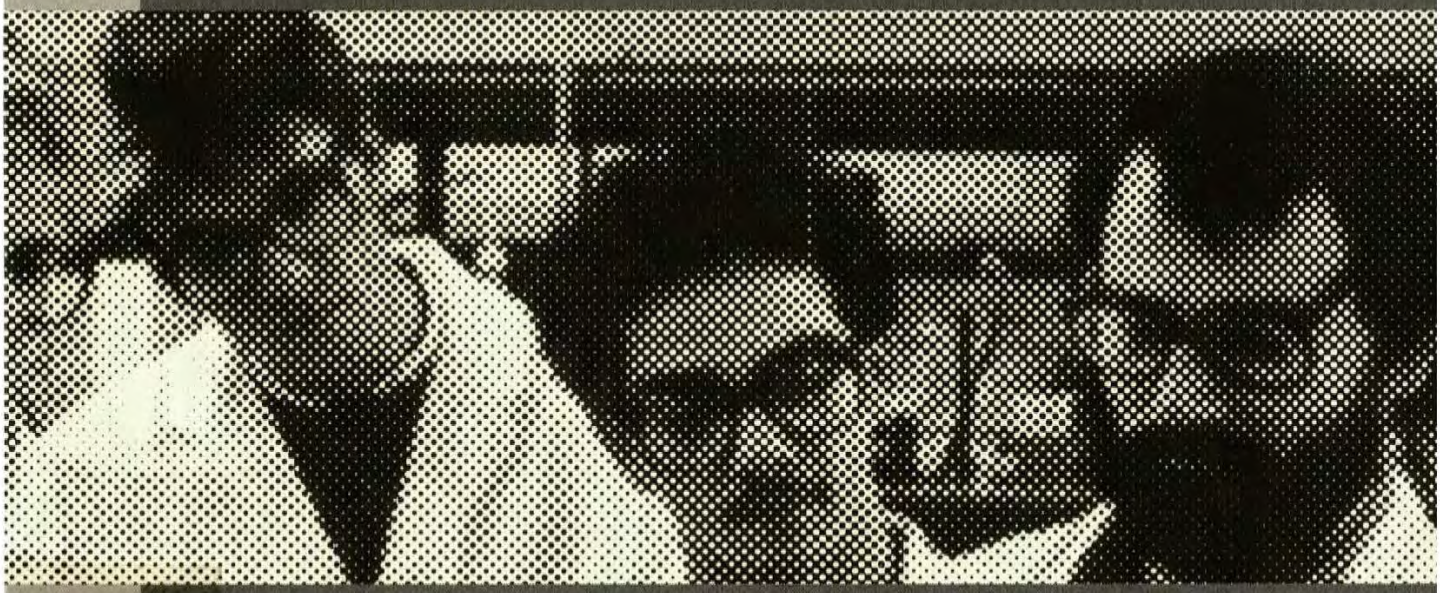
1.2

Hans-Christian Steinborn (Hrsg.)
Ingeborg Weilnböck-Buck (Hrsg.)

Ausbilder in der Industrie

Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche



Berichte zur beruflichen Bildung

Bundesinstitut für Berufsbildung

Zitiervorschlag:
Steinborn, H., & Weilnböck-Buck, I. (1992). Ausbilder in der Industrie: Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche. Berichte zur beruflichen Bildung ; 139, p. 292 S.

© Bundesinstitut für Berufsbildung, 1992

Herausgeber
Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114-116
53113 Bonn
Internet: www.vet-repository.info
E-Mail: repository@bibb.de

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Diese Publikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

Berichte zur beruflichen Bildung

Heft 139

Hans-Christian Steinborn, Ingeborg Weilnböck-Buck (Hrsg.)

Ausbilder in der Industrie

Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung · Der Generalsekretär

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme
Ausbilder in der Industrie: veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche.
Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär.
Hans-Christian Steinborn; Ingeborg Weilnböck-Buck (Hrsg.)
Berlin ; Bonn : Bibb, Der Generalsekretär, 1992
(Berichte zur beruflichen Bildung ; H. 139)
ISBN 3-88555-464-X
NE: Steinborn, Hans-Christian(Hrsg.); Bundesinstitut für Berufsbildung <Berlin;Bonn>;GT

Vertriebsadresse:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
W-1000 Berlin 31
Best.-Nr. 02.139

Copyright 1992 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn
Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin
Umschlag: Hoch Drei, Adam/Blaumeiser, Berlin
Druck: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin
Bindearbeit: Reinhart & Wasser, Berlin

Printed in Germany
Abgabe gegen Schutzgebühr

INHALT

Ingeborg Weilnböck-Buck

Die pädagogische Qualifizierung von Ausbildern
Entwicklungstendenzen im Zeichen eines Paradigmenwechsels
- Einleitung und Überblick - 5

Hans-Christian Steinborn

Aufgabenbereiche und Funktionsmerkmale von Ausbildern 9

Veränderungen in der Arbeitswelt und Weiterbildungsbedarf von Ausbilderinnen und Ausbildern in der Industrie
- Empirische Studie - 29

Helmut Lamszus und Frauke Ilse

Empirische Untersuchung zum Bedarf und zum Angebot berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder vor dem Hintergrund zukunftsorientierter Anforderungen 31

- Konzeptionelle Ansätze aus der Berufsbildungsforschung - 143

Ingeborg Weilnböck-Buck

Dimensionen des Wandels und konzeptionelle Überlegungen zur pädagogischen Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern 145

Michael Brater und Gerhard Herz

Weiterbildungsbedarf nebenberuflicher Ausbilder und Ausbilderinnen 189

Hans-Christian Steinborn

Berufs- und arbeitspädagogische Handlungsfelder von Ausbildern vor Ort 231

- Innovative Konzepte aus der Berufsbildungspraxis - 263

Ute Büchele und Hannelore Kerbl

Betriebliche Weiterbildung als Prozeß. Probleme, Erfahrungen und Perspektiven einer Weiterbildung nebenberuflicher Ausbilder 265

Olaf Gayk

Qualifizierung betrieblicher Ausbilder/-innen im Zusammenhang mit grundlegenden Veränderungen der Organisation des Ausbildungswesens 275

Kurt Vossen und Gerhard Herz

Weiterbildung durch Kooperation neben- und hauptberuflicher Ausbilder in einer gemeinsamen Weiterbildungsmaßnahme 283

Ingeborg Weilnböck-Buck

DIE PÄDAGOGISCHE QUALIFIZIERUNG VON AUSBILDERN ENTWICKLUNGSTENDENZEN IM ZEICHEN EINES PARADIGMENWECHSELS

- Einleitung und Überblick -

I.

Im Verlauf des letzten Jahrzehnts hat in der Berufsbildung ein Prozeß stattgefunden, dessen Konturen sich zunehmend deutlicher als ein Paradigmenwechsel darstellen. Berufsbildung, in ihren veränderungsintensivsten und innovativsten Entwicklungsbewegungen, integriert in ihr dominierendes Selbstverständnis all jene Gehalte wieder, die ein subjekt- und situationsunabhängiges Verständnis von Arbeit ausgegrenzt hatte. Der tradierte Wirklichkeitszugang war geprägt durch die Unterstellung einer eindeutig erkennbaren, subjektfreien Objektivität; der daraus resultierende normative Anspruch bestand in der Transformation subjektiver Alltagserfahrungen in objektive Daten und in der instrumentellen Selbststilisierung der Arbeitenden innerhalb reglementierter, regelgeleiteter und kontrollierbarer Arbeitsprozesse. Im Modus beruflicher Ausbildungs- und Sozialisationsprozesse wurden neben fachbezogener Professionalität jene selektiven Prämissen einer Wirklichkeitsdefinition vermittelt und angeeignet, die diese dominante "normative Infrastruktur"[1] stabilisieren.

In die Krise gerieten diese Deutungs- und Handlungsmuster durch den Siegeszug der neuen Technologien, durch die Marktverschiebung vom Anbieter- zum Nachfragemarkt und durch eine gesellschaftliche Veränderungsbewegung, die wir als Individualisierungs- und Ökologisierungsprozeß bezeichnen[2]. Die kontext-sensible Einbettung von Arbeit und Lernen in arbeitsprozeßgestaltende Lösungen und unternehmenskulturelle Zusammenhänge, ablauf- und aufbauorganisatorische Innovationen, die Rehabilitation von interpretativen Wirklichkeitsbestandteilen sowie von Bedarfs- und Gebrauchswertorientierungen und die Renaissance des Subjekts in der Qualifizierungsdebatte um die Schlüsselqualifikationen sind Indizien einer Erfahrungsverarbeitung industriellen und gesellschaftlichen Wandels, die das Verhältnis von normativen und interpretativen Wirklichkeitsbestandteilen in Arbeits- und Bildungsprozessen verändert hat. Situations- und subjektabhängige Interpretationen sind nicht mehr ausschließlich "private", nachgeordnete Wirklichkeiten: sie werden zu strukturtragenden Momenten einer "Produktions- und Verfahrenspraxis" (selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren), die als berufliche

---

1 Vgl. Bonß, Wolfgang: Die Einübung des Tatsachenblicks, Frankfurt/Main 1982. Der Autor setzt sich umfassend mit der Form der Wirklichkeitsaneignung auseinander, die nur jene Strategien zuläßt, "mit deren Hilfe soziale Erfahrungsgehalte als subjekt- und situationsunabhängige Tatsachen" zur Geltung kommen.

2 Vgl. die Arbeit von Weilnböck-Buck, Ingeborg: "Dimensionen des Wandels und konzeptionelle Überlegungen zur pädagogischen Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern" in diesem Band.

Handlungskompetenz der Arbeitenden Selbst-, Fach- und Sozialkompetenz umschließt oder, weitergehend, einer individuellen "Handlungspraxis", die im Modus von Selbstbewußtsein, Kreativität und Marktfähigkeit[3] exponierte Subjektleistungen an den Naht- und Bruchstellen von Betrieb und Umfeld ermöglichen soll.

II.

Vor dem Hintergrund dieser bildungstheoretisch und bildungspraktisch bedeutsamen Veränderungsbewegungen hat das Bundesinstitut für Berufsbildung eine Reihe von Forschungsaktivitäten zur Situation und Qualifikation von Ausbildern/innen initiiert und realisiert sowie in der Zeit von 1988 - 1990 ein Forschungsprojekt unter dem Titel "Weiterentwicklung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder" durchgeführt. Hierbei galt zunächst die Aufmerksamkeit einer hermeneutisch-induktiven "Spurensicherung" von Veränderungen, um über möglichst umfangreiches "Indizienmaterial" Dimensionen des Wandels zu rekonstruieren, aufgrund derer sich zukunftsorientierte Anforderungen an die pädagogische Qualifikation der Ausbilder darstellen und erläutern lassen. Medien dieses Erkenntnis- und Erfahrungsprozesses waren neben der Analyse von Modellversuchsdokumenten und einschlägiger Literatur unterschiedlichster Bezugswissenschaften, Betriebspraktika, Fallstudien und Expertengespräche mit Wissenschaftlern und Praktikern. Das Ziel der Forschungsarbeit bestand darin, Vorschläge zur Weiterentwicklung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder zu erarbeiten.

