



Betriebliches Bildungspersonal

Anforderungen, Selbstverständnis und
Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf
das vergangene Jahrhundert

► Eine historisch-systematische Forschung, die sich mit dem Professionswissen, den Handlungsstrukturen, den Arbeitssituationen und dem Berufsbewusstsein des betrieblichen Bildungspersonals differenziert beschäftigt, existiert nur in Ansätzen. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik lange Zeit überwiegend Berufswissenschaft der Berufsschullehrkräfte war und das betriebliche Ausbildungspersonal erst seit Erlass des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zu ihrem Gegenstand gemacht hat. Im Rückblick auf das vergangene Jahrhundert wird im Beitrag verdeutlicht, wie stark die Auffassungen von der betrieblichen Ausbildungstätigkeit vom Menschenbild der jeweiligen Zeit abhängen. Zudem werden Gründe für ein vergleichsweise gering ausgeprägtes professionelles Selbstverständnis des betrieblichen Ausbildungspersonals erörtert. Bei der Beantwortung der Frage, was Berufsausbilder/-innen zukünftig können und demzufolge wissen müssen, gilt es stärker als bisher, Erkenntnisse zu nutzen, welche die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung bereithält.



GÜNTER PÄTZOLD
Prof. Dr., Lehrstuhl für Berufspädagogik,
Technische Universität Dortmund

Betriebliche Berufsausbildung – zwischen bewährter Praxis und bildungspolitischen Veränderungen

Bereits im 18. Jahrhundert wurde ein Befähigungsbeweis für Handwerksmeister, die Lehrlinge ausbilden wollten, gefordert (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 16 ff.). Erst die Novellen der Gewerbeordnung von 1897 und 1908 führten jedoch zu einer einheitlichen rechtlichen Regelung der Berechtigung zur Ausbildung von Lehrlingen im Handwerk. Sie bestimmten, dass nur noch solchen Handwerkern Befugnis zur Anleitung von Lehrlingen zugestanden wurde, die das 24. Lebensjahr vollendet, eine mindestens dreijährige Lehrzeit durchlaufen und neben der Gesellenprüfung eine Meisterprüfung abgelegt hatten.

Da das industriebetriebliche Prüfungswesen zu dieser Zeit an die Handwerkskammern gebunden war, folgte die industrielle Ausbildung zunächst dem handwerklichen Muster. Das Handwerk wurde zum normierenden Faktor der gesamten gewerblichen Berufsausbildung. Erst das Jahr 1938 brachte die rechtliche Gleichstellung der Industriefacharbeiterprüfung mit der Gesellenprüfung. Diese Entscheidung markiert die Durchsetzung des seit der Jahrhundertwende entstandenen industriellen Ausbildungsmodells, das durch Lehrwerkstatt und Werkschule, durch psychotechnische Auswahlverfahren und standardisierte Lehrgänge mit Ausbildungsunterlagen und später durch Berufsordnungsmittel gekennzeichnet ist. Der Begriff „Ausbilder“ und sein Handlungsfeld sind damit eng verknüpft.

In der Wirtschaftsaufbauphase nach 1945 wurde an die sozial-konservative Politik der Bildungsbegrenzung mit der Begründung angeknüpft, dass das deutsche System der Berufsausbildung sich bewährt habe. Mit Bewusstwerden erster ökonomischer Krisenerscheinungen unterlag die betriebliche Berufsausbildung seit Ende der 1960er-Jahre bis weit in die 1970er-Jahre hinein jedoch zunehmender Kritik. Mit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 1969, der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) 1970 und dem Erlass der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) im Jahr 1972 rückte die betriebliche Ausbildungstätigkeit in den Fokus von Berufsbildungspolitik

und Berufsbildungsforschung. Zwar wurde der Professionalisierungsprozess betrieblicher Ausbildungstätigkeit in einigen Bereichen weiter befördert, eine aufgabengerechte berufspädagogische Qualifizierung aller Ausbilder/-innen wurde damit jedoch nicht erreicht. Von berufspädagogischer Seite wurde kritisiert, dass in der curricularen Konstruktion der arbeits- und berufspädagogischen Grundbildung „die Ausbilder als Objekte der Wissensvermittlung und Wissensüberprüfung“ erscheinen, „als Lernsubjekte mit eigenen Lerninteressen verschwinden sie“ (MÜLLER 2004, S. 66). Selbst das Ausbildungspersonal schätzte den Wert der AEVO zur Verbesserung der Berufsausbildung als gering ein (vgl. KUTT 1980, S. 828).

