auch Unterschiede innerhalb der Betriebe und Branchen mit verschiedenen Ziel- und Zeitkonflikten sowie in ihrer Funktion. Auffallend ist vor allem, dass eine formale

Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder*innen für ihre Ausbildungstätigkeit kaum gegeben ist. So erscheint auch „die Ausbildereignungsprüfung,[...] vom Inhalt und Umfang eher schmal“ (Eckert 2017, 123).

Die AEVO und deren Rahmenstoffplan definierten erstmals 1972 die Mindeststandards und Kriterien für die Eignung des Ausbildungspersonals, welche das Ziel einer aufgabengerechten berufspädagogischen Qualifizierung aller Ausbilder*innen innehat (Bahl/Brünner 2018, 365f.). Seit den 1970er Jahren fokussierten verschiedene Untersuchungen und Forschungsvorhaben u. a. die Situation und Relevanz der pädagogischen Qualifizierung nach der AEVO. Einhergehend wurden kritische Aspekte bezüglich der pädagogischen Qualifizierung zukünftiger Ausbilder*innen geäußert. Neuere Forschungsergebnisse zeigen zudem eine stark differente Qualifizierungspraxis der Anbieter von AEVO-Lehrgängen. (vgl. Brünner 2013) Weitere Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Inhalte in den Lehrgangsangeboten nur bedingt eine Grundlage für das professionelle Handeln von Ausbilder*innen bilden (vgl. Bahl/ Brünner 2013, 516; Vonken 2016) Dies ist nicht zuletzt auf die branchenübergreifende Vermittlung der berufs- und arbeitspädagogischen Inhalte zurückzuführen, welche losgelöst von der eigentlichen Berufspraxis der angehenden Ausbilder*innen stattfindet. So werden kaum Bezüge zu den jeweiligen Handlungskontexten der Arbeitsprozesse der angehenden Ausbilder*innen hergestellt. Damit kann das stark verallgemeinerte pädagogische Wissen nicht angewandt und in die eigene Berufspraxis transferiert werden (vgl. ebd.).

Ähnlich verhält es sich mit adäquaten Angeboten für Ausbilder*innen um sich didaktisch und pädagogisch weiterbilden zu können. Angebotene Weiterbildungen für Ausbilder*innen beschränken sich meist auf die berufsfachliche Praxis und zielen weniger dabei auf pädagogisch methodisch-didaktisch ausgerichtete Inhalte. Um Ausbilder*innen auf aktuelle Herausforderungen, wie u. a auf (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung zu sensibilisieren bedarf es methodisch-didaktischer Grundlagen bzw. Weiterbildung. Ausbilder*innen benötigen ein adäquates Angebot und mit traditionellen, aber eben auch neueren Methoden, ihren Ausbildungsalltag gestalten zu können. Dadurch kann einem bisher auf intuitiven Handlungsstrategien aufgebauten berufs- und betriebspädagogischen Handeln der Ausbilder*innen entgegenge wirkt werden (vgl. Eckert et al. 2011, 3).

Die Diskussion um die methodisch- didaktische Weiterbildung von Ausbilder*innen ist keineswegs neu – entfacht aber erneut, bei der Thematik für BBNE. Die didaktischen Leitlinien für die Umsetzung von BBNE sind durchaus anspruchsvoll und bedürfen „[...] der Entwicklung pädagogischer Konzepte [...] sowie die bewusste Reflexion und kritische Betrachtung intuitiver pädagogischer Handlungsweisen“ (Eckert et al. 2011, 3). Ausbilder*innen in die Lage versetzen zu können, ihr intuitives berufspädagogisches Handeln reflektieren zu können, bildet eine Grundlage um professionell handeln zu können.

3 Reflexivität als Bestandteil von Professionalität

3.1 Modellierung zu Reflexion

Es wurde bereits gezeigt, dass es sich bei dem betrieblichen Ausbilder*innen um eine sehr heterogene Zielgruppe handelt, welche u.a. verschiedene Ausprägungsgrade von pädagogischer Qualifikation aufweist. Daher soll in diesem Beitrag die Bedeutung reflexiver Phasen und von Reflexionsanlässen für die weitere Qualifizierung von betrieblichen Ausbilder*innen gewürdigt werden. Die Voraussetzung für diese Art der pädagogischen Professionalisierung, wäre ein Anregen von (Selbst-)Reflexion von außen. Dass reflexive Prozesse von außen durch verschiedene Interventionen angeregt werden können, zeigen Erkenntnisse aus der Trainingspsychologie (vgl. Henninger et al. 2001; Albert 2016, S. 1). Dazu können Lernende, in diesem Fall Ausbilder*innen, im Prozess unterbrochen und befragt oder ganz gezielt aufgefordert werden, eigene Handlungen zu reflektieren. Im kommunikativen Austausch mit Expert*innen oder Peers und der Selbstoffenbarung der eigenen Situationsdeutungen sowie dem geplanten pädagogischen Vorgehen, kann es zum Abgleich des eigenen pädagogischen Handelns kommen. In der Forschung zur Qualifizierung von Lehrer*innen (vgl. z. B. Leonhard/Rihm 2011; Berndt et al. 2017; Combe 1996; Combe/Kolbe 2004; Albert 2016), aber auch anderen pädagogischen Arbeitsbereichen (vgl. Helsper/Tippelt 2011), wird die Wichtigkeit von Reflexionen und Reflexivität betont. Ebenso für die Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 1991). Für die pädagogische Professionalität von betrieblichen Ausbilder*innen sollte demnach Reflexion und Reflexivität ebenso von ausgesprochener Wichtigkeit sein. Im Gegensatz zu den akademisch ausgebildeten Kolleg*innen in Berufsschulen, steht betrieblichen Ausbilder*innen meist kein Hochschulstudium als Wissensbasis zur Verfügung, in welchen oft Reflexionsphasen in Form von Praktikumsberichten o.Ä. eingeplant sind. Grundsätzlich stellt sich heraus, dass die Fähigkeit das eigene Handeln in pädagogischen Situationen zu reflektieren, eine herausgehobene Bedeutung bei der Professionalisierung des pädagogischen Personals innehat. Reflectere (lat.) bedeutet zurückbiegen, umwenden (vgl. Maack 2018) oder auch zurückbeugen (vgl. Hilzensauer 2008). In diesem Fall geht es nicht darum, etwas Materielles zu verformen, sondern das Denken ins Innere zu fokussieren. Reflexion kann somit als eine Art innerer Dialog bezeichnet werden, in welchem eine Handlung oder ein Tun, selbst ein vorheriges Denken, eine soziale Beziehung in pädagogischer Praxis (vgl. Gröhlich 2011, 140), einem kognitiven Prozess der Überdenkens ausgesetzt wird. Pädagogisch gwendet hieße dies, das eigene pädagogische Handeln reflektierend zu dekonstruieren und in seinen Einzelheiten zu erfassen. Reflexion dient in diesem Fall dazu Implizites, in pädagogischen Situationen verborgen Gebliebenes, zu objektivieren. „Reflexion wird dann erstens eine wichtige Funktion dabei zugeschrieben, Alltagstheorien, subjektive Theorien bzw. implizites Wissen, das im Handeln zum Ausdruck kommt, in explizites zu transformieren, auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen, um dann später im wissenschaftlich fundierten interventionspraktischen Handeln die abgezielte pädagogische Professionalität zu erzielen“ (Häcker 2017, 22). Dieser Lesart folgend wird „*Reflexion* [Hervorhebung im Original] als Handlung/Tätigkeit verstanden (er oder sie verhält sich reflexiv). Reflexion bezieht sich dabei sowohl auf das Nachdenken über Inhalte als auch Situationen. [...] Situationen sollen mit dem

Ziel, einen Bildungsprozess zu ermöglichen, überdacht werden. Dies geschieht unter Einbeziehung des eigenen Vorwissens, eigener Erfahrungen, wissenschaftlicher Erkenntnisse, vor dem Hintergrund eines kulturellen Kontextes und aus einer professionellen Perspektive heraus“ (Maack 2018, 18f.). Reflexivität wäre dann als Eigenschaft und Fähigkeit einer Person, jemand zeichnet sich durch eine hohe Reflexivität aus, zu fassen. Die Person wäre damit in der Lage „das eigene Denken und Handeln zu durchschauen“ (ebd.).