Das reflexiv-interpretative Verfahren der Rekonstruktion des Wandels wie auch die Diskussion der Folgerungen für die pädagogische Weiterbildung der Ausbilder wurden bei den einzelnen Mitarbeitern des Forschungsprojekts durch unterschiedliche Intentionen geleitet: sie sind eher bildungstheoretisch und konzeptionell orientiert oder bildungspraktisch und bildungspolitisch akzentuierend. Wie der Dialog während des Forschungsprozesses, so spiegeln auch die Beiträge der Herausgeber des hier vorgelegten Sammelbandes - ebenso wie die von ihnen akquirierten externen Beiträge - die Aspektvielfalt des Untersuchungsbereiches ebenso wider, wie sie die unterschiedlichen Forschungsansätze und Erkenntnisinteressen, Standpunkte und Handlungsorientierungen kennzeichnen. Verbindendes Moment des Arbeitsprozesses war die gemeinsame Überzeugung, nicht nur Zeitzeugen eines gravierenden Wandels in der Berufsbildung zu sein, der verstärkte analytische, hermeneutisch-empirische und konzeptionelle Anstrengungen der Berufsbildungsforschung erforderlich macht; die Herausgeber verband auch die Auffassung, daß situations- und subjektorientierte Bildungskonzepte letztlich nur dann realitätsverändernd verwirklicht werden können, wenn sie Bestandteil der lebendigen Arbeit der Ausbilder und so zum Fähigkeits- und Qualifikationsmerkmal ihres beruflichen Handelns geworden sind.

---

3 Vgl. Buck, Bernhard: Die Verneinung des Fremden. Arbeit, Bildung und die Kultur des Subjekts, Manuskript, Berlin 1991, S. 230 ff.

III.

Die in diesem Sammelband vorgelegten Arbeiten stellen aus unserer Sicht ein Zwischenergebnis dar; sie sind als Forum für einen weitergespannten Dialog gedacht und dienen uns als Basis für weiterführende Forschungsarbeiten[4].

Die Einzelbeiträge fügen sich zu drei forschungslogisch einander ergänzenden Schwerpunkten:

(1) Hellmut Lamszus und Frauke Ilse stellen in ihrem Beitrag die Ergebnisse einer vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Auftrag gegebenen empirischen Untersuchung zum Bedarf und Angebot an berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung dar. Auf der Basis der aus dieser Pilotstudie gewonnenen Informationen und ihrer Interpretation leiten die Autoren anwendungsbezogene Vorschläge für die Weiterqualifizierung der betrieblichen Ausbilder ab.

Die Ergebnisse der Studie - so die Absicht der Herausgeber - sollten vor dem Hintergrund der theoretisch-konzeptionellen Arbeiten dieses Sammelbandes und der dargestellten innovativen Ansätze aus der Berufsbildungspraxis gespiegelt werden. Denn die Herausgeber sind der Auffassung, daß empirische Ergebnisse in Umbruchsituationen zwar bedeutsame, aber doch nur Momentaufnahmen eines nicht abgeschlossenen Prozesses liefern; die Heterogenität der Umbruchsituation reproduziert sich notwendig in der Stichprobe, weshalb die Ergebnisse in bezug auf qualitative Entwicklungsperspektiven nur eine eingeschränkte Aussagefähigkeit haben.

(2) Die Ausarbeitung qualitativer Entwicklungsperspektiven und konzeptionell begründeter Vorschläge zur pädagogischen Weiterbildung haupt- und nebenberuflicher Ausbilder in der Industrie ist Gegenstand der Arbeiten von Ingeborg Weilnböck-Buck, Michael Brater und Gerhard Herz[5] sowie von Hans-Christian Steinborn. Das Anliegen dieser Arbeiten besteht einmal darin, strukturtragende Dimensionen des gesellschaftlichen, technischen, ökonomischen und ökologischen Wandels herauszuarbeiten und Ansatzpunkte für berufsbildungstheoretische Überlegungen zu gewinnen, die eine tragfähige Weiterbildungskonzeption für Ausbilder begründen können. Zum anderen akzentuieren die Beiträge von Michael Brater, Gerhard

---

4 Zu nennen wären an dieser Stelle u.a. das Forschungsprojekt mit dem Titel "Ausbilder vor Ort: Arbeitssituation, berufliches Selbstverständnis und Qualifikation ausbildender Fachkräfte", vgl. Beschlußvorlage zum Forschungsprojekt 2.904; die "Empfehlungen für einen Rahmenplan zur Ausbildung der Ausbilder/Ausbilderinnen", Berlin 1991; die Weiterführung der konzeptionellen Arbeiten im Rahmen des Projekts 5.402 "Entwicklung und Erprobung von Vermittlungsformen und Medien für die kaufmännische Ausbildung in der Industrie", sowie die Beschreibung und Analyse innovationsbezogener Weiterbildungsansätze für Ausbilder im Projekt 2.101 "Neue Technologien in der beruflichen Bildung - Ergebnisse und Perspektiven aus Modellversuchen".

5 Die in diesen Band aufgenommene Arbeit von Michael Brater und Gerhard Herz zum Thema "Weiterbildungsbedarf nebenberuflicher Ausbilderinnen und Ausbilder" ist das Ergebnis eines vom Bundesinstitut für Berufsbildung vergebenen Forschungsauftrags.

Herz und Hans-Christian Steinborn die Bedeutung einer dezentralen Lehr-/Lernkonzeption[6] für die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit und den dadurch begründeten Bedarf an pädagogischer Weiterbildung für ausbildende Fachkräfte und Sachbearbeiter.

(3) Die im dritten Schwerpunkt des Sammelbandes zu Wort kommenden Autoren und Autorinnen waren vielfache Diskussionspartner während des Forschungsprozesses. Unter dem Stichwort "Innovative Konzepte aus der Berufsbildungspraxis" sind Beiträge von Ute Büchele, Hannelore Kerbl, Olaf Gayk, Kurt Vossen und Gerhard Herz zusammengestellt, die unternehmensspezifische Innovationen skizzieren im Hinblick auf ausbildungsorganisatorische Veränderungen, zukunftsweisende Kooperationsbeziehungen zwischen haupt- und nebenberuflichen Ausbildern und Weiterbildungsmodellen für die Rückgewinnung der Lernpotentiale am Arbeitsplatz.

Denjenigen Lesern, denen die vorgestellten Innovationen und konzeptionellen Überlegungen zu visionär erscheinen, sei zum Abschluß mit Antoine Saint-Exupery ein Motto mit auf den Weg gegeben: "Wenn Du ein Schiff bauen willst, fang nicht an, Holz zusammenzutragen, Bretter zu schneiden und Arbeit zu verteilen, sondern wecke in den Männern die Sehnsucht nach dem großen weiten Meer."

---

6 Mit dem Begriff "Dezentrales Lernen" ist ein Referenzpunkt für die Interpretation beruflicher Bildungs- und Qualifizierungsziele gekennzeichnet, eine Neuorientierung, die als Trendwende in der betrieblichen Bildungsarbeit markiert werden kann: In Abkehr von den Verschulungstendenzen der 70er und 80er Jahre erlebt das handlungs- und erfahrungsbezogene, an "Echtarbeit" gebundene Lernen eine Renaissance, werden zunehmend in den Groß-betrieben der Industrie Bildungsziele, didaktisch-methodische Ansätze und Personalent-wicklungsstrategien mit Bezug auf den "Lernort Arbeitsplatz" erschlossen und konzeptioniert. Vgl. den Schwerpunkt: Modellversuche zum arbeitsplatzbezogenen Lernen im Förder-bereich "Neue Technologien in der beruflichen Bildung" sowie Dehnbostel, Peter; Peters, Sybille (Hrsg.): Dezentrales und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb, Alsbach/Bergstraße 1991

Hans-Christian Steinborn

AUFGABENBEREICHE UND FUNKTIONSMERKMALE VON AUSBILDERN

Ausbilder stellen eine inhomogene, vielschichtige, im wesentlichen auf der Ebene abgesicherter Strukturdaten unbekannte, für die Planung und Durchführung der Berufsausbildung im dualen System zentrale Gruppe von Personen mit unterschiedlicher Biographie dar. Die folgenden Ausführungen sollen Orientierung und Information über diese Personengruppe und auch eine Basis für zielgruppenspezifische konzeptionelle Überlegungen geben.

1 Gruppen

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) verwendet den Begriff Ausbilder für Personen, die - fachlich und persönlich geeignet - für die Berufsausbildung in einem Betrieb oder einer sonstigen nicht-schulischen Institution für die Berufsausbildung verantwortlich sind (§§ 2 und 20 IV BBiG). Es unterscheidet den Ausbilder gedanklich von der Person, die Auszubildende einstellen darf. Der Begriff Ausbildender - der sich für diesen Personenkreis eingebürgert hat - wird vom Berufsbildungsgesetz selbst nicht verwendet. Die Feststellung der Eignung der Ausbilder obliegt den zuständigen Stellen (§ 23 BBiG). Die verantwortlichen Ausbilder müssen dazu der zuständigen Stelle gemeldet werden.[1] Ausbildender und Ausbilder können identisch sein.

---

[1] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1991. Bad Honnef 1991. S. 140 ff.

Ausbildergruppen

Rechtliche Zuordnung	Ausbildungsaufgaben	Aufgabenbereich	Begriff	Erforderliche Qualifikation	Lernort
Ausbilder nach BBiG	voll	Leitung	Ausbildungsleiter	AEVO	zentral
		Durchführung	Ausbilder	AEVO	zentral/dezentral
	teilweise	Leitung	Ausbildungsleiter	AEVO	zentral
		Durchführung	Ausbilder	AEVO	zentral/dezentral
Fachkraft	teilweise	Disposition	Ausbildungsbeauftragter	keine	dezentral
		Durchführung	Ausbilder vor Ort	keine	dezentral

Bei den Ausbildern nach Berufsbildungsgesetz kann es sich um Personen handeln, die die Berufsausbildung als einzige und damit Hauptaufgabe oder als Aufgabe neben einer anderen wahrnehmen. In beiden Fällen kann die Ausbildungstätigkeit leitender oder durchführender Art sein. Vom Berufsbildungsgesetz nicht erfaßt sind die mit Ausbildungsaufgaben betrauten Personen in den Fachabteilungen. Sie führen entweder dispositive Aufgaben für die Abteilung durch oder sind für Teile der arbeitsplatzgebundenen Berufsausbildung verantwortlich. Im ersten Fall werden sie als Ausbildungsbeauftragte, im zweiten als Ausbilder vor Ort oder ausbildende Fachkraft bezeichnet.