Merkmale einer industrietypischen Berufsausbildung und Ambivalenz der Ausbildertätigkeit

Die ersten Ansätze zu einer Ausbildung in der Industrie war eine vom Handwerk übernommene produktionsgebundene Beistelllehre, die ohne fachliche Ausbildungsunterlagen auskam. Die jeweils in der Produktion Tätigen sogenannten nebenberuflichen Ausbilder/-innen beherrschten im Rahmen der üblichen Arbeitsteilung und vorhandener maschineller Hilfsmittel ihre jeweilige Einzelfertigkeit so, dass sie diese an die jugendlichen Arbeiter/-innen bzw. Lehrlinge durch Vormachen, Nachmachen und Mittun weitervermitteln konnten.

Als sich in der Industrie die Erkenntnis durchsetzte, dass mit der Ausbildung des Nachwuchses in der laufenden, immer komplizierter werdenden Produktion, die geforderten industriellen Qualifikations- und Sozialisationsziele nicht erreicht werden konnten, etablierte sich eine produktionsunabhängige Ausbildung in Lehrwerkstätten, die auch Anregungen für unvorhersehbare Herausforderungen und neuartige Aufgaben bieten sollte. Insbesondere in größeren Maschinenfabriken – in denen die Produktionsweise sich immer mehr von der handwerklichen entfernte – wurde die Ausbildung der Lehrlinge nach Bestehen einer psychotechnischen Eignungsprüfung in Lehrwerkstätten bzw. Lehrecken (häufig mit dem Ziel einer Grundausbildung) verlässlichen Arbeitern, Vorarbeitern oder Werkmeistern übertragen. Mit dieser Pädagogisierung der betrieblichen Ausbildung entwickelte sich dann allmählich die Position des hauptberuflichen Ausbilders.

Offiziell sollte die berufliche Bildung zu dieser Zeit bereits dem Ziel dienen, tüchtige Facharbeiter für die Industrie auszubilden, „welche Denkfähigkeit und Selbständigkeit besitzen“ (Die Lehrlingsausbildung 1924, S. 370; TOLLKÜHN 1926, S. 46 f.). Mit dieser Zielbestimmung rückten Fragen nach der Art und Weise einer angemessenen Auslese und Ausbildung der Lehrlinge in den Mittelpunkt, ohne jedoch Qualifizierungskonzepte für den funktionalen Zusammen-

hang von Betrieb und Ausbildung zu konzipieren. Selbst erlebte Arbeitsrealität ohne weiterführende Reflexion blieb weiterhin ebenso Maßstab für die Gestaltung der Ausbildung, wie das Menschenbild des Taylor'schen Scientific Management mit der Separierung von geistiger und körperlicher Arbeit und Ausbildung (vgl. KIRCHLER 2005, S. 29 ff.) dominant wurde.

In den damaligen Lehrwerkstätten der Großbetriebe ging es vor allem darum, manuelle Fertigkeiten systematisch zu trainieren und zu kontrollieren. Die dazu vom Deutschen Ausschuss für technisches Schulwesen (DATSCH) erstellten Lehrgänge, die ganzheitliche Arbeitsprozesse in Einzeltätigkeiten (z. B. Feilen, Drehen, Schweißen) zerlegten, gaben den hauptberuflichen Ausbildern einerseits Sicherheit und Orientierung für die Unterweisung größerer Lehrlingsgruppen, andererseits boten sie ihnen nur geringe pädagogische Entscheidungsspielräume. Lehrgänge mit ihren standardisierten Vorgaben machten die praktische Ausbildung von der jeweils persönlichen Ausbilderqualität weitgehend unabhängig und versprachen, dem nach „pädagogischen Rezepten“ suchenden Ausbildungspersonal Arbeitserleichterung. Zudem ermöglichte sie die Habitualisierung erwünschter Verhaltensweisen bei den künftigen Arbeitskräften (vgl. PLOGHAUS 2003). Erfahrungslernen wurde reduziert auf manuelle Fertigkeiten, auf Schnelligkeit und Routinisierung bei der Erledigung der einzelnen Übungsaufgaben. Bis weit in die 1970er-Jahre entwickelte das BIBB noch programmierungsorientierte Übungen und Lehrgänge für die betriebliche Ausbildung.