Die Notwendigkeit zur Reflexivität liegt in den Eigenheiten von pädagogischen Situationen an sich begründet, welche sich durch teils widersprüchliche Anforderungen und Herangehensweisen auszeichnen. Diese, als Antinomien bezeichneten (vgl. Helsper 2011, 530ff.), Anforderungen begegnen Pädagog*innen alltäglich und bedürfen einer reflektierten Herangehensweise oder eben auch einem reflektierten situativen Handeln (vgl. Schön 2008). Einerseits sollen Pädagog*innen ihren Schüler*innen/Auszubildenden/Teilnehmenden zugeneigt sein, in der Reformpädagogik als pädagogischer Eros bezeichnet (vgl. Helsper 2011, 530), andererseits verpflichtet sie die Institution, in welcher sie arbeiten, sei es Schule, Betrieb oder eine andere Bildungseinrichtung, zu Neutralität. Dies fasst die Antinomie Nähe und Distanz. Daran schließt sich die der Subsumtion versus Rekonstruktion an. Pädagog*innen unterliegen der Gefahr im Alltag Sachverhalte zu typisieren, um bspw. die Komplexität einer pädagogischen Situation zu reduzieren. Dabei kann auftreten, dass nicht allen Einzelfällen, welche aufwendig hinterfragt und rekonstruiert werden müssten, und damit die Komplexität wieder erhöhen, beachtet werden. Doch was soll grundlegender Inhalt pädagogischer Situationen sein? Eine Tradierung eines zeitlosen Wertkanons oder eine Bildung zur Differenz und Komplexität, wie sie moderne Gesellschaften auszeichnen? So die Herausforderung hinter der Antinomie Einheit und Differenz. Organisation versus Interaktion, feste organisatorische, zeitlich getaktete und räumliche gebundene Strukturen, stehen einem streben nach autonomen pädagogischen Räumen entgegen. So können eine starre organisatorische Struktur und Routinen entlastend, aber auch belastend wirken. Ziel eines jeden pädagogischen Handelns soll ein freier autonomer Mensch sein. Oder doch einer, der sich obrigkeitshörig Recht und Gesetz unterwirft? Diese Spannungsverhältnisse beschreibt die Antinomie Autonomie gegen Heteronomie. All diese Spannungsverhältnisse treten gemeinsam oder vereinzelt in pädagogischen Situationen auf. Eine reflektierte Entscheidung, was jeweils fokussiert wird, ist immer wieder erforderlich.

Halten wir fest, Reflexivität ist ein grundlegender Bestandteil von pädagogischer Professionalität. Das Durchlaufen von Reflexionsphasen sowie die Reflexion des eigenen Handelns tragen zum besseren Verständnis des eigenen pädagogischen Handelns bei.

4 Reflexionsanlässe für Ausbilder*innen am Beispiel eines erlebnispädagogischen Workshops

4.1 Theoretische Betrachtung von Erlebnis und Erlebnispädagogik

Das in Deutschland zur Standardliteratur in der Erlebnispädagogik avancierte Buch von Bernd Heckmaier und Werner Michel (2018), nennt als bedeutende Vordenker dieser Jean-Jacques

Rousseau und David Henry Thoreau (Heckmair/Michl 2018, 12ff.; Michl 2009, 20ff.). Ersterer ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht vor allem für sein Werk Emile (Rousseau 2001) bekannt, in welchem er die Natur als treibende erzieherische Kraft darstellt. Zweiterer lebte unter anderem zwei Jahre zurückgezogen in einer Holzhütte am Walden See (Thoreau 2009). Aktivitäten in der Natur, welche unterschiedliche Lern- und Bildungsziele verfolgen, bilden (auch heute noch) den Kern von Erlebnispädagogik. Abgeschiedenheit, Ruhe, Kontemplation sowie Reduktion auf das Nötigste, auch auf Materielles bezogen, wie durch Thoreau beschrieben, bilden weitere Grundlagen. Sicher können noch viele weitere Vordenker genannt werden, wie bspw. John Dewey, welcher mit seinen Arbeiten, ein pädagogisches Vorgehen skizzierte, welches heute als handlungsorientiert bezeichnet würde.

Als Begründer der Erlebnispädagogik wird in der deutschsprachigen Literatur Kurt Hahn (vgl. u. a. Michl 2009, 25ff.; Paffrath 2013, 43ff.) genannt. Er diagnostizierte bei seinen Zeitgenossen des frühen 20. Jahrhunderts gravierende Verfallserscheinungen: Verfall der körperlichen Tauglichkeit, Mangel an Initiative und Spontanität, Mangel an Sorgsamkeit und schließlich Mangel an menschlicher Anteilnahme (vgl. Michl 2009, 27f.). Hier sollten körperliches Training, Projekte, Expeditionen sowie (soziale) Dienste die Verfallserscheinungen bearbeiten. Ziele dieser Maßnahmen waren, Förderung von „Eigeninitiative, Durchhaltevermögen, Selbstvertrauen [...]“ (Paffrath 2013, 45).

Übertragen auf die heutige Zeit und aktuelle Probleme, verschiebt sich der Fokus auf die Bearbeitung von „[...] Passivität durch Medienkonsum [und] Defizite[n] bei sozialen Kompetenzen“ (Michl 2009, 29). Paffrath (2013, 18) zeigt auf, dass unter dem Begriff Erlebnispädagogik viele verschiedene Methoden, wie zum Beispiel Outdoor Training oder Abenteuerpädagogik, subsumiert werden. Den Grund für diese Vielfalt sieht er darin, dass die Erlebnispädagogik in den verschiedenen Teilen der Welt eben auch auf verschiedene Weise interpretiert wurde und eine andere Entwicklung nahm. Auch das Handbuch Erlebnispädagogik konstatiert eine Vielfalt an möglichen Definition (vgl. Michl/Seidel 2018, 17ff.). Einen Versuch unternimmt Paffrath: „Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium für die Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen“ (Paffrath 2013, 21). Definiert wird Erlebnispädagogik auf diese Weise durch dessen Ziele und Vorgehen. Welche Rolle dabei genau das Erlebnis an sich einnimmt, bleibt so verborgen und zunächst unklar. Das Erlebnis stellt jedoch das zentrale Element jener Pädagogik dar und Bedarf zum Zweck einer pädagogischen Einbindung einer eindeutigen Darstellung.

Die Beschäftigung mit dem Erlebnis und dessen Einbindung in pädagogische Prozesse kann auf eine gewisse Historie verweisen. Bereits 1930 versuchte Waltraut Neubert (1990) das Erlebnis für die Pädagogik aufzubereiten. Ihr Fokus lag dabei auf den schulischen Unterricht, welcher durch die Anreicherung mit Erlebnissen anregender für die Schüler*innen gestaltet werden sollte. Sie bezieht sich dabei auf Wilhelm Dilthey, der in seiner Arbeit der Verwendung des Erlebnisses in der Dichtung nachspürt (Dilthey 1985). Aktueller erfolgte eine Bear-

beitung des Erlebnisses von Thomas Schott (2009), der eine Merkmalszusammenstellung, ähnlich der von Neubert vorlegt, welche auf einer fundierten theoretischen Darlegung basiert. Schott stellt der Auseinandersetzung mit dem Begriff des Erlebnisses, die des Erlebens voran. Es kommt vor, dass beide synonym verwandt werden, doch eine erste Unterscheidung könnte bereits die zwischen Erleben als Prozess und Erlebnis als einen Status darstellen. Erlebnis als eine Art einer Hervorhebung im Strom, jedoch nicht abgelöst von diesem, des Erlebens. Grundlegend ist festzuhalten, Erleben und Erlebnis sind an Leben gebunden. Leben wiederum an einen Körper, welcher zur „Empfindung [...], Entwicklung, Selbsterhaltung, Selbsttätigkeit“ (Schott 2009, 135) fähig ist. Weiterhin legt Schott eine Beseeltheit des Körpers zugrunde, welche bspw. durch die drei Seelenarten nach Platon (biologische Triebe wie Fortpflanzung, Thymos = Freiheits- und Machttrieb und Eros = Lernbegierde) gefasst werden kann (ebd.). Schlussendlich wird eine Instanz benötigt, die dieses Erleben erfasst und bemerkt, was Schott als Ich, das erlebende Subjekt, bezeichnet. All dies haben das Erleben und das Erlebnis gemein. Die entscheidenden Unterschiede finden sich in dem, was Schott als innere Strukturmerkmale bezeichnet. Unterteilt in jeweils acht/ bzw. neun zentrale und vier periphere Merkmale zeigen sich die jeweiligen Besonderheiten und noch viel bedeutender, die Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen werden deutlich.