Die vorstehende Übersicht verdeutlicht zunächst einmal die geringe Trennschärfe praxisüblicher Begriffe. Die häufig für ausbildende Fachkräfte verwendete Bezeichnung nebenberufliche Ausbilder ist unpräzise, da Ausbildungsleiter, Ausbildungsbeauftragte und ausbildende Fachkräfte dazugehören können. Deutlicher ist die Unterscheidung in Ausbildungsbeauftragte und Ausbilder vor Ort. Letztere werden von den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes nicht erfaßt, wenn sie nicht selbst als verantwortliche Ausbilder gemeldet sind. Dieser Auffassung wird zuweilen widersprochen und die Meinung vertreten, auch bei diesen beiden Gruppen handele es sich um Ausbilder im Sinne des § 20 BBiG. Dieser Ansicht ist entgegenzuhalten, daß das Berufsbildungsgesetz sehr wohl den Fall der Beteiligung weiterer Personen, die nicht Ausbilder sind, zuläßt, ohne daß diese an der Erfüllung der Ausbildungsaufgabe Beteiligten Ausbilder im Sinne des § 20 BBiG sind. Es handelt sich bei diesen ausbildenden Fachkräften demnach um Erfüllungsgehilfen im Sinne des BGB. Neben der gewohnheitsrechtlichen Praxis spricht für diese Auffassung auch die Vorschrift des § 22 1 Ziff. 2 BBiG, die als Kriterium für die Eignung der Ausbildungsstätte auf die Zahl der beschäftigten Fachkräfte abstellt. Ginge das

Kriterium für die Eignung der Ausbildungsstätte auf die Zahl der beschäftigten Fachkräfte abstellt. Ginge das Berufsbildungsgesetz davon aus, daß in jedem Fall die Ausbildung allein von Ausbildern nach § 20 BBiG durchzuführen wäre, müßte in der Regelung des § 22 BBiG auf die Zahl solcher Ausbilder Bezug genommen werden. Das macht das Berufsbildungsgesetz nicht. Daraus folgt, daß "beschäftigte Fachkräfte" auch zur Berufsausbildung herangezogen werden können, ohne dadurch den formalen Status des Ausbilders zu erlangen.[2]

Vor dem Hintergrund von Überlegungen zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung der Ausbilder sind von besonderem Interesse:

(1) Die Ausbildungsbeauftragten und die Ausbilder vor Ort fallen nicht unter die Vorschriften des § 20 BBiG. Diese Personen müssen zur Erfüllung ihrer Ausbildungsaufgabe keine berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen nachweisen. Nach neuerer Rechtsprechung ist die Ausbildungsberechtigung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung allerdings dann erforderlich, wenn "... einem Arbeitnehmer Aufgaben bei der innerbetrieblichen Ausbildung einer größeren Zahl von Auszubildenden übertragen sind."[3]

(2) Die an der Berufsausbildung beteiligten Personengruppen haben unterschiedliche Aufgaben sowohl in der Planung und Organisation als auch in der Durchführung wahrzunehmen.

(3) Die Regelungen nach § 21 BBIG zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung der Ausbilder nehmen auf die differenzierten Funktionen der Ausbilder keine Rücksicht.

---

2 Vgl. Grünewald, U.: Qualitätskontrolle der Berufsausbildung im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Nr. 4/1990. S. 369 f.; siehe dazu vor allem Eule, M.

3 Arbeitsgericht Wetzlar. Urteil vom 16.05.1989. Az: 1 Ca 487/88.

2 Aufgabenbereiche

Für das betriebliche Ausbildungspersonal lassen sich drei Aufgabenbereiche eindeutig gegeneinander abgrenzen:[4]

Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals

Aufgabenbereich	Wesentliche Aufgaben
Ausbildungsleitung	Gesamtverantwortung Vertretung der Ausbildung nach innen und außen
Auswahl von Auszubildenden	Aufstellung von Ausbildungsplänen Aufstellung von Versetzungsplänen Förderung und Kontrolle der Durchführung Abschließende Beurteilung
Disposition in der Fachabteilung	Bereitstellen von Ausbildungsplätzen Organisation
Durchführung der Berufsausbildung	Gestaltung des Lernortes Auswahl von Aufgaben Vermittlung Beurteilung

Die Disposition in den Fachabteilungen ist die (Mit-) Verantwortlichkeit für die Planung, Organisation und Durchführung der Berufsausbildung in einer Organisationseinheit. Die wesentliche Aufgabe der Ausbildungsbeauftragten besteht in der Auswahl von Ausbildungsplätzen und in der zeitlichen Planung der Gesamtausbildung in der Organisationseinheit. Ausbildungsbeauftragte treffen demnach Entscheidungen, die den Rahmen für die Durchführung der arbeitsplatzgebundenden Berufsausbildung abstecken. Es sind Entscheidungen auf der inhaltlichen, zeitlichen, personalen und instrumentellen Ebene. Ausbildungsbeauftragte treffen also fachdidaktische Vorentscheidungen, die das dem gesamten Ausbildungsabschnitt zur Verfügung stehende Lernpotential und die Möglichkeiten der Ausbilder betreffen. Gegen die Ausbildungsbeauftragten der Fachabteilungen kann sich aller Erfahrung nach die Ausbildungsleitung nicht durchsetzen. Die Ausbildungsbeauftragten haben eine Scharnierwirkung bei der Umsetzung des betrieblichen Ausbildungsplanes und insbesondere bei Veränderungen in der arbeitsplatzbezogenen Berufsausbildung. Das Gewicht der Ausbildungsbeauftragten und die weitreichenden Folgen ihrer Entscheidungen führen zu dem naheliegenden Gedanken, diese Personen dafür auch entsprechend zu qualifizieren. Im wesentlichen ginge es darum, ihnen die berufs- und arbeitspädagogische Relevanz ihres Handelns bewußtzumachen.

---

4 Vgl. Selka, R./Tilch, H.: Funktionsbezogene Weiterbildung von nebenamtlichen Ausbildern - Grundlagen und Ansätze. In: Wirtschaft und Berufserziehung. 34. Jg. 1982. Heft 11. S. 326 ff.; vgl. auch den Beitrag von Lamszus, H./Ilse, F.: Empirische Untersuchung zum Bedarf und zum Angebot berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder vor dem Hintergrund zukunftsorientierter Anforderungen. In dieser Veröffentlichung, S. 99 ff.

Durchführung der Berufsausbildung an einem zentralen Lernort wie Lehrwerkstatt oder Ausbildungsabteilung ist zu unterscheiden von der Durchführung der Berufsausbildung an Arbeitsplätzen. Die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, der Stellenwert realer Arbeitsaufgaben, die Möglichkeiten der Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes für die Erfüllung der Aufgabe, das methodische Instrumentarium, die verfügbare Zeit und der Einsatz von Hilfen unterscheiden diese beiden Fälle sehr deutlich voneinander. Für die Aus- und Weiterbildung der Ausbilder ließe sich hieraus der Schluß ableiten, im Rahmen der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung auf die Besonderheiten der Durchführung der Berufsausbildung an zentralen und dezentralen Lernorten einzugehen.

Zur Ausbildungsleitung gehört die arbeitsplatzgebundene Berufsausbildung nur im Ausnahmefall. Demgegenüber ist die teilweise Durchführung der Berufsausbildung an einem zentralen Lernort üblich. Leitung der Ausbildung verlangt von den entsprechenden Personen, sowohl für Ausbildungsbeauftragte als auch für Ausbilder an zentralen und dezentralen Lernorten der impulsgebende, kreative, kooperative, koordinierende Partner zu sein. Die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung für die Ausbildungsleitung muß für dieses Aufgabenspektrum einen deutlichen Akzent setzen. Wesentlich ist hiermit die Fähigkeit zur Menschenführung angesprochen.

Die betriebliche Berufsausbildung gehört aus der Sicht der Geschäftsführung nicht zur unmittelbaren Erfüllung des Betriebszweckes. Sie rückt erst dann stärker in das Blickfeld der Unternehmensleitung, wenn über besondere Anforderungen an die Qualifikationen der Facharbeiter und Sachbearbeiter zur eigenen Nachwuchssicherung ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Personalentwicklung und betrieblichem Bildungswesen hergestellt wird. Die Sicherung einer hohen Qualifikation des Nachwuchses über eigene Ausbildungsleistungen des Betriebes ist die entscheidende, begünstigende Rahmenbedingung für die Ausbildungsleitung. Sie muß an der Nahtstelle zwischen betrieblicher Personalentwicklung und Ausbildung des Nachwuchses versuchen, die Zielvorstellungen der Unternehmensleitung für eine Verbesserung der Ausbildungsbedingungen zu nutzen. Die Leitung der Berufsausbildung muß also im Einvernehmen mit der Geschäftsführung des Betriebes wahrgenommen werden. Nur so wird die Ausbildungsleitung eine weitere wichtige Aufgabe, die Einbettung des Ausbildungswesens in die gesamte betriebliche Organisationsentwicklung, lösen können.

Ausbildungsleitung ist - von diesen zentralen Aufgaben her definiert - die Gestaltung der betrieblichen Berufsausbildung im Einklang mit den Unternehmenszielen. Neben den berufs- und arbeitspädagogischen Fähigkeiten benötigen Ausbildungsleiter/-innen daher vor allem Qualifikationen in den Bereichen Kooperation mit

der Geschäftsführung, Einbetten des Bildungswesens in die betriebliche Organisationsentwicklung, Umsetzen der betrieblichen Personalentwicklung in die Ausbildung und Fähigkeiten der Menschenführung. Es scheint so, als würde die derzeitige Ausbildung der Ausbilder diesem weiten, über berufs- und arbeitspädagogische Anforderungen hinausgehenden Ziel nicht vollständig gerecht.[5]

3 Funktionsmerkmale

Die betriebliche Berufsausbildung ist bezüglich ihrer Anlage und ihres Erfolges abhängig von subjektiven und objektiven Merkmalen, die in Übereinstimmung mit Franke[6] als Funktionsmerkmale der Ausbildung verstanden und bezeichnet werden. Es sollen Funktionsmerkmale in einem Qualifizierungsprozeß mit dem Ziel der Vermittlung von Handlungsfähigkeit sein. Der folgenden Betrachtung wird ein solches Schema zugrundegelegt, weil es Informationen in einen funktionalen Zusammenhang stellt und damit über eine bloße Deskription hinausgeht. Dieses Vorgehen wird als zweckentsprechend auch für eine Darstellung betrachtet, weil Informationen über Ausbilder ohne Bezug auf ein Ziel nicht interpretierbar sind. So ist beispielsweise die Aussage über eine bestimmte Altersverteilung in unserem Zusammenhang erst von Bedeutung, wenn daraus Schlüsse auf die Fähigkeit, das gewünschte Bildungsziel zu erreichen, gezogen werden (könnten).

3.1 Persönlichkeit[7]

Der allgemeinbildende Schulabschluß der Ausbilder liegt oberhalb dem der Nichtausbilder. Der größte Teil der Ausbilder hat einen mittleren Bildungsabschluß oder den Hauptschulabschluß. Von den nebenberuflichen Ausbildern fallen 84 % in diese Gruppe, bei den hauptberuflichen Ausbildern sind es 60 %. Auffallend ist der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen von Ausbildern bei der Ausprägung des Merkmals Fachhochschul- oder Hochschulreife. 36 % der hauptberuflichen und 15 % der nebenberuflichen Ausbilder verfügen gegenüber nur 11 % der Nichtausbilder über entsprechende Schulabschlüsse.

Bei der Absolvierung einer Lehre schneiden die Ausbilder ebenfalls günstiger ab als die Nichtausbilder. 78 % der nebenberuflichen und 68 % der hauptberuflichen Ausbilder haben eine Berufsausbildung abgeschlossen.

---

5 Vgl. AEVO Gewerbliche Wirtschaft. Siehe hierzu auch die weiterführenden Überlegungen, die sich im Entwurf des Bundesinstituts für Berufsbildung für einen neuen Rahmenplan zur Ausbildung der Ausbilder niederschlagen; vgl. auch Lamszus, H./Ilse, F.: a.a.O. S. 128 ff.

6 Vgl. Franke, G.: Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 4/1982. Berlin/Bonn 1982 S. 8.

7 Im folgenden Teil werden Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung von 1985/86 verwertet. Diese Erhebung erfaßt unter 11 515 befragten deutschen Erwerbstätigen 1922 oder 16,7% Personen, die sich mit Ausbildung befassen. Hiervon geben 193 an, dies hauptberuflich zu tun, 1729 stufen sich selbst als nebenberufliche Ausbilder ein. Vgl. dazu auch Jansen, R.: Grundinformationen zum Ausbildungspersonal. In: BWP 4/1989. Berlin/Bonn 1989. S. 11 ff.