Differenzierung ohne berufspädagogische Basierung

Es wuchs eine hauptberufliche Ausbilderposition heran, ohne dass es organisierte Ausbildungsgänge und ein einheitliches Berufsbild dafür gab. Bis in die 1950er-Jahre wurde eine Ausbilderqualifizierung sogar mit der Begründung abgelehnt, dass das Geschick, Lehrlingen Kenntnisse zu vermitteln, auf einer angeborenen bzw. natürlichen Begabung beruhe (vgl. BALTZER 1956, S. 332; PÄTZOLD 1997, S. 39 und Dokument 70). So ist zu verstehen, dass Ausbilder/-innen schon mal als mehr oder weniger erfolgreiche „Gelegenheitspädagogen“ (ARLT 1964, S. 85) bzw. „Amateurpädagogen“ (POHLMANN 1966, S. 23) bezeichnet wurden. Aus dem Ausbilder sollte kein Psychologe gemacht werden, es genügte das „Sturmgepäck“ (MIELSCH 1941, S. 201; PÄTZOLD 1992, S. 270 ff.). Hinter diesem Anforderungsprofil verbirgt sich ein technologisch orientiertes, auf manuelle Fertigkeiten zielendes Unterweisungsverständnis. Es war neben einer unangreifbaren betrieblichen Fachkompetenz eine pädagogische Begabung des Ausbilders gefragt, unterlegt durch Faustformeln, Maximen, Merksätzen oder Handlungsappellen zur Kompensation des äußeren Kontrolldefizits (PÄTZOLD 1997, S. 77 ff.), die sich darin

zu erweisen hatten, wie es dem Ausbilder gelang, die Leistungs- und Lernmotivation der Jugendlichen aufrechtzuerhalten, ihren Lernerfolg sicherzustellen und vor allem die für einen erfolgreichen Ausbildungsablauf und späteren Arbeitseinsatz als notwendig empfundene Disziplin zu erhalten. Ausbilder blieben Autodidakten, die ihren eigenen Weg zu finden hatten. Gleichzeitig gab es die Forderung, dass die Ausbildung der Ausbilder aus ihrem „krankhaften Zustand der permanenten Improvisation“ (STEIN 1964, S. 2109) herausgeführt werden müsse, denn es gab Beispiele für eine sorgfältige Ausbildung der Ausbilder im Nationalsozialismus in der Berufserzieherische der Luftfahrtindustrie, aber auch sogenannte Ausbilderschulen in der DDR (PÄTZOLD 1997, S. 53 ff.).

Nicht selten wurden hauptberufliche Ausbilder auf Zwecke verpflichtet, die sie nicht selbst bestimmt und begründet, die sie aber größtenteils zu akzeptieren hatten, wie das Beispiel des in den 1920er-Jahren gegründete Deutschen Instituts für Technische Arbeitsschulung (DINTA) zeigt. Als Mittel, um seine Ziele „im Kampf um die Seele unseres Arbeiters“ zu erreichen, wurde die Lehrlingsausbildung in Lehrwerkstätten und Werkschulen mit der Zielsetzung verknüpft, die Entwicklung zur Werkgemeinschaft, die Akzentuierung des „Führerprinzips“ und die Anlehnung der betrieblichen Ausbildungspraxis an militärische Prinzipien und an die Ideologie des Nationalsozialismus zu fördern (PÄTZOLD 1980, S. 31 ff.).