Tabelle 1: Strukturmerkmale von Erlebnis und Erleben. Eigene Darstellung in Anlehnung an Schott (2009, 329ff).

Strukturmerkmale von Erleben und Erlebnis	
zentral	<ul style="list-style-type: none"> • Unmittelbarkeit • Einheitscharakter • Spannungsverhältnisse • Zeitlichkeit • Manifestationstendenz • Erleben/Erlebnis – Ausdruck - Verstehen • Fähigkeit zur Kommunikation • Metamoment: Selbst- bzw. Eigentätigkeit • Resultatcharakter (nur Erlebnis)
peripher	<ul style="list-style-type: none"> • Qualität • Quantität • Relation • Modalitäten

Unmittelbarkeit

In diesem ersten Merkmal unterscheiden sich Erleben und Erlebnis nicht. Äußere Reize und Vorgänge der Innen- und Seelenwelt werden mittels Sinnesorganen aufgenommen und vom

Bewusstsein festgestellt. Das Bewusstsein eines jeden Menschen fokussiert im alltäglichen Erleben jeweils unterschiedliche Ausschnitte des Erlebensstroms. Weiterhin unterliegt das Empfundene oder Gedachte bereits einer Verarbeitung in unseren Sinnesorganen, spiegelt also nie die absolute Realität wider sondern eine konstruierte Wirklichkeit (Schott 2009, 138). Daraus ergibt sich für Pädagog*innen bereits ein erstes Handlungsfeld, nämlich diesen Zweifel am Wahrheitsgehalt der eigenen Wahrnehmung zu kultivieren. Reflexionen dienen, sei es in sprachlicher oder einer anderen Form (vgl. Gilsdorf 2018, S. 41), in erlebnispädagogischen Settings dazu, der Erlebte zu objektivieren und mit den anderen Teilnehmer*innen abzugleichen.

Einheitscharakter

Erleben wird, da „heterogene Vorgänge des seelisch-geistigen Geschehens“ (Schott 2009, S. 139) verbunden werden, als Einheit wahrgenommen. Erleben finden nach Schott dort statt, wo innere und äußere Empfindungen in Kontakt treten, wo also äußere Reize auf innerliches Empfinden treffen. Schott (ebd.) bezieht sich hier auf eine alte Dreiteilung der Vermögenpsychologie des Denkens, Fühlens und Wollens, der kognitiven Verarbeitung (Verstand) also, sowie des Empfindens (Gefühl) und der inneren Begierden (Wille). Verknüpfungen dieser kämen erst durch Erleben zustande. Erleben stellt auf diese Weise eine grundlegende Bedingung für pädagogisches Handeln dar und ermöglicht ein handelndes Lernen. Im Erlebnis hingegen scheinen Denken, Fühlen und Wollen ihre Eigenstruktur aufzugeben. Verständlicher ausgedrückt, Verstand, Gefühl und Begierde kommen in Einklang.

Spannungsverhältnisse

Aus der Unmittelbarkeit des Erlebens ergibt sich auch das dritte zentrale Moment. Eben weil sich Erleben für jedes Subjekt individuell vollzieht, ergeben sich gleich mehrere Spannungsverhältnisse (Schott 2009, S. 140f). Eines ist das zwischen Allgemeinheit und Individualität. Jeder Mensch hat schonmal Hitze, Schmerz, Enttäuschung oder Glück empfunden. Das jeweils individuelle Empfinden, die Erwartungen an das Empfinden sowie die persönliche Einschätzung, sind dabei jedoch sehr verschieden. Das rührt daher, dass jeder vorher schon Erfahrungen gemacht hat, die dann den eigenen Erwartungshorizont darstellen. Weiter existiert ein Spannungsverhältnis zwischen Statik und Dynamik. Erleben erscheint als fortlaufend und versetzt das Subjekt in einen eher beweglichen, ruhelosen Zustand. Das Bewusstsein stellt dann das statische Moment dar. Es unterbricht den scheinbar unendlichen Strom des Erlebens, macht Erlebtes bewusst und damit bleibend. Ein weiteres Spannungsverhältnis äußert sich im Verhältnis von Abstand und Nähe sowie eines zwischen Willkürlichkeit und Unwillkürlichkeit. Verdeutlicht wird hier der Dualismus zwischen Erleben, was durch den Verstand und die Vernunft geleitet ist, und dem Erleben, welches eher auf Begehren und Gefühle bestimmt wird. Beim Erlebnis finden sich nur die Spannungsverhältnisse Allgemeinheit/ Individualität und Abstand/ Nähe, wenn Erlebnisse bspw. weiter in der Vergangenheit liegen oder eben gerade erst empfunden worden. Zeitlichkeit

Erleben vollzieht sich in einem zeitlichen Rahmen, der Vergangenheit, Zukunft sowie die Gegenwart, in Beziehung setzt. Aktuelles Erleben steht in Bezug, und ist teilweise Resultat, von

bereits Erlebtem. Ebenso kann sich Erleben auch in die Zukunft richten, wenn auf ein bestimmtes Ereignis gewartet wird. Ähnlich verhält es sich beim Erlebnis, auch diese ist von den Erfahrungen aus vorherigen Erlebnissen beeinflusst. Allerdings meint Zeitlichkeit hier auch noch etwas anders. Im Erlebnis kann es dazu kommen, dass zeitliche Dimensionen auf eine verzerrte Weise, teilweise beschleunigt oder auch stark verlangsamt, empfunden werden. Ähnlich wie es Csikszentmihly (2010) für das flow-Erlebnis beschreibt. Erneut zeigt sich die Bedeutung von Reflexionen, wenn dieses zeitlich so vergängliche Erlebnis, durch Sprache aufbereitet und konserviert wird.

Manifestationsprinzip

Erlebtes drängt nach Objektivierung, sei es durch Sprache, Schrift oder Dichtung. Für das Erlebnis gilt dies nochmal verstärkt. Wer bspw. am Wochenende ein intensives Erlebnis hatte (einen Sonnenuntergang bei einer Bergwanderung, ein Tor bei einem Fußballspiel, ein intensiver Kuss mit einem neuen Partner, ...) möchte dies am folgenden Montag im Büro oder in der Werkhalle berichten. Erlebnisse wollen geteilt werden, da diese tief im eigenen Empfinden wirken und intensiver erlebt werden.

Erleben/Erlebnis – Ausdruck – Verstehen

Schott verweist hier auf Dilthey, welcher klarstellt, dass „das Erleben den Grundstein von Ausdruck und Verstehen darstellt“ (Schott 2009, 142). Erlebtes wird durch Sprache gefasst, wird in Begriffe transformiert, um es selbst zu verstehen oder zu teilen. Erlebtes muss in den eigenen Deutungshorizont integriert werden, um es zu verstehen. Dies gilt ebenso für das Erlebnis. Aus pädagogischer Sicht bedeutend ist dabei der Aspekt des Erkenntnisgewinns, wenn das Gelernte vom Lernenden verarbeitet werden muss.

Fähigkeit zur Kommunikation

Kommunikation meint hier das In-Kontakt-Treten des inneren und äußeren Empfindens, den Kontakt zu sich selbst. Gemeint ist damit wieder die Aushandlung zwischen Denken, Fühlen und Wollen. Das Ergebnis einer solchen inneren Kommunikation könnte auf das Erlebnis bezogen, das Aufbrechen fest verankerter Handlungsmuster bedeuten. Ein Auslöser dazu könnte ein besonders intensives Erlebnis sein, bspw. das Abschmelzen eines Gletschers mit den eigenen Augen zu sehen.

Metamoment

Das Metamoment beschreibt einen Umstand, der sowohl für das Erleben als auch für das Erlebnis konstitutiv ist. Beide entstehen aus sich selbst heraus „autokinetisch“ (Schott 2009, 143). Kein Mensch kann zum Erleben gezwungen werden und auch was jeweils erlebt wird, was im Bewusstsein verarbeitet wird, ist nicht steuerbar. Ebenso verhält es sich mit dem Erlebnis, diese entstehen aus sich selbst heraus, sie können nicht willentlich evoziert oder gar in pädagogische Interventionen eingeplant werden. Es können lediglich Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche Erlebnisse begünstigen. Erlebnispädagogische Settings zeichnen

sich daher dadurch aus, dass sie unfertig sind und Kreativität in der Bewältigung dieser gefragt ist.