Auffallend ist, daß gut zwei Drittel der hauptberuflichen Ausbilder einen entsprechenden Bildungsgang absolviert haben.

Die Bedeutung der Berufsausbildung für die spätere Tätigkeit als Ausbilder beleuchtet die Frage nach der Verwertbarkeit der in der Lehre erworbenen Fähigkeiten. 72 % der hauptberuflichen und 63 % der nebenberuflichen Ausbilder sind der Auffassung, daß sie viel oder sehr viel davon in ihrer jetzigen Tätigkeit nutzen können.

Interessant ist die Größe des Betriebes, in dem die jetzigen Ausbilder ihre eigene Lehre absolviert haben. Für gut zwei Drittel fand dieser Start ins Berufsleben in Kleinbetrieben mit bis zu 99 Beschäftigten statt. Die Mehrzahl der Ausbilder ist also von kleinbetrieblichen Verhältnissen geprägt.

Bezüglich der Ausbildertätigkeit ist die Frage nach dem Jahr des Lehrabschlusses von einem gewissen Aussagewert. Der Anteil derer, die ihre Berufsausbildung vor Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes und damit auf der Grundlage alter Ordnungsmittel erworben haben, lag 1985/86 bei 67 % der hauptberuflichen und bei 63 % der nebenberuflichen Ausbilder. 1975 oder später haben 15 % der hauptberuflichen und 26 % der nebenberuflichen Ausbilder ihre Lehre beendet.

Von den hauptberuflichen Ausbildern haben 31 % eine Meister- und 4 % eine Technikerfortbildung durchlaufen. Bei den nebenberuflichen Ausbildern entfallen auf diese Merkmale 11 % bzw. 3 %.

In der BIBB/IAB-Erhebung wurde nach dem Weiterbildungsbedarf in Gebieten gefragt, auf denen nach Aussage derselben Personen Grundkenntnisse und Spezialkenntnisse vorausgesetzt werden. Daraus ergibt sich für die Ausbilder ein deutlich größerer Weiterbildungsbedarf als ihn Nichtausbilder artikulieren. Die größten Abweichungen liegen auf den Gebieten Fremdsprachen, Soft- und Hardware, Personalmanagement sowie Erziehung/Pädagogik. Deutliche Unterschiede zwischen haupt- und nebenberuflichen Ausbildern betreffen die beiden letzten Gebiete.

Auch bezüglich der tatsächlich realisierten Fortbildung unterscheiden sich die Ausbilder von den Nichtausbildern. Sie nehmen mehr als doppelt so häufig an Fortbildung teil wie die Nichtausbilder. Zu den bevorzugten Fortbildungsgebieten gehören Management, Organisation, Erziehung/Pädagogik, Personalwesen und EDV.

Diese Informationen lassen ein paar interessante Interpretationen zu:

(1) Der Weiterbildungsbedarf und die tatsächlich realisierte Weiterbildung der Ausbilder liegen erheblich über den Vergleichszahlen für Nichtausbilder. Unklar ist, wie sich dieser Vergleich darstellte, wenn er auf der Ebene der Gruppe mit derselben beruflichen Stellung vorgenommen würde. Unsicher ist der latente Bedarf an berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung, auf den auch Lamszus/Ilse aufmerksam machen.[8]

(2) Der Weiterbildungsbedarf und die tatsächlich realisierte Weiterbildung stimmen auf der Ebene der Fachgebiete im wesentlichen überein. Ausbilder - so könnte dieses Ergebnis interpretiert werden - äußern einen begründeten Weiterbildungsbedarf und scheinen auch erfolgreich bei der Durchsetzung entsprechender Wünsche zu sein.

(3) Weiterbildungsbedarf und realisierte Weiterbildung lassen drei wesentliche Linien erkennen:

Linie 1: Weiterbildung im Bereich Personal, Organisation, Pädagogik;

Linie 2: Weiterbildung im Bereich Neue Technik;

Linie 3: Erwerb von Fremdsprachenkompetenz.

(4) Ausbilder sind an einem breiten Angebot an Weiterbildung interessiert. Im Rahmen eines solchen Interesses hat die Berufs- und Arbeitspädagogik zwar einen Stellenwert, ist aber nach Auffassung der Ausbilder um Inhalte aus den Bereichen Personal, Organisation und Neue Technologien zu ergänzen.

3.2 Arbeitssituation

Das Instrumentarium der BIBB/IAB-Erhebung läßt die Unterteilung der Gesamtgruppe des Ausbildungspersonals in hauptberufliche und nebenberufliche Ausbilder zu. Eine weitergehende Differenzierung ist nicht möglich. Das Zahlenverhältnis zwischen haupt- und nebenberuflichen Ausbildern beträgt über alle Wirtschaftsbereiche etwa 1:9.

---

8 Lamszus, H./Ilse, F.: a.a.O. S. 135.

Zahlenmäßiges Verhältnis von haupt- zu nebenberuflichen Ausbildern

Betriebsgröße (Beschäftigte)	Zahlenverhältnis (Hauptber.: nebenberufl.Ausbilder)
unter 10	1 : 6,9
10 bis 99	1 : 9,5
100 - 999	1 : 11,3
1000 und mehr	1 : 9,7
Insgesamt	1 : 9

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung von 1985/86

Für die Industrie liegt dieses Verhältnis bei 1:18 und damit weit unter der entsprechenden Relation für Handwerk, Handel und öffentlichem Dienst. Neben einer deutlichen Branchenabhängigkeit ist dieses Zahlenverhältnis auch abhängig von der Betriebsgröße.

Aus der Sicht der hauptberuflichen Ausbilder scheint die Situation in den mittelständischen Betrieben mit 100 bis 999 Beschäftigten am ungünstigsten zu sein. Während im Kleinbetrieb mit weniger als 100 Beschäftigten das Zahlenverhältnis vermutlich in Folge einer geringeren Ausbildungsquote günstiger ausfällt, macht sich bei Großbetrieben wahrscheinlich der Effekt eines zentralen Bildungswesens mit hauptberuflichem Personal bemerkbar. Eine weitere Interpretation solcher Relationen ist wenig sinnvoll, da sie die gesamte Ausbildung eines Betriebes bzw. einer Institution erfassen. Wesentlich aussagefähiger wären demgegenüber Relationen, die sich auf homogene Teile wie Berufsgruppen oder noch besser Einzelberufe beziehen.

Betrachten wir die Verteilung der Ausbilder auf die Betriebsgrößen.

Verteilung der Ausbilder und Auszubildenden nach Betriebsgrößen

Betriebsgröße (Beschäftigte)	Hauptberufliche Ausbilder (%)	Nebenberufliche Ausbilder (%)	Auszubildende (%)
unter 10	34	26	50,4
10 bis 99	35	37	
100 bis 999	19	24	39,6
1000 und mehr	12	13	10,0
Insgesamt	100	100	100,0

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung von 1985/86; Grund- und Strukturdaten 1990/91

Eine vorsichtige Interpretation dieser Zahlen legt die Aussage nahe, daß die Verteilung der Ausbilder und der Auszubildenden auf die Betriebsgrößengruppen ungleichgewichtig scheint. Während sich im Großbetrieb die Anteile der Ausbilder und der Auszubildenden nahezu entsprechen, entfallen auf Betriebe mit bis zu 99 Beschäftigte prozentual mehr Ausbilder als Auszubildende. Betriebe in der Gruppe von 100 bis 999 Beschäftigte weisen demgegenüber eine unterdurchschnittliche Versorgung der Auszubildenden mit Ausbildern auf.
Die hauptberuflichen Ausbilder insgesamt gehören bezüglich ihrer beruflichen Stellung überwiegend zu den Handwerkern, höheren Angestellten, dem gehobenen Dienst oder den Industriemeistern. Demgegenüber sind die nebenberuflichen Ausbilder mehrheitlich Sachbearbeiter, Facharbeiter oder höhere Angestellte. Insgesamt ergibt sich aufgrund der repräsentativen Daten der BIBB/IAB-Erhebung folgendes Bild: Die berufliche Stellung der Ausbilder liegt oberhalb der Position der Nichtausbilder. Bei den hauptberuflichen Ausbildern sind Facharbeiter und Sachbearbeiter unterdurchschnittlich, Industriemeister, höhere Angestellte, der höhere Dienst und die Handwerker deutlich überdurchschnittlich vertreten. Bei den nebenberuflichen Ausbildern treten weniger häufig Ungelernte und Angestellte mit einfachen Tätigkeiten auf als bei den Nichtausbildern.

Berufliche Stellung, Funktion, Aufgaben und Lernort können aus den vorliegenden empirischen Daten nicht herausgefiltert werden. Auf der Ebene repräsentativer Daten liegt damit kein vollständiges Bild des Ausbildungspersonals vor.

Haupt- und nebenberufliche Ausbilder leiden häufiger als Nichtausbilder unter einem starken Termin- und Leistungsdruck. In den letzten Jahren sind Stress und Arbeitsdruck an den Arbeitsplätzen der Ausbilder überdurchschnittlich stark gestiegen. Gegenüber den Nichtausbildern haben aber auch die Vielseitigkeit der Arbeit und die Selbständigkeit bei der Durchführung der Arbeit deutlich zugenommen. Typisch für die Arbeitsplätze des Ausbildungspersonals ist das parallele Bearbeiten mehrerer Aufgaben. Ins einzelne gehende Vorschriften sind an den Arbeitsplätzen der Ausbilder die Ausnahme. Die Weisungsabhängigkeit der Ausbilder liegt ganz erheblich unter der der Nichtausbilder. Monotone Arbeitsabläufe kommen bei ihnen seltener als bei Nichtausbildern vor. Deutlich häufiger als die Bezugsgruppe müssen Ausbilder sich in neue Aufgaben einarbeiten. Nebenberufliche Ausbilder arbeiten häufiger als Nichtausbilder mit PCs, EDV-Anlagen, Bildschirmgeräten, Schreibautomaten, Teletex oder BTX.

Hauptberufliche Ausbilder sind mehrheitlich sehr zufrieden mit ihrem bisherigen Berufsverlauf. Der Anteil der sehr zufriedenen nebenberuflichen Ausbilder liegt um 50 % über dem der Nichtausbilder. Hierzu wird auch ihre Einkommenssituation beitragen. Das monatliche Bruttoeinkommen der Ausbilder lag zum Zeitpunkt der Erhebung (1985/86) für gut die Hälfte der hauptberuflichen Ausbilder bei 2.875 DM und mehr. Ein wenig ungünstiger stellt sich die Einkommenssituation der nebenberuflichen Ausbilder dar. Von ihnen liegt nur ein Viertel in diesem Einkommensbereich. Beide Gruppen liegen im Einkommensniveau deutlich günstiger als die Nichtausbilder.
Ein paar generelle Aussagen:

(1) Die Ausbildungsbedingungen der Ausbilder sind in Abhängigkeit von der Betriebsgröße und der Branche unterschiedlich. Es scheint so, als wenn die mittelständischen Betriebe die geringste Ausbildungsintensität - gemessen an den Anteilen der auf sie entfallenden Ausbilder und Auszubildenden - aufweisen.

(2) Arbeitsdruck und das Maß eigenverantwortlicher Arbeitsgestaltung haben bei den Ausbildern gegenüber den Nichtausbildern in den letzten Jahren sehr deutlich zugenommen.

(3) Die nebenberuflichen Ausbilder setzen an ihren Arbeitsplätzen mehr und vielfältigere neue Techniken/Arbeitsmittel ein als die Nichtausbilder.