Bis in die jüngste Zeit orientiert sich in der Regel die Ausbilderrekrutierung überwiegend an der Betriebs- und Berufserfahrung als Facharbeiter und vernachlässigt weitgehend die berufspädagogische Basierung dieser Ausbildungstätigkeit. Sie gerät deshalb kaum als Zielvorstellung zu Beginn einer Berufslaufbahn ins Blickfeld, sondern wird eher als eine spezifische Variante des Facharbeiterberufs gesehen, vermittelt über seine Einordnung in die betriebliche Hierarchie, die je nach der Position (Ausbilder, Ausbildungsmeister) der betrieblichen Organisationsstruktur, der Betriebsgröße und dem Intensitätsgrad betrieblicher Ausbildung variiert. Lediglich die Leitungsebene ist mittlerweile „faktisch durchgängig Akademikern/Akademikerinnen vorbehalten“ (BRATER/WAGNER 2008, S. 6).

Anspruchskataloge und Komplexität der betrieblichen Ausbildungstätigkeit

Es handelt sich inzwischen bei dem betrieblichen Bildungspersonal um einen sehr heterogenen Kreis. Vor allem der in industriellen Großbetrieben feststellbare hohe Grad an Institutionalisierung beruflicher Aus- und Weiterbildungsprozesse mit der Etablierung variantenreicher Bildungskonzepte haben „Typen“ mit sehr unterschiedlichen Berufsabschlüssen, Aufgabenzuweisungen und den damit verbundenen Mentalitäten hervorgebracht. Entsprechende

Funktionsbilder sind immer wieder diskutiert worden (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 77 ff., Dok. 39, 40, 68 bis 70), ohne dass sich bisher eine staatliche Initiative auf die Anerkennung eines „Berufsbildes“ gerichtet hätte. Mit dem in der Vergangenheit oftmals zutreffenden Bild vom Facharbeiter, der, wenn seine Produktivität nachließ, in die Ausbildung wechselte, hat die heutige Realität in den Ausbildungsbetrieben jedoch kaum noch etwas zu tun, zumal sich Ausbilder mit veränderten Qualitäten von Motivations-, Interessen- und Sinnproblemen der Auszubildenden konfrontiert sehen.

Betriebliche Ausbildungstätigkeit beansprucht die ganze Persönlichkeit, sie setzt Fachlichkeit, eine didaktisch-methodische Flexibilität sowie kommunikative und kooperative Kompetenzen voraus. Allen Berufsausbildern ist gemeinsam, dass sie weisungsgebunden tätig sind. Ein davon abweichendes Verhalten kann zu nicht unerheblichen Sanktionen führen. Doch auch abseits formalrechtlicher Vorgaben ist der Ausbilder mit unterschiedlichen Interessen konfrontiert. Die problematische Stellung des Ausbilders im Betrieb ist dadurch gekennzeichnet, dass er bei der Realisierung seiner pädagogischen Intentionen in die Lage geraten kann, auch gegen die betrieblichen Interessen Partei ergreifen zu müssen (vgl. BAHL 2011). Bereits in den 1980er-Jahren wurde eine Verschiebung gesellschaftlicher Machtverhältnisse zugunsten eines sich an berufsfachlichen und berufs- und arbeitspädagogischen Standards orientierenden Berufsstands gefordert.

Erst als die Neuordnung der Ausbildungsberufe sich nicht mehr an der Semantik von Fertigkeiten und Kenntnissen, sondern an dem Begriff einer umfassenden Handlungskompetenz orientierte, und subjekt- und kompetenzorientierte Mitarbeiterqualifizierung an Bedeutung gewannen, konnten traditionelle Ausbildungskonzepte und damit die Professionalisierung der Ausbildungstätigkeit nicht unberührt bleiben (REETZ 2002). In das professionelle Selbstkonzept des Ausbildungspersonals sollten – ergänzend zur Fachkompetenz – Aspekte pädagogisch-psychologischen Wahrnehmens, Denkens und Handelns integriert werden. Insbesondere dem hauptberuflichen Ausbildungspersonal wurden neue Aufgabenprofile zugewiesen, bis zur konzeptionellen Evaluation und Modernisierung der gesamten innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung.