Resultatcharakter

Hier zeigt sich die bereits erwähnte Unterscheidung von Dynamik und Statik. Während ein Erlebnis eine Art geschlossener Einheit darstellt, u.a. in der Verbindung von Fühlen, Denken und Wollen, ist Erleben eher ein fortlaufender Prozess. Das Erlebnis stellt auf diese Weise ein Resultat dar.

Periphere Momente des Erlebnisses

Das Erlebnis zeichnet sich, wie das Erleben auch, weiterhin durch seine peripheren Momente Qualität, Quantität, Relation und Modalität aus (vgl. Schott 2009, 157ff.). Die Qualität eines Erlebnisses wird durch seine Deutlichkeit und Klarheit bestimmt. Der Erlebende ist dabei von seinem eigenen Erleben bewusst ergriffen. Die Quantität wiederum zeigt sich einmal in der Extension, bestimmt durch die Häufigkeit und dem Ausmaß, mit der ein Subjekt einem Erlebnis ausgesetzt ist. Weiterhin der Protension, der Dauer von Erlebnissen. Für die Wirkung scheint die Dauer von Erlebnissen eher unerheblich. Auch ganz kurze intensive Momente können die alten Denkweisen und damit den weiteren Lebensverlauf extrem beeinflussen. Dies wird als Intension oder Intensität von Erlebnissen begriffen. Da diese so tief wirken, oder wie am Beispiel einer neuen Einsicht einer Erleuchtung gleichend, die unter bestimmten Bedingungen auch als Erlebnis angesehen werden kann, so „erheblich und weitreichend“ (vgl. Schott 2009, 159) sind, haben sie das Potenzial alte Denkmuster des jeweiligen Individuums zu durchbrechen und zu verändern. Diese neuen Handlungsmuster können sich vertiefen und das weitere Handeln des Subjekts bestimmen. Grenzerfahrungen, die eben in der Erlebnispädagogik angestrebt werden, haben dabei eine sehr hohe Intensität und könnten daher auch besonders fruchtbar sein, wie Schott in einer Fußnote anmerkt. Das Moment der Relation im Erlebnis bezieht sich auf das Verhältnis von Subjekt zum Objekt. Es wurde schon gesagt, dass es eine Art „Schranke“ (Schott 2009, S. 160), zwischen Subjekt und erlebtem Objekt gibt. Diese Barriere wird im Erlebnis jedoch scheinbar durchbrochen. Deutlicher wird dies in der umgangssprachlichen Beschreibung von Erlebnissen, wie zum Beispiel, „Ich fühlte mich als wäre ich eins mit dem Felsen, an dem ich geklettert bin“. Bei genauer Betrachtung wird deutlich, dass auch dies ein ganz entscheidender Punkt in der Bedeutung von Erlebnissen für die Pädagogik ist. Beim Lernen geht es immer darum, objektiv Gegebenes subjektiv zu verarbeiten, im besten Fall es in sich aufzunehmen. Es zeigt sich, in der theoretischen Überlegung, dass eben das Erlebnis in der Lage sein kann, genau das zu leisten. Die subjektive Aneignung des objektiv Kulturellen, Bildung. Dabei ist das Erlebnis nicht das Allheilmittel für Lehr- und Lernsituationen, hier sollte lediglich das Potenzial als solches herausgestellt werden.

Unterschieden werden weiterhin drei verschiedene Modi des Erlebnisses. Mögliches und Wirkliches scheinen nicht mehr voneinander unterscheidbar zu sein. Auch dies hat seine Ursache wieder im Einheits- aber auch Ergriffenheitscharakter. So kann es bei einem Traum, zum Beispiel über einen Einbruch (vgl. Schott 2009, 161), dazu kommen, dass am nächsten Morgen beim Aufwachen tatsächlich geschaut wird, ob jemand im Haus ist oder später sogar

eine Einbruchssicherung im Haus installiert wird. Das Mögliche hat dann eine starke Wirkung auf die Realität. Weiter kann wieder zwischen positiven und negativen Erlebnissen differenziert werden. Dass überhaupt Erlebnisse geschehen, aber auch wenn diese als angenehm empfunden werden, fasst der Begriff positiv. Negativ hingegen meint zum einen das Nichterleben eines ergreifenden Ereignisses sowie der Umstand etwas Erlittenes als nachteilig zu bewerten. Letzter Modus, ähnlich dem Erleben, gibt Aufschlüsse über die Ursachen, die zum Erlebnis führen. Dieses kann einer „sinnes- bzw. verstandesmäßigen Tätigkeit“ (Schott 2009, 162) entspringen (kognitives Erlebnis). Ist der Auslöser in der inneren Gefühlswelt zu suchen, liegt ein affektives Erlebnis vor oder sind etwa Neigungen und Bedürfnisse ausschlaggebend (konatives Erlebnis).

Die Ausführungen zeigen, was die Erlebnispädagogik bewirken kann. Durch das Schaffen von Erlebnissen und das Erleben, werden Reflexionsanlässe gegeben. Wie wir wissen, sind die Aufgaben der Ausbilder*innen in ihrem Ausbildungsalltag vielseitig. Dabei nehmen sie nicht nur einen betriebsspezifischen, sondern auch einen gesellschaftlichen Auftrag wahr. Wie beschrieben braucht es Reflexionen, um pädagogische Konzepte entwickeln zu können, hier setzen vor allem Modellprojekte an – da sie eine Initiierungsfunktion haben (vgl. Eckert 2017, 126).

4.2 Erlebnis Ausbildung – Erlebnispädagogik im Kontext beruflicher Bildung

Im Rahmen des Modellprojektes KoProNa wurde den Ausbilder*innen die Teilnahme an einer Workshopreihe angeboten. Die Workshopinhalte wurden nicht als feststehendes Curriculum verstanden, sondern orientierten sich vielmehr an den Bedarfen der Ausbilder*innen und konnten so entsprechend modifiziert werden.

Thema	Inhalt
<i>Einstiegsworkshop</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Erfassung der betrieblichen Herausforderungen – Die NH-Dimensionen im Unternehmensalltag – Erfahrungen mit dem Thema Nachhaltigkeit
<i>Sensibilisierung für BBNE</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Entwicklung und Grundlegung der NH-Diskussion – Der Kontext zwischen der Entwicklung der Arbeit und Arbeitswelt und Nachhaltigkeit – Eigene betriebliche Ansätze reflektieren
<i>Erlebnis Ausbildung (2-tägig)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Erlebnispädagogik mit Ausbilder*innen – Reflexion der eigenen betrieblichen Handlungen – Die eigene Haltung und Rolle als Ausbilder*in – Kommunikation im betrieblichen Alltag
<i>Gelebte Werte für eine nachhaltige Unternehmenspraxis</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Werte als Programm oder Werte im Interaktions- und Handlungskontext – Wie Unternehmensleitbilder lebendig machen? – Die zentrale Bedeutung von Ausbildungsleitbildern wichtig sind?
<i>Analyseraster</i>	<ul style="list-style-type: none"> – das Analyseraster basierend auf den Merkmalen eines nachhaltigen Lernorts – Fragen und kritische Reflexion – Darstellung der eigenen Erfahrungen – Austausch über die betrieblichen Projekte und angestoßenen Veränderungsprozesse

Abbildung 1: Workshop-Reihe im Modellversuch „KoProNa – Konzepte zur Professionalisierung des Ausbildungspersonals für eine nachhaltige berufliche Bildung“ (FKZ 21 BBNE 16)

Anders verhielt es sich bei dem Workshop „Erlebnis Ausbildung“, die Zielstellung und inhaltliche Ausgestaltung waren von Beginn an festgeschrieben, da es sich bei diesem um einen erlebnispädagogischen Workshop handelt. Erlebnispädagogische Workshops im Rahmen der beruflichen Bildung mit der Zielgruppe der Ausbilder*innen sind eher selten zu finden. Da aber wie in vorangegangenen Punkten beschrieben, Ausbilder*innen als Schlüsselfiguren beschrieben werden, war genau das die Zielgruppe. Der Workshop wurde mit 20 Ausbilder*innen aus 11 verschiedenen Unternehmen aus den Regionen Thüringen und Ostwestfalen-Lippe durchgeführt. Ziel des erlebnispädagogischen Workshops war u. a., dass sich die Ausbilder*innen genau dieser Schlüsselrolle, die ihnen vor allem seitens der Wissenschaft für viele Thematiken in der beruflichen Ausbildung zugeschrieben wird, bewusst zu werden. Die Sensibilisierung für das eigene Handeln und die Rolle wurden vor allem aufgrund bewusster Reflexionsphasen gegeben.