(4) Die berufliche Stellung der Ausbilder liegt deutlich oberhalb derjenigen der Nichtausbilder. Betriebliche Berufsausbildung in den Fachabteilungen findet durch Arbeitnehmer mit überdurchschnittlich hoher Fachkompetenz statt.

3.3 Erfahrungen

Die Ausbilder verfügen über eine lange Berufserfahrung. Zwei Drittel von ihnen haben vor 1970 ihre erste regelmäßige Berufstätigkeit aufgenommen. Im Vergleich dazu sind es drei Fünftel der Nichtausbilder, die über eine so lange Berufstätigkeit verfügen.

24 % der hauptberuflichen und 26 % der nebenberuflichen Ausbilder waren seit Beginn ihrer Erwerbstätigkeit bei zwei Arbeitgebern beschäftigt. 27 % der hauptberuflichen und 37 % der nebenberuflichen Ausbilder hatten seit Beginn ihrer Erwerbsarbeit drei oder mehr Arbeitgeber.

Die Verweildauer beim derzeitigen Arbeitgeber lag 1985/86 bei den Ausbildern erheblich über der der Nichtausbilder. 52 % der hauptberuflichen Ausbilder und 51 % der nebenberuflichen Ausbilder, aber nur 37 % der Nichtausbilder sind länger als 10 Jahre beim letzten Arbeitgeber tätig. Zu einem ähnlichen Bild führt der Vergleich der Beschäftigungsdauer am derzeitigen Arbeitsplatz. 53 % der hauptberuflichen und 45 % der nebenberuflichen Ausbilder haben den jetzigen Arbeitsplatz 10 Jahre oder länger inne. Bei den Nichtausbildern entfällt auf diese Gruppe ein Anteil von 34 %.
Halten wir fest:

(1) Ausbilder verfügen über eine relativ große Berufs- und Betriebserfahrung. Sie sind wesentlich länger als Nichtausbilder beim letzten Arbeitgeber beschäftigt. Sie verfügen über eine große Berufserfahrung in ihrem jetzigen Tätigkeitsbereich.

(2) Der Anteil der Ausbilder, die betriebliche Erfahrungen in anderen Betrieben oder in anderen Tätigkeitsbereichen desselben Betriebes haben, liegt - bezogen auf die letzten 5 Jahre - bei einem Viertel bis zu einem Drittel.

(3) Ausbilder sind stark vom derzeitigen Tätigkeitsgebiet geprägt. Die Ausbildungstätigkeit - vor allem der nebenberuflichen Ausbilder - ist mit einer unterdurchschnittlichen Mobilität verbunden. Dem Aktivum der Erfahrung am jetzigen Arbeitsplatz steht das Passivum des begrenzten Überblicks über weitere wesentliche Tätigkeitsbereiche entgegen.

4 Versuch eines Profils

Aus den spärlichen Daten soll versucht werden, auf der Basis der häufigsten Werte Skizzen zu entwerfen, die die haupt- und die nebenberuflichen Ausbilder beschreiben.

Ausbilderskizzen

Merkmal	Hauptberufliche Ausbilder (Häufigste Werte)	Nebenberufliche Ausbilder
Lebensalter (Jahre)	42	35
Allgem.Schulabschluß	Abitur; Mittl. Reife; Hauptschule	Mittl. Reife; Hauptschule
Höchster beruflicher Abschluß	Fachschule; FHS	Lehre
Stellung im Beruf	Handwerker Höherer Angestellter Gehobener Dienst	Sachbearbeiter Facharbeiter Höherer Angestellter
Betriebliche Anbindung	Lehrwerkstatt Bildungswesen	Fachabteilungen: - Bauen, Installieren - Kaufen, Verkaufen - Beraten - Disponieren - Organisieren
Weisungsabhängigkeit	praktisch nie	selten
Anzahl der bisherigen Arbeitgeber	2	2
Verweildauer beim derzeitigen Arbeitgeber	überdurchschnittlich lang	überdurchschnittlich lang
Verweildauer (Jahre) am letzten Arbeitsplatz	5	5
Beurteilung des bisherigen Berufsverlaufs	zufrieden	zufrieden
Weiterbildungsbeteiligung	hoch	hoch
Geschlecht weiblich	2/10	3/10
männlich	8/10	7/10

Bei aller gebotenen Vorsicht lassen die Skizzen folgende Interpretationen zu:

(1) Haupt- und nebenberufliche Ausbilder unterscheiden sich deutlich durch den allgemeinbildenden und den höchsten beruflichen Bildungsabschluß.

(2) Die berufliche Stellung der nebenberuflichen Ausbilder ist mehrheitlich auf der Ebene der Facharbeiter und Sachbearbeiter zu finden.

(3) Weibliche Personen sind unter den hauptberuflichen Ausbildern besonders stark unterrepräsentiert.

(4) Hauptberufliche Ausbilder sind überwiegend außerhalb der betrieblichen Fachabteilungen tätig.

(5) Haupt- und nebenberufliche Ausbilder sind erfahrene "Praktiker" und zufrieden mit dem bisherigen Berufsverlauf.

5 Weiterführende Überlegungen

Die in den letzten Jahren vorgelegten Ergebnisse der Forschung und Entwicklung zum Personal in der beruflichen Bildung sollen in den folgenden Überlegungen auf Ansätze für notwendige Veränderungen der geltenden Aus- und Weiterbildung von Ausbildern untersucht werden. Die Überlegungen wenden sich rechtlichen, adressatenbezogenen, konzeptionellen und inhaltlichen Fragen zu.

5.1 Rechtliche Konsequenzen

Es sind im wesentlichen zwei Untersuchungsergebnisse, die zum Nachdenken über rechtliche Konsequenzen veranlassen:

(1) Die Ausbildung der Ausbilder ist als Institution anerkannt, wird aber wegen ihrer Konzeption und praktischen Handhabung kritisiert. Die Ausbildung der Ausbilder ist wegen des ihr zugrundeliegenden Rollenverständnisses nur begrenzt als Basis für die erforderliche Weiterbildung dieses Personenkreises geeignet.

(2) Die gesamte Gruppe der Ausbilder vor Ort ist frei von der Verpflichtung zum Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung. Entsprechend ihrer Funktion in der betrieblichen Berufsausbildung ist für diese Personengruppe eine eigenständige Qualifizierung erforderlich.

Beginnen wir mit diesem zweiten Punkt. Dieser Zustand ließe sich leicht ändern; denn die Lösung des Problems bestünde in einer Änderung des Berufsbildungsgesetzes. Ziel müßte es sein, die Betriebe zu verpflichten, ihre Ausbilder vor Ort, die maßgeblich Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, berufs- und arbeitspädagogisch zu qualifizieren. Hierbei kommt es nicht darauf an, ob ausbildende Fachkräfte ihre Vermittlung im Rahmen der Weisung eines der zuständigen Stelle gemeldeten Ausbilders oder eigenverantwortlich leisten. Entscheidend ist allein, wer in der betrieblichen Berufsausbildung tatsächlich in nicht unerheblichem Umfang qualifiziert.

Der erste Punkt, die unzureichende Eignung der praktizierten Ausbildung der Ausbilder, betrifft nicht das Berufbildungsgesetz, sondern die jeweils geltende Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO).

Zunächst bezieht sich die Kritik auf die Struktur der AEVO und die dadurch erkennbare Intention. Die Gliederung nach Sachgebieten bedeutet eine fachwissenschaftliche Systematik und keine Ausrichtung an der Vermittlung von Handlungskompetenz. Der zweite Kritikpunkt betrifft die durch die Sachgebiete und die Prüfungsregelungen festgelegten Inhalte. Sie sind wissensorientiert und wenig auf Funktionen und Aufgaben von Ausbildern bezogen. Bedeutende Inhalte wie Ziel- und Konzeptkompetenz fehlen oder kommen zu kurz.

Diese beiden Kritikpunkte zusammen legen eine Weiterentwicklung der AEVO nahe. Sie müßte

- die neue Rolle des Ausbilders als Berater im Lernprozeß verankern;
- die Ausbilder als in ihrer Kompetenz sich weiterentwickelnde Personen verstehen und den Aufbau eines entsprechenden Selbstverständnisses fördern;
- an den Handlungsfeldern der Ausbilder ausgerichtet sein und nach ihnen strukturiert werden;
- Ziel-, Konzept-, Didaktik- und Methodenkompetenz in den Vordergrund stellen.

5.2 Adressatenbezogene Überlegungen

Die bisherige Aus- und Weiterbildung der Ausbilder nimmt nach wie vor zu wenig Rücksicht auf die unterschiedlichen Funktionen und den unterschiedlichen Handlungsrahmen der betrieblichen Ausbilder.

In der Regel werden die Interessen der Ausbilder in Klein- und Mittelbetrieben vernachlässigt. Sie finden kein bedarfsdeckendes Angebot. Demgegenüber haben Ausbilder aus Großbetrieben eher die Chance, ein passendes Bildungsangebot überregional zu finden oder innerbetrieblich aufzubauen.

Es wäre eine verdienstvolle Aufgabe, die wenigen adressatenbezogen Ansätze aufzugreifen, weiterzuentwickeln und ein für alle Ausbilderfunktionen und -situationen passendes Angebot an Qualifizierungsmaßnahmen zu schaffen. Aufgerufen hierzu sind alle Verantwortlichen, insbesondere die zuständigen Stellen. Sie müssen unterstützt werden durch Maßnahmen der Forschung und Entwicklung, in denen neue Konzepte erprobt und geeignete Materialien entwickelt werden.

5.3 Konzeptionelle Weiterentwicklung

In den letzten Jahren ist – im wesentlichen dank der Wirtschaftsmodellversuche – eine Fülle konzeptioneller Vorschläge entwickelt worden. Das Problem besteht in der Umsetzung solcher Vorschläge in die gesamte Qualifizierungspraxis für Ausbilder. Es fehlt also an der wünschenswerten Breitenwirkung.

Es müssen Formen, Wege und Mittel geschaffen und bereitgestellt werden, die neuen Konzeptionen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Sicherlich handelt es sich hierbei um einen schwierigen Umdenkungsprozeß; denn es gilt, die Innovationsbereitschaft der Träger von Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung der Ausbilder zu erhöhen. Hinge mit der Veränderung von Konzepten nicht auch die Veränderung in der Einstellung von Dozenten entsprechender Bildungsmaßnahmen zusammen, wäre gedämpfter Optimismus erlaubt.

Wie aber soll das Dozentenproblem gelöst werden? Eine Patentantwort haben wir nicht zur Verfügung. Aber wie wäre es mit dem Versuch, erfolgreiche Modelle aus anderen Bildungsbereichen zu übertragen? Warum wird zum Beispiel die Ausbildung der Ausbilder nicht viel stärker als bisher erfahrenen, erfolgreichen Ausbildern und Ausbilderinnen übertragen? Kein Mensch käme auf die Idee, Kinderärzte von Pädagogen und Juristen ausbilden zu lassen. Warum muten wir das Ausbildern zu? Eine Ursache der geringen Verwertbarkeit der gängigen Ausbilderausbildung scheint in der Tatsache begründet zu sein, daß die "Ausbildungsmeister" als Dozenten für den Nachwuchs in entsprechenden Maßnahmen weit unterrepräsentiert sind.