Das seit dem Jahrhundertwechsel dominierende Menschenbild des „complex man“ (KIRCHLER 2005, S. 126 ff.) verspricht sowohl inter- und auch intraindividuellen Unterschieden von Menschen als auch der Erkenntnis Rechnung zu tragen, dass die subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit zu einer Vielzahl von Möglichkeiten und Interpretationen der Realität führen. Damit ist es an den Berufsausbildern, individuelle und situationale Unterschiede in der beruflichen Bildung zu analysieren bzw. zu erkennen und entsprechend dieser Unterschiede berufspädagogisch zu handeln. Wissenschaftliche Erkenntnisse können dazu

beitragen, Situationen zu analysieren (KIRCHLER 2005, S. 128). Entsprechend ist eine gute Qualität der betrieblichen Ausbildung durch eine die Einbeziehung und Anwendung wissenschaftlichen Wissens geprägte Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals bestimmt. Wissenschaftliches Wissen kann eine Folie bieten, auf der Professionswissen des betrieblichen Bildungspersonals mit Blick auf den Aufbau eines „professionellen Selbst“ und eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben diskutiert und weiterentwickelt werden kann. Professionelles Handeln von Berufspädagogen wird sich zukünftig in vielen Bereichen daran festmachen, wie wissenschaftlich induziertes Handeln in die Lernprozesse und Berufsbiografien junger Menschen rückübersetzt wird. Eine solche Professionsmöglichkeit wird in den neuen, 2009 erlassenen bundesweiten Fortbildungsangeboten „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und „Geprüfter Berufspädagoge“ gesehen (ZEDLER 2009).

Statt eines Fazits

Ob sich eine solche Ausbilderprofessionalität auf breiter Basis durchsetzen wird, ist fraglich, denn sie verlangt in vielen Bereichen eine Art „Kulturbruch“. Die Ausbilder sollen zu „Selbstständigkeit, Mündigkeit, Teamfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit usw. führen, aber sie sollen dies innerhalb eines traditionell hierarchischen, ja oft autoritären, sozialen Rahmens erreichen, in dem sie selbst nicht selten gelernt haben, als ‚autoritäre Persönlichkeit‘ zu überleben“ (BRATER 1992, S. 222; PÄTZOLD 1997, S. 72 und S. 626 ff.). Dabei ist insbesondere hauptberuflichen Ausbilderinnen und Ausbildern bewusst, dass sich mit den Veränderungen der Bildungsziele und dem tiefgreifenden Wandel ihres pädagogischen Aufgabenfeldes weitergehende Modifikationen verbinden, die ihre Funktionswahrnehmung und die Ausbildungsorganisation insgesamt berühren. Diese qualitativ neuen Anforderungsprofile auch im Feld der Personal- und Organisationsentwicklung und als Lernbegleiter bzw. Bildungscoach sind mit dem in ihrer bisherigen Berufsbiografie erworbenen Kompetenz- und Erfahrungsfundus nicht vollständig zu realisieren. Da der Anteil der ausbildenden Fachkräfte wächst, die ohnehin den Großteil der unmittelbaren Ausbildung bewältigen, ist zu bedenken, ob zukünftig für alle Beschäftigten, die mit Aus- und Weiterbildungsaufgaben betraut sind, eine pädagogische Kompetenzentwicklung obligatorisch werden muss – und dies nicht nur wegen der Komplexität ihres Anspruchsprofils, sondern auch wegen der Weitergabe von unternehmenskulturellen Leitgedanken und gesellschaftlich-politischen Einstellungen und Denkstrukturen (PÄTZOLD/DREES 1987 und 1989). Entscheidend bleibt, wie diese Überlegungen von unternehmerischer Seite aufgenommen, unterstützt und in bisher fehlende Karrierepfade umgesetzt werden. ■