Zielstellungen im Workshop Erlebnis Ausbildung	
<i>Die Teilnehmer*innen BESITZEN das Bewusstsein:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – wofür und wie sie den Prozess nachhaltiger Entwicklung in ihrem beruflichen Kontext gestalten können. – über den eigenen Beitrag für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) – über die eigene Rolle – dass, sie eine Schlüsselfigur für BNE im Kontext der eigenen betrieblichen Ausbildung darstellen
<i>Die Teilnehmer*innen WISSEN was Erlebnispädagogik (EP) ist.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ziele der EP – Prinzipien und Setting der EP – Methoden der EP – (Gruppen)Prozesse und Programmverlauf von EP Aktionen
<i>Die Teilnehmer*innen ERLEBEN die Wirkung von EP.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Beziehungsaufbau – Vertrauen – Ernstsituation
<i>Die Teilnehmer*innen ENTWICKELN konkrete Handlungspläne für den Einsatz von EP-Methoden im betrieblichen Kontext der Ausbildung.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Bezug zum Prinzipien und Setting – Auswahl von Methoden – Gruppenprozessen im Ausbildungsverlauf

Abbildung 2: Zielstellungen im Workshop Erlebnis Ausbildung

Der Workshop „Erlebnis Ausbildung“ wurde zweitägig konzipiert und in einem außeralltäglichen Setting durchgeführt. In diesem Workshop, wie evtl. in einem ersten Gedanken geschlussfolgert werden könnte, zielt dieser nicht darauf für Natur zu sensibilisieren. Vielmehr sollte den Ausbilder*innen u. a. aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten sich für den Einsatz erlebnispädagogischer Elemente in der betrieblichen Ausbildung ergeben können, indem sie selbst mit erlebnispädagogischen Elementen konfrontiert werden.

Übergeordnetes Gesamtziel des Workshops war es, durch den Schritt in ein außeralltägliches Setting Reflexionen anzuregen. Es ist ein Charakteristikum des Erlebnisses, dass es nach Objektivierung und Kommunikation verlangt (vgl. Schott 2009). Das erlebnispädagogische Setting schafft Situationen mit Aufforderungscharakter. Die Beteiligten werden angehalten, die unfertigen Situationen aktiv und kreativ zu bearbeiten. Das Erlebte und der Gruppenprozess drängen im Anschluss nach Objektivierung. Aufgrund dieser Ausrichtung wird es mög-

lich, empathische Kommunikationsprozesse zu initiieren und das Erlebte zu teilen. Darauf basierend ergibt sich die große Chance, das Erlebte zu abstrahieren und stärker zu strukturieren. Weiterhin findet vor allem in (erlebnis-)pädagogischen Situationen auch immer (bewusste) Beziehungsarbeit statt. Stabile und belastbare Beziehungen sind bei der Gruppenarbeit von großer Bedeutung. Die so angeregten Reflexions-, Abstraktions- und Kommunikationsprozesse sind für die weitere Arbeit im alltäglichen Ausbildungsgeschehen und im Umgang mit den Auszubildenden und den Themen nachhaltiger Bildung von entscheidender Bedeutung.

Aufgrund dieses Workshops sollten die Ausbilder*innen dazu ermutigt werden, ihre Ausbildungssituationen zu strukturieren und dabei die Prozesse auf ihre Nachhaltigkeit hin zu überprüfen. Den Ausbilder*innen sollte so vor allem ihre Verantwortung bewusst werden zur Initiierung stabiler Beziehungen im Arbeitsprozess mit ihren Auszubildenden.

4.3 Interviewstudie

4.3.1 Auswertung Interviews Erlebnispädagogik

Der Workshop „Erlebnis Ausbildung“ stellte eine Gelegenheit dar, die Reflexionen über die eigene pädagogische Arbeit ermöglichte. Ganz bewusst wechselten theoretische Einheiten mit praktischen Phasen, in den verschiedene Interaktionsübungen durchgeführt wurden. Ein Ziel des Workshops stellte ganz bewusst die eigene pädagogische Arbeit sowie Einsatzmöglichkeiten weiterer methodisch-didaktischer Ansätze in der eigenen betrieblichen Ausbildungstätigkeit dar. Im Anschluss an den Workshop, in einem Zeitraum von Januar bis März 2018, wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die Workshops wurden im August und September 2017 durchgeführt. Diese hatten zum Ziel, die Eindrücke des erlebnispädagogischen Workshops aufzunehmen und nachzuforschen, welche Erkenntnisse die Teilnehmenden für ihre eigene pädagogische Arbeit gewinnen konnten. Insgesamt konnten sieben Interviews durchgeführt werden, welche daraufhin transkribiert und mittels MaxQDA codiert wurden. Ein eher offenes deduktives Kategoriensystem diente dazu, Reflexionsnarrative aufzuspüren und inhaltsanalytisch zu erfassen.

4.3.2 Zum Workshop eher allgemein

Ein Workshop mit erlebnispädagogischer Ausrichtung war für die meisten Ausbilder*innen neu. Nur Teilnehmer*innen aus einem Betrieb gaben an, bereits erlebnispädagogische Elemente in Form einer Onboarding-Maßnahme für Auszubildende einzusetzen. Die Durchführung der Workshops in naturnahen Hotels sowie die inhaltliche Ausgestaltung wurden als außeralltäglich betont. „Das war definitiv was Besonderes und es war eben 'ne geniale Erfahrung, ne. Das hat uns ja auch quasi bereichert und eben auch Inspiration gegeben für die Zukunft, wie wir jetzt mit unseren Azubis, was wir jetzt anders machen können.“ (Unt_01_8). Oder auch, „Das ist so 'ne, das kann man zumindest sagen, alltäglich war das dann dort nicht. Das waren, sag ich mal, Erfahrungen, die so vom normalen 08-15 Leben weggingen.“ (Unt_05_28). Es zeigt sich, dass diese Art von Workshops eine Unterbrechung des alltäglichen Erfahrungsstroms darstellen, diesen durchbrechen und sich auch die gemachten Erfah-

rungen vom sonstigen Erleben abheben. Ein Verlassen des gewohnten Erfahrungsbereiches ist dabei, auch für gestandene Ausbilder*innen, mit teilweise gemischten Gefühlen, wie Unbehagen oder Ungewissheit verbunden. Erlebnispädagogische Erfahrungsräume sind bewusst so gestaltet, dass nicht für alle Interaktionen bereits Erfahrungen der Teilnehmenden vorliegen. Vieles muss erst durch handelndes Erkunden, teilweise mehrfach, ausprobiert werden. Ebenso ist ungewiss, welche Personen ebenfalls am Workshop teilnehmen werden. *„Anfangs war das ja so 'ne, ich sag mal befremdliche Situation mit vielen unbekanntem Leuten. Ja, denen das Vertrauen schenken, aber dann im Endeffekt hat sich das ja alles ins Positive entwickelt und man brauchte eigentlich gar keine Angst davor haben. Ist vielleicht für die Azubis grade, wenn Neue anfangen (...), dass die erstmal ihre erste Hemmschwelle ablegen“* (Unt_06_42). An diesem kurzen Auszug zeigt sich sehr plastisch, dass die befragte Person, das Erlebte bereits mit der Ausbildungspraxis im Betrieb verknüpft hat, wenn die interviewte Person das Ankommen von neuen Auszubildenden im Betrieb beschreibt. Dass ein erlebnispädagogischer Workshop, als eher ungewohnte Maßnahme, auch eine eher zurückhaltende Einstellung auslösen kann zeigt sich im Folgenden. *„Und ansonsten hat er in meinen Augen, will ich mal 'nen bisschen ehrlich sein, (...) der Alltag hier im normalen Ausbildung, der erdrückt so manches und wenn man da dieses Wort Erlebnispädagogik da mit reinwirft in diesen Topf, hab ich erstmal gedacht: Na gut, also, 'nen bisschen, macht mal. Und ja ich hab 's, hoffentlich hat man 's mir nicht angemerkt, aber erstmal innerlich 'nen bisschen skeptisch.“* (Unt_05_82) Andererseits ist Erlebnispädagogik bei einigen Unternehmen auch schon fester Bestandteil im Ausbildungsgeschehen. *„Also die Übungen an sich, abgesehen jetzt mal, abgesehen von der Klettersache, haben wir ja mit einfachen Vertrauensübungen begonnen. Also und diese sind uns ja, also in diesem Kontext, nicht unbekannt. Wir machen zwar andere Aufgaben, aber von daher fiel 's mir jetzt hier nicht schwer, jemandem zu vertrauen, auch jemandem, den ich nicht kenne“* (Unt_03_34).