5.4 Inhaltliche Überlegungen

Die bisherige Ausbildung der Ausbilder ist traditionell in dem Sinne, daß sie sich an Gepflogenheiten des Bildungswesens schlechthin orientiert. Dies wird deutlich in der Strukturierung nach Sachgebieten, an der Kenntnisorientierung und an den Prüfungsregelungen. Die Eigenständigkeit betrieblicher Berufsausbildung als Verpflichtung zum Aufbau einer daran orientierten Ausbilderqualifizierung ist nicht spürbar. Liegt es an dem mangelnden Selbstbewußtsein der für die berufliche Bildung Verantwortlichen oder begegnet einem hier die Geringschätzung der Berufsausbildung in der Öffentlichkeit?

Eigenständigkeit in diesem Sinne muß zu einer Ableitung der Inhalte von Ausbilderqualifizierungsmaßnahmen aus den Zielen, den Rahmenbedingungen, der Funktion beruflicher Bildung und der Verantwortung für junge Menschen führen. Bestehende Spannungen in der betrieblichen Bildungsarbeit sind bewußtzumachen und zu analysieren. Wir denken dabei vor allem an folgende Spannungsfelder:

Spannungsfelder betrieblicher Bildungsarbeit

Unternehmensziele	Bildungsziele
Aktuelle betriebliche Verwertbarkeit	Handlungsfähigkeit und persönlicher Bildungsanspruch
Kurz- und mittelfristige Orientierung	Basis für lebenslange Sicherheit auf dem Arbeitsmarkt
Minimierung von Organisationsaufwand; Kostensenkung	Ausbau betrieblicher Berufsausbildung: Erhöhung des Personal- und Sachmitteleinsatzes

In diesen Spannungsfeldern ist der Bildungsauftrag der Ausbilder anzusiedeln. Er läßt sich umschreiben mit der Qualifizierung von jungen Menschen für eine berufliche und persönliche Karriere in einer offenen, freien und dynamisch sich verändernden Gesellschaft.

Ausbilder selber sind zu befähigen, diese Aufgabe wahrnehmen zu können. Sie müssen in die Lage versetzt werden, den Bildungsauftrag im Rahmen vorhandener Spannungsfelder erfüllen zu können. Hieraus sind die Inhalte der Ausbilderqualifizierung abzuleiten. Stichwortartig sind damit angesprochen:

- Unternehmensziele; Organisations- und Personalentwicklung; Bildungsziele;
- ökonomische, technische, soziale Veränderungen und Folgen für die Berufsarbeit;
- Organisation der Arbeit; Beruf und Berufstätigkeit;
- Arbeitsplatz und Ausbildungsplatz: die Eignung von Arbeitsplätzen für die Berufsausbildung;
- die Umsetzung von Bildungsansprüchen in die betriebliche Ausbildung; Aufbau und curriculare Verbindung von dezentralen und zentralen Lernorten;
- Planung, Durchführung und Nachbereitung von Lernprozessen.

Diese Themen, die eine solide betriebliche Bildungsarbeit nicht ausklammern kann und die den Ausbilder mittelbar oder unmittelbar berühren, gehen über die Berufs- und Arbeitspädagogik als Fachdisziplin hinaus.

Wir müssen uns mit der Frage auseinandersetzen, ob die Vorschrift des Berufsbildungsgesetzes, Ausbilder haben den Erwerb berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse nachzuweisen, nicht eine bedenkliche Einengung darstellt. Es könnte sein, daß diese – sicher bewußt vollzogene – Eingrenzung der erforderlichen Zusatzqualifikationen auf pädagogische Inhalte dem Aufbau eines eigenständigen Ausbildercurriculums im Wege steht.

Sicherlich sind solche Überlegungen unbequem. Doch wie halten wir es mit der Zukunft des dualen Systems und der Realisierung des Bildungsanspruchs junger Menschen, wenn wir den Ausbildern die erforderliche umfassende Handlungsfähigkeit versagen? Es liegt im ökonomischen Interesse einer Wirtschaft, die Aus- und Weiterbildung von Ausbildern offener, breiter, an Bildungszielen und am Aufbau von Persönlichkeiten ausgerichtet zu gestalten. Die Dynamik eines marktwirtschaftlich orientierten Wirtschaftssystems mit freiem Handel muß sich niederschlagen im System der Qualifizierung der Personen, die die Verantwortung für den Berufsnachwuchs tragen. Gefährlich sind demgegenüber all jene Bildungsvorstellungen, die die Innovationsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft einengen.

Veränderungen in der Arbeitswelt und Weiterbildungsbedarf von Ausbilderinnen und Ausbildern in der Industrie

Empirische Studie

Hellmut Lamszus
Frauke Ilse

unter Mitarbeit von
J. Amberg, M. Brockmann, Chr. Liebig
Die Grafiken wurden von S. Maaß (BIBB) erstellt.

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUM BEDARF UND ZUM ANGEBOT BERUFS- UND ARBEITSPÄDAGOGISCHER WEITERBILDUNG DER BETRIEBLICHEN AUSBILDER VOR DEM HINTERGRUND ZUKUNFTSORIENTIERTER ANFORDERUNGEN

1 Ausgangslage, Ziele und Schwerpunkte der Untersuchung

Dieser Abschlußbericht informiert über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die im Rahmen eines Projekts des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin, mit der Kennummer 2.079 durchgeführt wurde. Gegenstand der Untersuchung ist die Ermittlung von Informationen zum Bedarf und zum Angebot berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder vor dem Hintergrund zukunftsorientierter Anforderungen.

Zur Ermittlung des **Bedarfs** berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung wurden zwei Befragungen durchgeführt: 1. eine Ausbilderbefragung und 2. eine ergänzende Betriebsbefragung. Zur Ermittlung des **Angebots** erfolgte zusätzlich eine Befragung von Trägern der Weiterbildungsmaßnahmen für Ausbilder. Ihre Ergebnisse sind getrennt von dem vorliegenden Bericht der Ergebnisse der Ausbilder- und Betriebsbefragungen dargestellt.

Die Gewinnung der Befragungsergebnisse erfolgte - nach einem Pretest - in mündlichen und schriftlichen Interviews im September und Oktober 1989. Entwickelt wurden die Befragungsinstrumente in Zusammenarbeit der Autoren mit einer Arbeitsgruppe des BIBB sowie den Mitgliedern des zuständigen Fachbeirats beim BIBB. Dabei konnten aber die Autoren nicht sämtliche Anregungen und Wünsche nach Einbringung von Fragen und Fragensequenzen seitens ihrer zahlreichen, engagierten und interessierten Kooperationspartner voll berücksichtigen. Es mußten im Interesse der Praktikabilität und Effizienz der Forschungsarbeit hier Abstriche und Kompromisse gemacht werden. Dennoch wurden so viele Fragen wie irgend möglich in das Instrumentarium eingebaut. Das führte allerdings im Ergebnis zu einer Überfrachtung insbesondere des Ausbilder-Fragebogens. Denn dieser Fragebogen enthält auf immerhin 31 Seiten 68 Hauptfragen, von denen viele durch Unterfragen weiter ausdifferenziert sind. (So weisen z.B. die Frage 42 allein 24 Items, die Frage 52 sogar 47 und Nr. 59 noch 28 Items auf.)

Insgesamt umfaßt damit allein der Ausbilder-Fragebogen mit diesen Ausdifferenzierungen mehrere hundert Einzelfragen!

Um die so gewonnenen gewaltigen Datenmengen (siehe dazu den Ausdruck der Häufigkeitsverteilung für sämtliche Fragen, der dem BIBB gesondert übermittelt wird) interpretatorisch in den Griff zu bekommen und eine Verzettelung auf Nebenaspekte zu vermeiden, konzentriert sich dieser Abschlußbericht auf die Wiedergabe der für die Zielsetzung des Projekts wichtigsten Ergebnisse. Das bedeutet, daß auf die Wiedergabe und Interpretation der Antworten auf einige Fragen in der Betriebs- und Ausbilderbefragung verzichtet wird, und zwar insbesondere auf diejenigen, die entweder bereits im Rahmen eines anderen Untersuchungsansatzes expliziert werden (z.B.: einige Fragen zur Organisation der Weiterbildungsveranstaltungen finden sich parallel in der Trägerbefragung) oder die infolge von Unklarheiten oder Unsicherheiten im Verständnis der Befragten nur unzureichend interpretierbare Ergebnisse lieferten.

Bei der Prüfung der dem Untersuchungsansatz zugrundeliegenden Hypothesen auf statistische Signifikanz ergab sich das Problem, daß ein solches Vorgehen aufgrund von Stichprobenproblemen teilweise nur eingeschränkt möglich war. Die Stichprobe war nicht repräsentativ und zu klein. Vor allem war sie nicht ausgewogen in der Verteilung zwischen den Regionen und den verschiedenen Ausbilderpositionen. So waren Interpretationen zum Teil nur auf der Basis von Häufigkeitsverteilungen möglich. Auch war der Schluß von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit, d.h. das gesamte Ausbildungspersonal, nicht möglich. Damit hat die vorliegende Untersuchung nur den Rang einer Pilotstudie. In dieser Eigenschaft aber ermöglicht sie durchaus tendenzielle Aussagen und kann Impulse für weiterführende Überlegungen und Arbeiten geben.
Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, daß sich der Index "Ausbildungsniveau", der in einigen Hypothesen eine Rolle spielt, nicht statistisch/rechnerisch vertretbar bilden ließ. Auch dafür waren Stichproben- und Beantwortungsprobleme bei den betreffenden Fragen die Ursache. So muß die Bearbeitung der hier vorgesehenen Hypothesen entfallen (Hypothesen 6 und 17 bis 22).
Trotz dieser Einschränkungen liefert die vorliegende Untersuchung, wie wir meinen, eine Vielzahl aufschlußreicher Informationen zum Problem der Qualifizierung und Weiterqualifizierung betrieblicher Ausbilder. Aus diesen Informationen werden - was ein wesentliches Ziel der Projektarbeit ist - anwendungsbezogene Vorschläge für die Weiterqualifizierung der betrieblichen Ausbilder im berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationsbereich abgeleitet. Zur Gewinnung dieser Informationen wurden zukunftsbezogene Anforderungen an die Qualifikation betrieblicher Ausbilder in verschiedenen Bereichen untersucht. Hinzu kamen die Beschreibung wesentlicher Merkmale der Befragungspersonen sowie ihres betrieblichen Umfelds und am Ende der Untersuchung Schlußfolgerungen aus den Ergebnissen und Vorschläge für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualifikation der Ausbilder. Somit ergeben sich in diesem Bericht folgende Schwerpunkte:

Beschreibung der Befragungspersonen
Rahmendaten zum betrieblichen Umfeld der Ausbilder
Einfluß neuer Technologien auf die Tätigkeit der Ausbilder

Einfluß heterogener Gruppen von Lernadressaten auf die Tätigkeit der Ausbilder
Auswirkungen neuer Ausbildungsordnungen und -inhalte auf die Tätigkeit der Ausbilder
Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung und ihre Bedeutung für die Tätigkeit der Ausbilder
Aspekte und Einstellungen zur Weiterbildung der Ausbilder
Schlußfolgerungen für die Weiterbildung der Ausbilder
Vorschläge für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder

Für die Unterstützung und Förderung unserer Arbeit danken wir den Damen und Herren der Arbeitsgruppe beim BIBB, die mit dem Projekt befaßt ist. Besonders danken wir Herrn W. Schulz, der als Koordinator unsere Arbeit ständig begleitete und betreute und für gute Kooperation sorgte. Und der Dank gilt auch den Damen und Herren des zuständigen Fachbeirats, und hier besonders den Geschäftsführern der Industrie- und Handelskammern Karlsruhe und Hagen, den Herren Fehling und Veith, für ihre große Hilfe bei der Durchführung der Befragungen. Unser ganz besonderer Dank gilt unseren Diplomanden, den Herren Amberg, Brockmann und Liebig, vor allem für ihre grundlegende und sehr umfangreiche Arbeit bei der rechnerischen Aufbereitung und Auswertung der Daten, aber auch für ihren Einsatz bei der Interview-Arbeit und für gute Kooperation bei der Forschungsarbeit. Schließlich gilt unser Dank auch dem kurz vor Abschluß der Projektarbeit zu unserem Team hinzugekommene Herr Werner, der mit großem Einsatz die gesamte Niederschrift und grafische Gestaltung dieses Berichts besorgt hat.