Literatur

- ARLT, F.: *Stellung – Ausbildung – Aufgabe der Betriebspädagogen. Ergebnisse einer vergleichenden Betriebsuntersuchung.* In: *Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hrsg.): Die wissenschaftliche und praktische Vorbildung der Lehrer und Erzieher.* Frankfurt a. M. 1964, S. 82–102
- BAHL, A.: *Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem.* In: *BWP 40 (2011) 6*, S. 16–20 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6783 (Stand 10.04.2013)
- BALTZER, I.: *Die Förderung des Meisternachwuchses im Handwerk.* In: *Schlieper, F. (Hrsg.): Berufserziehung im Handwerk. 2. Folge der Untersuchungen des Instituts für Berufserziehung im Handwerk an der Universität zu Köln. Coesfeld 1956*, S. 299–352
- BRATER, M.: *Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Auswirkungen veränderter Rahmenbedingungen auf soziale Stellung, Funktion und Qualifizierungskonzepte für das Ausbildungspersonal in der Industrie.* In: *DEHNOSTEL, P. u. a. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung.* Berlin, Bonn 1992, S. 210–227
- BRATER, M.; WAGNER, J.: *Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals.* In: *BWP 37 (2008) 6*, S. 5–9 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/1402 (Stand 10.04.2013)
- Die Lehrlingsausbildung in der Maschinenfabrik Augsburg-Nürnberg AG/MAN.* In: *Reichsarbeitsblatt (Nichtamtlicher Teil)*, 1924, Nr. 15
- KIRCHLER, E. (Hrsg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie.* Wien 2005
- KUTT, K.: *Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven.* In: *ZfPäd 26 (1980) 6*, S. 825–838
- MIELSCH, H. O.: *Der Lehrlingsausbilder und sein Aufgabengebiet.* In: *Berufsausbildung in Handel und Gewerbe 16 (1941) 9*, S. 199–203
- MÜLLER, K. R.: *Von der Fachsystematik zur Subjektorientierung – Bildungskonzepte zur berufspädagogischen Grund- und Fortbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals.* In: *DEHNOSTEL, P.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung.* Beiheft 18 der ZBW. Stuttgart 2004, S. 62–75
- PÄTZOLD, G.: *Die betriebliche Berufsbildung 1918–1945.* Köln 1980
- PÄTZOLD, G.: *Zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildungstätigkeit in Deutschland.* In: *Stratmann, K. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Beiträge zu einem gemeinsamen deutschen Wissensbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* Beiheft 9 der ZBW, Stuttgart 1992, S. 258–279
- PÄTZOLD, G.: *Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996.* Köln, Weimar, Wien 1997
- PÄTZOLD, G.; DREES, G.: *Bedingungsrahmen, Handlungsregulatoren und Funktionen betrieblicher Ausbildertätigkeit – Wahrnehmungsformen und handlungsleitende berufspädagogische Orientierungen betrieblicher Ausbilder.* In: *BMBW (Hrsg.): Ausbildungspersonal im Metallbereich.* Bonn 1987, S. 9–51
- PÄTZOLD, G.; DREES, G.: *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich.* Köln, Wien 1989
- PLOGHAUS, G.: *Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung. Genese, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung.* Bielefeld 2003
- POHLMANN, M.: *Industrielle Facharbeiterausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Metall- und Elektroindustrie. Ein Erfahrungsbericht. Teil I: Eignungsuntersuchung und Grundlehrgänge (erstes Lehrjahr).* Heidelberg 1966
- REETZ, L.: *Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben.* In: *ZBW 98 (2002) 1*, S. 8–25
- STEIN, H.: *Bessere Ausbildung für Ausbilder.* In: *Der Volkswirt 18 (1964) 38*, S. 2109
- TOLLKÜHN, G.: *Die planmäßige Ausbildung des gewerblichen Fabriklehrlings in der metall- und holzverarbeitenden Industrie.* Jena 1926
- ZEDLER, R.: *Vom Ausbilder zum Berufspädagogen – Neue bundesweite Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.* In: *CRAMER, G. u. a.: Ausbilderhandbuch. 113. Ergänzungslieferung.* Köln 2009, S. 1–21