4.3.3 Eigene Rolle als Pädagoge und eigene pädagogische Arbeit

Die Interviews deckten ganz verschiedene Themen auf, zu welchen Reflexionen stattfanden, die an dieser Stelle jedoch nicht alle thematisiert werden sollen. Der Fokus in diesem Beitrag liegt auf Reflexionen zur eigenen pädagogischen Arbeit, der eigenen Rolle sowie gewonnen Einsichten und Erkenntnissen der Ausbilder*innen. Im Workshop wurde ein erfahrener Erlebnispädagoge eingesetzt, welcher in seiner pädagogischen Arbeit, als Rollenmodell für die Ausbilder*innen dienen sollte. Die Ausbilder*innen hatten so die Möglichkeit Anleitungen für Interaktionen zu beobachten oder Anregungen für Fragen in Reflexionsrunden mit Auszubildenden zu sammeln. Da Erlebnispädagog*innen vordergründig in der Natur oder naturnahen Settings arbeiten und dementsprechend gekleidet sind, führte bei einigen Teilnehmer*innen zu Irritationen und zum Überdenken der eigenen Erwartungen an Trainer*innen. *„Gar nicht, der hatte (...) 'nen atypisches Erscheinungsbild halt, ne. Das ist halt kein so 'nen typischer Trainer, aber das ist vielleicht auch wieder so 'nen Schubkastendenken, weil wir hier halt in so Industrieunternehmen, da ist eben jeder Trainer seriös, da kommt der gut angezogen, ne, und hat halt womöglich noch 'nen Parfüm dran“* (Unt_01_81). Hier bestätigt sich nochmal die Außeralltäglichkeit der erlebnispädagogischen Workshops, dass selbst der/die

Trainer*innen den tradierten Erwartungen nicht entsprachen. Dies bot eine gute Grundlage für die eigentliche Arbeit.

Welche Erkenntnisse konnten jedoch für die eigene Arbeit generiert werden, welche Denk- und Arbeitsweisen wurden einer Reflexion unterzogen? In den Interviews finden sich diverse Aussagen zur eigenen Rolle, sowie zur Auffrischung des eigenen Methodenrepertoires. Beides stellt eine Form der pädagogischen Professionalisierung dar. Diejenigen Ausbilder*innen, welche in der Ausbildung bereits erlebnispädagogische Methoden einsetzen, konnten Anregungen aufnehmen.

„Und es war [...] auch vom Zeitraum für uns relativ günstig gesetzt, ja, mal wieder neue Impulse zu kriegen. Weil wir ja kurz danach zu so 'nem Seminar gefahren sind, ja, und dann hat man ja nun wieder ganz neue Ideen, ganz neue Anregungen gehabt, wie man auch, ich sag mal, bestimmte Zeiten überbrückt; vielleicht sogar mit der ein oder anderen Übung, wie man andere Übungen, ich sag mal, auch methodisch angeht, ja, und da vielleicht optimaleren Effekt zu erzielen, ja. In der Hinsicht muss ich sagen, hab ich da wirklich Vieles mit raus genommen, was wir eigentlich für unsere Arbeit mit nutzen können und es gibt immer wieder neue Impulse und das Alte, ich sag mal, was so eingelebt ist einfach mal wieder so 'nen bisschen aufzufrischen und neue Ideen zu kriegen“ (Unt_03_08)

Die interviewte Person deutet an, auf welche Weise die methodischen Anregungen in die eigene Ausbildungspraxis einfließen und welchen Stellenwert ein Austausch und eine Auffrischung des didaktischen Repertoires haben. Eine größere methodische Vielfalt, versetzt die Ausbilder*innen in die Lage in pädagogischen Situationen flexibel zu sein und auch mal den Fokus einer Interaktion zu verschieben. Weiterhin erkannten Ausbilder*innen Potenziale erlebnispädagogischer Methoden für ein intensiveres Kennenlernen ihrer Auszubildenden, auch der Auszubildenden untereinander, sowie damit verbunden des Teambuildings und dem Aufbau von Vertrauen. *„Das Erste, was mir einfällt, ist (...) wie faszinierend ich es fand (...), wie schnell eine Gruppe, eine Gruppe fremder Personen, zusammenwachsen kann. (...) Das ist das Erste, was mir dazu einfällt“ (Unt_06_07).* Selbst zu empfinden, auf welche Weise diese pädagogischen Ansätze arbeiten und was diese auslösen können, war für die Teilnehmenden eine eindruckliche Erfahrung. In der Retrospektive erkannten und reflektierten Ausbilder*innen ihr eigenes Vorgehen. Dabei kam es zu wichtigen Perspektivwechseln in Bezug auf die Situation von Auszubildenden. *„Um sich da nochmal wieder wirklich in die Schuhe von Auszubildenden plötzlich zu stellen, ne. Das fand ich irgendwie ganz gut. Und was dann natürlich auch nochmal letztendlich jetzt dann auch bei uns im Nachdenken, wie wollen wir zukünftig Bewerber auch gewinnen, das [...] geführt haben, dass wir so 'nen Bewerbertag jetzt machen, ne“ (Unt_07_89).* Im Umgang mit Auszubildenden ist der Aufbau einer stabilen sozialen Beziehung auf vertrauensvoller Basis zu Beginn der Ausbildung entscheidend. *„Ja, das waren aber dann mehr so kürzere Einheiten, sag ich jetzt mal, die ich für mich sagen kann, die würd' ich verwenden sozusagen im Rahmen von den Azubis, um sich da 'nen bisschen näher zu kommen oder 'ne andere Situation zu schaffen. Also da haben wir auch schon 'nen bisschen was mitgenommen. Das haben wir jetzt bei unserem Azubiprogramm so mit aufleben lassen (...) Ja oder anders. (lacht) Dass wir sozusagen den ersten Schritt gehen müssen und nicht*

*schon den zweiten“ (Unt_02_6 und 26). Dass die Initiative für den Aufbau des Kontaktes von den Ausbilder*innen ausgeht und dieser pädagogisch ausgestaltet sein sollte, erscheint zunächst selbstverständlich. Das eigene Vorgehen beim Onboarding junger Auszubildender zu reflektieren und auf die Probe zu stellen, kann zur Erkenntnis führen, dass hier Änderungsbedarf besteht. Ein methodisch-didaktisch ausgereiftes Vorgehen ist sehr hilfreich beim Begleiten neuer Auszubildender in die betrieblichen Strukturen. „Ne, du brauchst stabile Beziehungen, um deinen Job machen zu können. Du brauchst das Vertrauen, auch in der Ausbildung, ne. Du brauchst das Vertrauen zu deinem Ausbilder, zu deinem Unternehmen, damit du dort auch wirklich Spaß hast, deine Ausbildung zu machen, ne. Und das funktioniert nur über diesen Beziehungsradius, den wir schon oder über die Beziehungsprozente, über die wir vorhin schon mal gesprochen haben, ne. Ich glaube, wir können dann ganz viele Methoden anwenden, aber wenn unsere Beziehungen nicht stabil sind, dann halten wir auch keine Auszubildenden“ (Unt_07_79). Eine weitere Möglichkeit gleich zu Beginn der Ausbildung stabile Beziehungen aufzubauen sehen die interviewten Ausbilder*innen in gemeinsamen Unternehmungen. „Ja, da sind wir wieder bei den Ausflügen. Sowas wär halt auch schön, gerade, weil die Azubis sich ja nicht alle kennen, ne. Die Technik hat ja die hinten noch nie gesehen, ne. Und auch, dass die Ausbilder die Azubis kennenlernen, weil ich bin der Einzige, der mit den Azubis eigentlich so zu tun hat, die anderen Ausbilder sind alle so nebenher“ (Unt_04_31)*