2 Beschreibung der Befragungspersonen

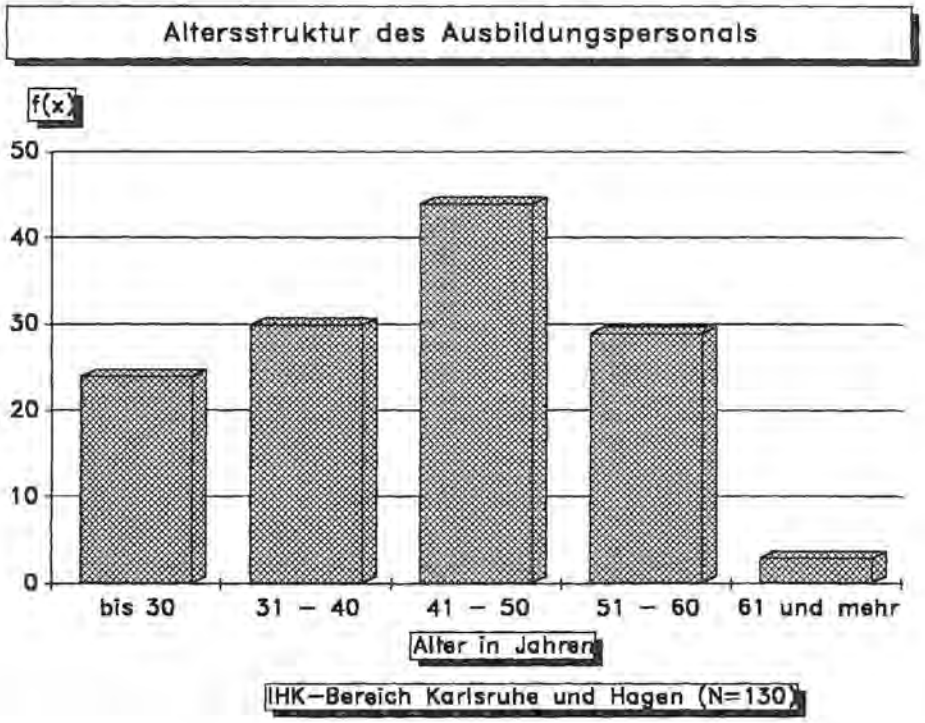
2.1 Stichprobenbeschreibung

An der Ausbilderbefragung haben sich 130 Ausbilder aus 51 Betrieben beteiligt, und zwar N = 77 aus dem IHK-Bereich Karlsruhe und N = 53 aus dem IHK-Bereich Hagen. Dies leichte Ungleichgewicht erklärt sich aus den regional unterschiedlichen Größen der ausgewählten Betriebe: Die tendenziell größeren Betriebe der IHK Karlsruhe verfügen über zahlreicheres Ausbildungspersonal und stellen betriebsweise mehr Interviewpartner für die Befragung frei. Nur 10 Probanden (7,5%) sind Frauen. Der Frauenanteil liegt damit noch weit unter dem von Jansen ermittelten Frauenanteil an hauptberuflichen Ausbildern von 19%[1]. Die Altersverteilung der Probanden zeigt, daß über die Hälfte der beteiligten Ausbilder 41 Jahre und älter ist, wobei die Altersklasse 41-50 Jahre am stärksten besetzt ist. Auch Jansen kommt in seiner repräsentativen Erwerbstätigenbefragung zu diesem Ergebnis und stellt insbesondere bei hauptamtlichen Ausbildern eine Tendenz zu höheren Altersgruppen fest.

---

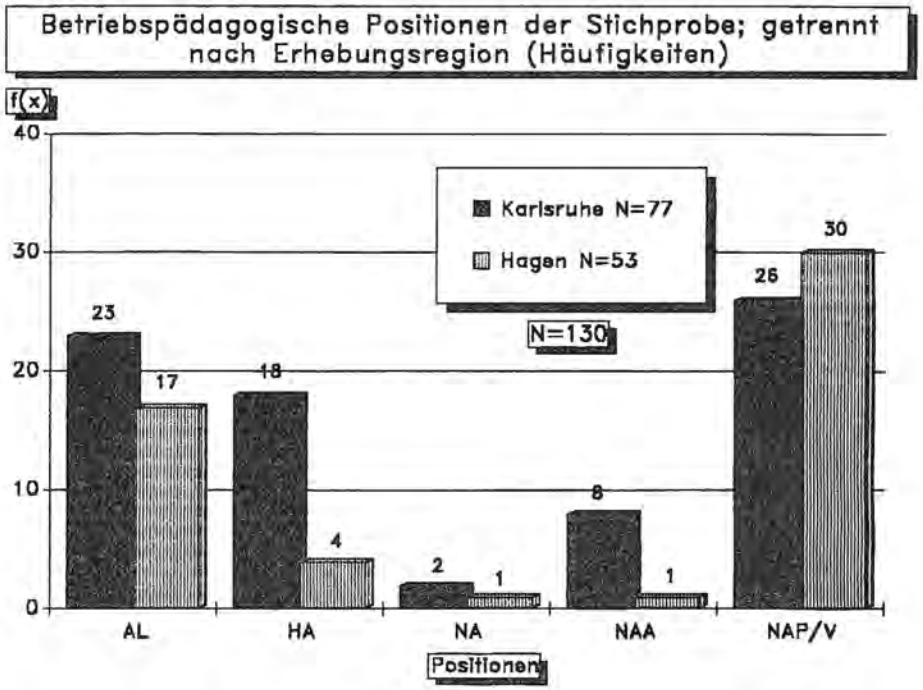
1 Jansen, Rolf: Grundinformationen zum Ausbildungspersonal; in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4, 1989, S. 11 ff

Übersicht 1:



Die Probanden verteilen sich in folgender Weise auf die unterschiedlichen betriebspädagogischen Positionen (zugrunde liegt eine Selbsteinschätzung):

Übersicht 2:



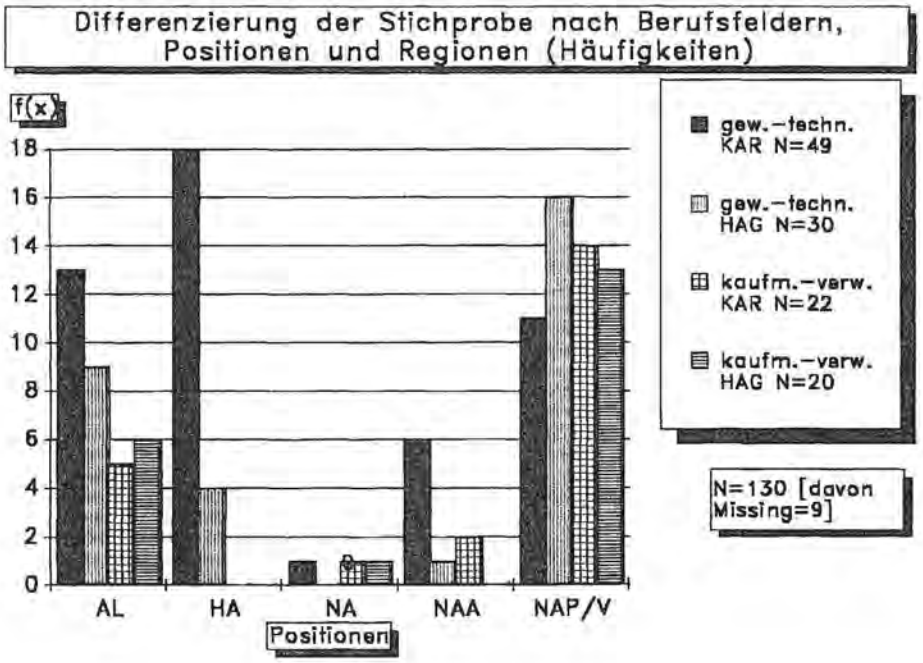
Die Probanden verteilen sich etwa zu gleichen Teilen auf die Positionen der nebenamtlichen Ausbilder (N = 68) einerseits und hauptamtlichen Ausbilder und Ausbildungsleiter (N = 62) andererseits. Auf 2 Aspekte dieser Verteilung sei besonders hingewiesen, da sie in folgenden Auswertungszusammenhängen berücksichtigt werden müssen:

1. Die nebenamtlichen Ausbilder geben überwiegend an, den größeren Teil ihrer Tätigkeit in Produktion und Verwaltung auszuüben. Aufgrund der geringen Besetzung der Gruppe nebenberuflicher Ausbilder (hauptsächlich in der Ausbildung tätig) ist für die weitere Auswertung anhand des pädagogischen Anteils ihrer Tätigkeit nicht sinnvoll.
2. Aus der Region der IHK Hagen sind nur 4 hauptamtliche Ausbilder in der Stichprobe vertreten. Obwohl die in den Hagener Betrieben hauptamtlich beschäftigten Ausbilder dadurch zu 50% vertreten sind, ist diese Gruppe zu gering besetzt, um statistische Prüfverfahren hierfür sinnvoll anwenden zu können. Auch die in der Untersuchung angestrebte weitere positionsspezifische Differenzierung des Ausbildungspersonals anhand der Berufsfelder kaufmännisch-verwaltend - gewerblich-technisch kann aus diesem Grund nicht nach Regionen getrennt durchgeführt werden. Wie der folgenden Übersicht zu entnehmen ist, enthält die Stichprobe keine hauptamtlichen, kaufmännischen Ausbilder aus Hagen.[2]

---

[2] Als Ursache für diese regionsspezifischen Besonderheiten kann die Betriebsgrößenstruktur der beiden Regionen angenommen werden. Vgl. Übersicht 2 der Betriebsbefragung.

Übersicht 3:



Die Übersicht weist außerdem einen Schwerpunkt der Stichprobe im gewerblich-technischen Bereich auf, zu dem N = 79 Ausbildungspersonen aus beiden Regionen insgesamt vertreten sind (kaufmännisch-verwaltend nur N = 42). Unsere Hypothese, daß Ausbilder und Ausbildungsleiter im kaufmännischen Bereich zum größten Teil nebenberuflich in der Ausbildung tätig sind[3], trifft also für die Ausbilder unserer Stichprobe vollkommen zu, während sich die Ausbildungsleiter aufgrund ihres unterschiedlichen Antwortverhaltens nicht anhand des Merkmals haupt- oder nebenberuflich unterscheiden lassen.

2.2 Zur Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals

Im Rahmen einer Untersuchung über gegenwärtige und zukünftige Anforderungen an betriebliche Ausbilder, die das Ziel verfolgt, zukünftige Weiterbildungsvorschläge zu begründen, ist die Erhebung der vorhandenen Qualifikation neben der Beschreibung der Anforderungsbereiche, ihrer zukünftigen Entwicklung und ihren Folgen für die Ausbilder eine zentrale Ausgangsfrage. Sie beinhaltet nach unserem Verständnis nicht nur die Bausteine, die der Qualifikationsbegriff umfaßt, nämlich allgemeine Vorbildung, beruflichen Bildungsabschluß und formale pädagogische Qualifikation, sondern auch diejenigen, die durch Weiterbildung erworben wurden.