Doch nicht nur zur Einmündungsphase finden sich Reflexionen in den Interviews, auch für den Prozess der betrieblichen Ausbildung konnten Anregungen aufgenommen werden. Anschließend an die Erfahrungen der Workshops, entschlossen sich einige der teilnehmenden Ausbilder*innen dazu, ihren Auszubildenden größere Freiräume zu gewähren. *„Na loslassen (.), sich nicht einmischen, eigenen Raum lassen (.), Entwicklungsraum, dass die Gruppe sich selbst findet, auch diskutiert. (.) Unter Umständen vielleicht auch zu keinem guten Ergebnis kommt. (..) Dass das Ergebnis offen bleibt oder . Wir hätten ja auch jeder Zeit abbrechen können, also da hätte ja der [NAME] auch jetzt nicht gesagt: Nein, du machst das jetzt weiter. Sondern, das muss man ja, das mein ich mit diesem Aushalten, ne? Auch (..) das passieren lassen, wie es, wie es halt ist“ (Unt_06_57).* Erlebnispädagogische Settings zeichnen sich dadurch aus, dass diese unfertige, aber überschaubare Anforderungen an die Teilnehmenden stellen. In betrieblichen Ausbildungssituationen ist dies ähnlich. Bei fortgeschrittenem Ausbildungsstand könnte den Auszubildenden mehr Freiraum für eigenes Lernen und eigene Fehler gewährt werden. Der Auszubildende ist dann aufgefordert die jeweilige Aufgabenstellung, welche bspw. in einem Leittext präsentiert werden könnte, intensiv zu durchdenken und nach eigenen Lösungen zu suchen. Erinnert sei hier auch an das Modell der vollständigen Handlung. Der/ die Ausbilder*in wird auf diese Weise zum Begleiter von möglichen Lernprozessen, die starke Steuerung und Beeinflussung des Auszubildenden tritt in den Hintergrund. Am Ende der Ausbildung steht ein junger Facharbeiter, der die übertragenen Aufgaben selbstständig bearbeitet. Es zeigt sich hier also auch eine Reflexion der Rolle der ausbildenden Person an sich. Eine andere berichtete Form für mehr Abwechslung und Freiräumen in der Ausbildung zu sorgen, bietet das Projekt. *„Wir reden ja von Nachhaltigkeit, ja, und da ist es jetzt für mich, da können wir gerne rausgehen jetzt und könnte ich Ihnen die Baugruppen zeigen, da hat ja der Workshop schon 'nen bisschen mit dazu beigetragen, dass ich ja mal*

wieder neu motiviert war, das in den einzelnen Lehrjahren mit anzuschieben oder laufenlassen, sprich, dass jedes Lehrjahr hier etwas zurücklässt bei uns, eine Projektarbeit“ (Unt_05_48). Die interviewte Person beschreibt hier auch, dass eine gewisse Eigenmotivation erforderlich ist, Projekte in die Ausbildung einzubauen. Im Vorfeld zeichnen sich diese durch erhöhten planerischen und teils auch finanziellen Aufwand aus. Ausbilder*innen müssen dazu aus ihren Routinen heraustreten, was natürlich zunächst einen Reflexionsprozess voraussetzt und intrinsischer Motivation bedarf. Dies zeigt auch die folgende Passage, „Ja, wenn das jetzt bedeutet, dass wir uns drüber unterhalten haben, dass wir perspektivisch auf jeden Fall diese, die Ausbildung [...] versuchen mehr aufzuwiegen, also sprich auf die Fähigkeiten der Azubis 'nen bisschen besser abzustimmen. Auch wenn das, das klingt jetzt so, mein Gott, warum machen Sie das nicht schon längst, ne“ (Unt_05_35).

Schlussendlich erkennen auch die Ausbilder*innen selbst die Bedeutung von Reflexionen und von pädagogischen Workshops für ihre Arbeit. So äußerte sich eine sehr erfahrene ausbildende Person so: „Wo ich allerdings ziemlich überzeugt bin, ist oder wovon ich überzeugt bin, ist, dass steter Tropfen den Stein hüllt, als Sprichwort. Und da gehören wir als Ausbilder ja auch dazu, das heißt, dass das, wie soll ich das ausdrücken, dass man nicht betriebsblind wird, ja“ (Unt_05_33). In den alltäglichen Routinen fällt es jedoch schwer, das eigene Handeln zu hinterfragen, da die Ausbilder*innen auch in Betriebsprozesse eingebunden sind, welche ihre Aufmerksamkeit erfordern. Workshops stellen eine Intervention und Unterbrechung des alltäglichen Geschehens dar, bieten also einen betriebsexternen Anlass. Also solcher wurde auch der erlebnispädagogische Workshop wahrgenommen. „Nö, aber das ist immer, du brauchst ja manchmal immer so 'nen Trigger von draußen, ne, damit du nochmal drüber nachdenken kannst, ne. Das passiert natürlich nicht bei jedem, also diese Grundhaltung, die war auch schon da. Ich glaube, ich hab das auch schon vor dem Workshop gesagt, dass wir drüber nachdenken, wie so unsere Onboarding-Tage, ob wir das nicht in Form von Workshops machen können und so, ne“ (Unt_07_97)

5 Fazit

Es zeigt sich, dass Phasen der Reflexion, auch direkt in einer pädagogischen Interaktion, und Kontemplation eine Grundlage für professionelles Handeln bieten. Die Forschung zur Professionalisierung von schulischem und berufsschulischem Lehrpersonal hat dies eindrücklich bestätigt. Für berufliches Bildungspersonal gilt dies in gleicher Weise, warum sollte es dies auch nicht? Anders als ihre Kolleg*innen werden diese jedoch eher dürftig auf ihre zukünftige Aufgabe vorbereitet. Im Beitrag sollte gezeigt werden, welche Möglichkeiten für von außen initiierte Reflexionsphasen für Ausbilder*innen bestehen, in diesem Fall Workshops im Rahmen eines Modellprojektes. Erlebnispädagogik stellt für viele Ausbilder*innen ein Novum dar, welches durchaus auch mit Zweifeln an der Sinnhaftigkeit einer solchen Maßnahme behaftet ist. Allerdings zeigt, dass das Durchleben einer erlebnispädagogischen Intervention mannigfaltige Erkenntnisse und Entschlüsse evozieren kann, wenn sich bewusst darauf eingelassen wird. Innovative, auf den ersten Blick ungewöhnliche, Methoden bereichern die betriebliche Ausbildung und das Ausbilderhandeln. Werden also Ausbilder*innen als Schlüsselfiguren der

betrieblichen Bildung verstanden, welche sich auch für die Umsetzung der Berufsbildung für eine nachhaltige berufliche Bildung verantwortlich zeichnen, müssen auch veränderte Formen der Professionalisierung dieser forciert werden. Daher wurde Ausbilder*innen ganz bewusst mit einem erlebnispädagogischen Workshop konfrontiert. Durch den Schritt in ein außeralltägliches Setting, werden vermehrt Reflexionen angeregt. Es ist ein Charakteristikum des Erlebnisses, dass es nach Objektivierung und Kommunikation drängt (Schott 2009). Das erlebnispädagogische Setting schafft Situationen mit Aufforderungscharakter. Die Beteiligten werden angehalten die unfertigen Situationen aktiv und kreativ zu bearbeiten. Das Erlebte und der Gruppenprozess drängen im Anschluss nach Objektivierung. Aufgrund dieser Ausrichtung wird es möglich, empathische Kommunikationsprozesse zu initiieren und das Erlebte zu teilen. Darauf basierend ergibt sich die große Chance, das Erlebte zu abstrahieren und stärker zu strukturieren. Weiterhin wird in (erlebnis-)pädagogischen Situationen auch immer Beziehungsarbeit betrieben. Stabile und belastbare Beziehungen sind bei der Arbeit mit Auszubildenden nicht zu unterschätzender Bedeutung. Die so angeregten Reflexions-, Abstraktions- und Kommunikationsprozesse sind für die weitere Arbeit im alltäglichen Ausbildungsgeschehen und im Umgang mit den Themen der Nachhaltigkeit von entscheidender Bedeutung

Dem empirischen Teil des Beitrages kann entnommen werden, dass die erlebnispädagogischen Ansätze ein Umdenken bei den Ausbilder*innen auf verschiedenen Ebenen erzielen konnten. In der Logik der drei Dimensionen von Nachhaltigkeit verbleibend, kann auf sozialer Ebene festgestellt werden, dass derartige Interventionen zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Stärkung der Eigenverantwortung beitragen können. Dies könnten Ausbilder*innen für eigene Ausbildungsprozesse nutzbar machen. Eine berufliche Ausbildung geht auch mit Persönlichkeitsentwicklung einher. Aus ökologischer Sicht können Naturerlebnisse dazu beitragen, menschengemachte Einwirkungen in Ökosysteme konkret erfahrbar zu machen. Einige kritische Auseinandersetzung in Bezug auf den Zusammenhang von Unternehmensaktivitäten und den ökologischen Folgen könnte auf diese Weise initiiert und forciert werden. Untersuchungen, bspw. aus dem Bereich der kindlichen Entwicklung, zeigen Zusammenhänge zwischen Naturerleben und Umweltbewusstsein (Raith/ Lude 2014). Es zeigt sich, dass die je individuelle betriebliche Ausbildung auch aus ökonomischer Perspektive von den Ausbilder*innen hinterfragt wurde. Einige Ausbilder*innen berichteten davon, Ausbildungsprozesse umstrukturiert zu haben und auf die Kriterien der Effizienz und Effektivität, mit Fokus auf die nachhaltigen Aspekte, hin zu überprüfen. Für den Ausbildungsprozess bedeutete das, dass den Auszubildenden in einzelnen, durchaus wichtigen, Arbeits- und Geschäftsprozessen, mehr Eigenverantwortlichkeit zugetragen wurde. Die Möglichkeiten solcher Angebote für Ausbilder*innen, können somit dazu beitragen, die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit in den betrieblichen Arbeits- und Ausbildungsprozessen zu berücksichtigen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Erlebnisse u. a. Ideen eröffnen für innovative Projekte von und mit Auszubildenden, die zu einer nachhaltigkeitsorientierten Unternehmensentwicklung beitragen können.

Sollen also die pädagogisch anspruchsvollen Konzepte der BBNE oder auch des Globalen Lernens in der betrieblichen Ausbildungspraxis eine stärkere Verankerung finden, kommt man um eine Beteiligung der betrieblichen Ausbilder*innen nicht umhin. Diese pädagogisch weiter zu qualifizieren und mit innovativen Methoden vertraut zu machen, indem sie diese

möglichst auch selbst aktiv durchleben, stellt eine wichtige Komponente auf dem Weg zu einer nachhaltigen Wirtschaftsordnung dar.

Literatur

Albert, S. (2016): Die Bedeutung der reflexiven Selbstforschung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung 5, 4.

Bahl, A./Brünner, K. (2013): 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd. 109, 4, 513-537.

Bahl, A./Brünner, K. (2018): Das betriebliche Ausbildungspersonal – Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In: Rauner, F./Grollmann, P. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. aktual. u. erw. Aufl. Bielefeld, 362-369.

Berndt, C./Häcker, T. H./Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn.

Brünner, K. (2013): Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena.

BWP Oldenburg (2019): Impulspapier: Zukunftsdiskurse – Nachhaltiges Wirtschaften zwischen Gesellschaft, Ökonomie und Bildung. Transdisziplinäre Diskursarenen zur Modellierung einer nachhaltigen Wirtschaftsordnung. Oldenburg.

Combe, A. (1996): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main, 501-521.

Combe, A./ Kolbe, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 1. Aufl. Wiesbaden, 833-851.

Csikszentmihalyi, M. (2010): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 11. Aufl. Hrsg. v. Hans Aebli. Stuttgart.

Deutsche UNESCO-Kommission (o.J.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> (10.06.2020).

Diettrich, A./Harm, S. (2018): Berufspädagogische Begleitung und Qualitätsentwicklung. Tätigkeiten und Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3, 14-18.

Dilthey, W. (1985): Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin. 16. Aufl. Göttingen.

Eckert, M. (2017): Praxisforschung zwischen Empirie und Diskurs: Die Expertise der Ausbilderinnen und Ausbilder stärken. In: Schemme, D./Novak, H. (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, 113-130.

Eckert, M./Müller, C./Schröter, T. (2011): Der Ausbilder als Akteur der Qualitätsentwicklung – BiBB-Modellversuch „ProfUnt“ zur Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, 1-12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/eckert_et al_bwpat21.pdf (06.02.2020).

Gilsdorf, R. (2018): Reflexion – Nachdenken, Suchen und Erkennen in der Erlebnispädagogik. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München, 38-44.

Gröhlich, M. (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, 138-152.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, C./Häcker, T. H./ Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn, 21-45.

Heckmair, B./Michl, W. (2018): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 8., überarb. Aufl. München.

Helsper, W. (2011): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen, Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, 521-569.

Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Weinheim.

Henninger, M./Mandl, H./Law, L.-C. (2001): Training der Reflexion. In: Klauer, K. J. (Hrsg.): Handbuch kognitives Training. 2., überarb. u. erw. Aufl. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 235-260.

Hilzensauer, W. (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Bildungsforschung 5. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4597/pdf/bf_2008_2_Hilzensauer_Theoretische_Zugae nge.pdf (06.02.2020).

Leonhard, T./Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4, 240-270. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14722/pdf/LbP_2011_2_Leonhard_Rihm_Er hoehung_der_Reflexionskompetenz.pdf (06.02.2020).

Maack, L. (2018): Hürden einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Akteurinnen und Akteure zwischen Immanenz und Reflexivität. Bad Heilbronn.

Meyer, R. (2010): Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. In: Büchtemann, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Professionalität in der Berufsbildung. Weinheim, München, 1-19. DOI 10.3262/EEO12100135.

Michl, W. (2009): Erlebnispädagogik. München.

Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.) (2018): Handbuch Erlebnispädagogik. München.

Neubert, W. (1990): Das Erlebnis in der Pädagogik. Lüneburg.

Paffrath, F. H. (2013): Einführung in die Erlebnispädagogik. Augsburg.

Raith, A./Lude, A. (2014): Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. München.

Rousseau, J.-J. (2001): Emil oder Über die Erziehung. 13., unveränd. Aufl., Nachdr. Paderborn.

Schön, D. A. (2008): The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action. New York.

Schott, T. (2009): Kritik der Erlebnispädagogik. 2., erg. u. überarb. Aufl. Würzburg.

Siebert, H. (1991): Aspekte einer reflexiven Didaktik. In: Mader, W. (Hrsg.): Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn, 19-32.

Slopinski, A./Panschar, M./Berding, F./Rebmann, K. (2020). Nachhaltiges Wirtschaften zwischen Gesellschaft, Ökonomie und Bildung – Ergebnisse eines transdisziplinären Projekts. In: *bwp@*, Spezial 17, 1-22.

Stoltenberg, U./Burandt, S. (2014): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg, 567-594.

Thoreau, H. D. (2009): Walden oder Leben in den Wäldern. Köln.

Voncken, M. (2016): Ausbildungsqualität: Zum Methodeneinsatz im Betrieb. In: *Berufsbildung* 70, 157, 28-31.

Zitieren dieses Beitrags

Reißland, J./Müller, C. (2020): Zukünftige Herausforderungen in der betrieblichen Ausbildung gestalten – Reflexivität als Grundlage für das betriebliche Ausbilderhandeln. In: *bwp@* Spezial 17: Zukunftsdiskurse – berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexionen eines Modells für eine nachhaltige Wirtschafts- und Sozialordnung hrsg. v. Slopinski, A./Panschar, M./Berding, F./Rebmann, K., 1-23. Online: https://www.bwpat.de/spezial17/reissland_mueller_spezial17.pdf (02.08.2020).

Die AutorInnen



JENS REIBLAND

Universität Erfurt, Fachbereich Berufspädagogik und Weiterbildung
Nordhäuserstr. 63, 99089 Erfurt E-Mail-Adresse

jens.reissland@uni-erfurt.de

<https://www.uni-erfurt.de/forschung/forschen/forschungsprojekte/koprona-konzepte-zur-professionalisierung-des-ausbildungspersonals>



CLAUDIA MÜLLER

Universität Erfurt, Fachbereich Berufspädagogik und Weiterbildung
Nordhäuserstr. 63, 99089 Erfurt

claudia.mueller@uni-erfurt.de

<https://www.uni-erfurt.de/forschung/forschen/forschungsprojekte/koprona-konzepte-zur-professionalisierung-des-ausbildungspersonals>