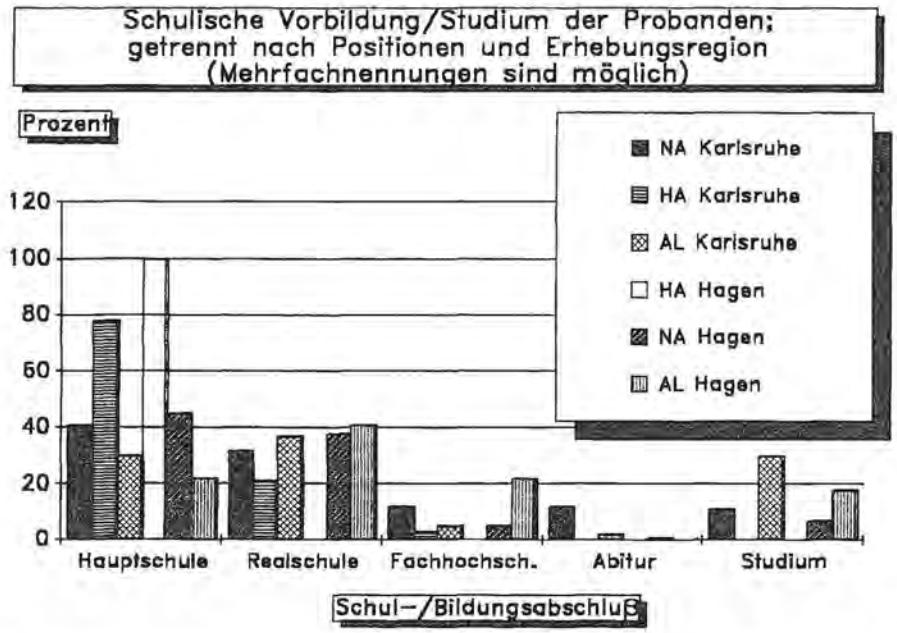
---

3 Vgl. 2. Zwischenbericht zur Ausbilderbefragung Projekt des BIBB Nr. 2.079, Hypothese 32.

2.2.1 Schulische und berufliche Qualifikation

Die Frage, über welche Schulabschlüsse das Ausbildungspersonal verfügt, ist von besonderem Interesse vor dem Hintergrund der Vorbildung der Lernadressaten, die, wie wir nachweisen konnten, deutlich gestiegen ist.

Übersicht 4:



Bei den hauptberuflichen Ausbildern dominiert in beiden Erhebungsregionen der Hauptschulabschluß, über den in Karlsruhe 77,8%, in Hagen sogar 100% der Probanden verfügen. Die nebenberuflichen Ausbilder verfügen in Karlsruhe zu 44,4%, in Hagen zu 46,9% über den Hauptschulabschluß. In Karlsruhe besitzen 30,4% der Ausbildungsleiter den Hauptschulabschluß, in Hagen 23,5%.

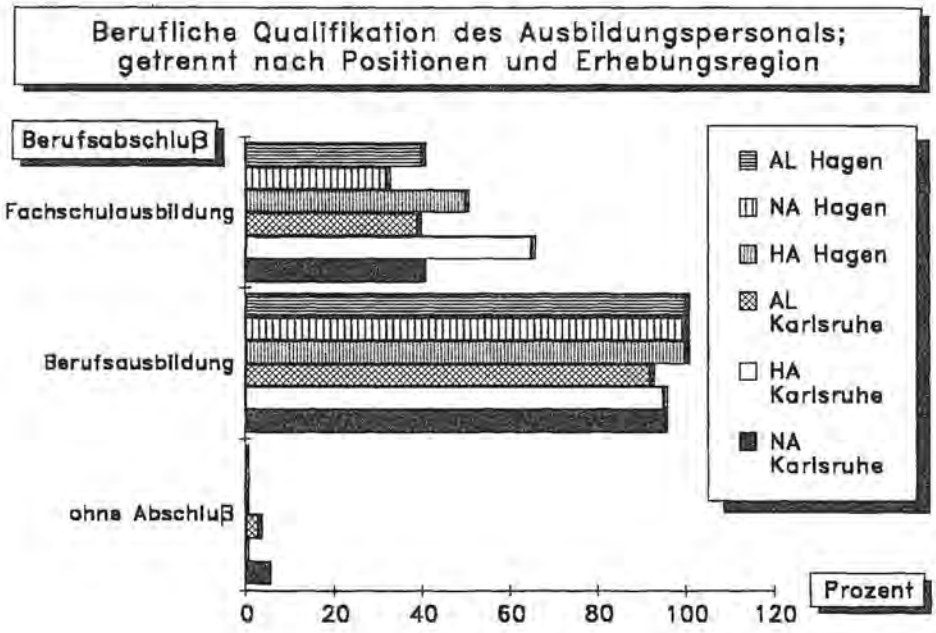
Über den mittleren Bildungsabschluß verfügen in Karlsruhe 30,6% der nebenberuflichen Ausbilder, ca. 25% der hauptberuflichen Ausbilder und 34,8% der Ausbildungsleiter. In Hagen besitzen 37,5% der nebenberuflichen Ausbilder und 41,2% der Ausbildungsleiter einen mittleren Bildungsabschluß.
Bei den höheren Bildungsabschlüssen fallen nur noch die Ausbildungsleiter nennenswert ins Auge. Sie verfügen in Karlsruhe zu 30,4% über ein Studium, in Hagen zu knapp 20%.
Im Hinblick auf die gestiegene Vorbildung der Lernadressaten scheint vor allem das niedrige Vorbildungsniveau der hauptberuflichen Ausbilder problematisch, da diese Positionsgruppe in unmittelbarem und ständigem Kontakt mit den Azubis steht. Geht man davon aus, daß auf der Seite der Lernadressaten mit steigendem Bildungsabschluß rezeptive, auf praktische Anleitung gerichtete Lernhaltungen zunehmend durch die Erwartung selbstgesteuerten Lernens und der Gewinnung von Einsichten in Gesamtzusammenhänge abgelöst werden,[4] so wird an-

[4] Vgl. 1. Zwischenbericht zur Ausbilderbefragung Projekt des BIBB Nr. 2.079, S. 16.

hand des Vergleichs der Vorbildungsstruktur der hauptberuflichen Ausbilder und der gegenwärtigen Lernadressaten deutlich, daß ein großer Teil der Ausbilder beim Umgang mit Realschülern und Abiturienten nicht auf eigene entsprechende Lern- und Sozialisationserfahrungen zurückgreifen kann. Für die zukünftige Qualifizierung von Ausbildern deutet dieser Befund zum einen darauf hin, daß neben inhaltlichen Angeboten zur didaktisch-methodischen Kompetenz die Reflexion ihres Berufsrollenwandels ermöglicht werden muß unter besonderer Berücksichtigung von psychologisch bedeutsamen Rollenelementen, wie z.B. Unterlegenheitsgefühlen aufgrund geringerer Vorbildung.
Zum anderen könnte dieses Problem durch eine veränderte Rekrutierungspraxis, die ein höheres Bildungsniveau für Ausbilder zugrunde legt, reduziert werden.

Einen Überblick über die berufliche Qualifikation der Probanden unserer Stichprobe gibt die folgende Übersicht:

Übersicht 5:



Die berufspraktische Qualifikation des Ausbildungspersonals ist in beiden Regionen eindeutig dominant. Dieses war zwar für die hauptberuflichen Ausbilder und nebenberuflichen Ausbilder zu erwarten, aber für die Ausbildungsleiter hatten wir eher eine von der beruflichen Praxis abgehobene akademische Qualifizierung angenommen.[5] Diese Vermutung trifft nicht zu. Die Ausbildungsleiter verfügen zwar zum Teil (in Karlsruhe 30%, in Hagen ca. 18%) über ein Studium. Dieses ist aber offenbar nicht "Ersatz" einer berufspraktischen Qualifikation, sondern wird daran angeschlossen.[6]

2.2.2 Die formale pädagogische Qualifikation

Im Hinblick auf die pädagogischen Anteile der beruflichen Qualifikation des Ausbildungspersonals ist die Prüfung nach AEVO nach wie vor entscheidender Baustein. Dennoch haben nicht alle Ausbilder diese Prüfung tatsächlich auch abgelegt und damit in der Regel vorbereitende Kurse besucht. Es kann davon ausgegangen werden, daß trotz des Endes der Übergangsregelungen ein großer Teil der gegenwärtig tätigen Ausbilder seine Ausbildungsberechtigung durch Zuerkennung erhalten hat. Die folgende Übersicht zeigt die Ausprägung dieser beiden formalen Qualifikationsmerkmale und darüber hinaus zur Abrundung des Bildes die Meldung bei der zuständigen Kammer.

Übersicht 6: Das Ausbildungspersonal nach Positionen und formalen Kriterien (AEVO, Zuerk., Meldung)
(Häufigkeiten)

Kriterien — Karlsruhe

	AL (N=23)	HA (N=18)	NA (N=2)	NAA (N=8)	NAP/V (N=26)
Prüfung nach AEVO	10	10	1	7	11
AEVO-Zuerkennung	12	6	--	1	6
Meldung bei zuständiger Kammer	23	16	1	5	12

5 Vgl. 2. Zwischenbericht zur Ausbilderbefragung Projekt des BIBB Nr. 2.079, Hypothese 26.

6 Vgl. Arnold/Weis: Rekrutierung des betrieblichen Bildungspersonals; in: Arnold, Rolf/Hülshoff, Theo (Hrsg.): Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals, Heidelberg 1981, S. 9.

Kriterien

Hagen

	AL (N=17)	HA (N=4)	NA (N=1)	NAA (N=1)	NAP/V (N=30)
Prüfung nach AEVO	13	2	--	1	17
AEVO-Zuerkennung	4	2	1	--	13
Meldung bei zuständiger Kammer	15	4	1	1	26

Wie die Verteilung zeigt, hat ein großer Teil der befragten Ausbildungspersonen - wie vermutet - die Ausbildungsberechtigung durch Zuerkennung erhalten. Dabei fällt positionsspezifisch zwischen Hagen und Karlsruhe folgender Unterschied auf: Die Ausbildungsleiter haben in Karlsruhe zu 52,2% die Zuerkennung erhalten, nur 43,5% haben die Prüfung abgelegt, in Hagen dagegen hatten 76,5% die Prüfung abgelegt und nur 23,5% die Zuerkennung erhalten. Da die Zuerkennung der Ausbildungsberechtigung keinerlei Hinweise auf das tatsächliche, in diesem Fall ausschließlich erfahrungsgebundene pädagogische Qualifikationsniveau erlaubt, muß davon ausgegangen werden, daß die Qualifikationen sowohl sehr heterogen sind als auch nicht eindeutig benennbar oder prüfbar. Angesichts der neuen Anforderungen, die mehr theoretisches Wissen und Überblickwissen sowie adäquates Handeln verlangen, ist es problematisch, daß sich ein großer Teil des betrieblichen Ausbildungspersonals offenbar lediglich auf seine "Erfahrung" stützen kann.[7] Die Relevanz eines differenzierten Weiterbildungsangebotes ist dadurch eindrucksvoll dokumentiert.

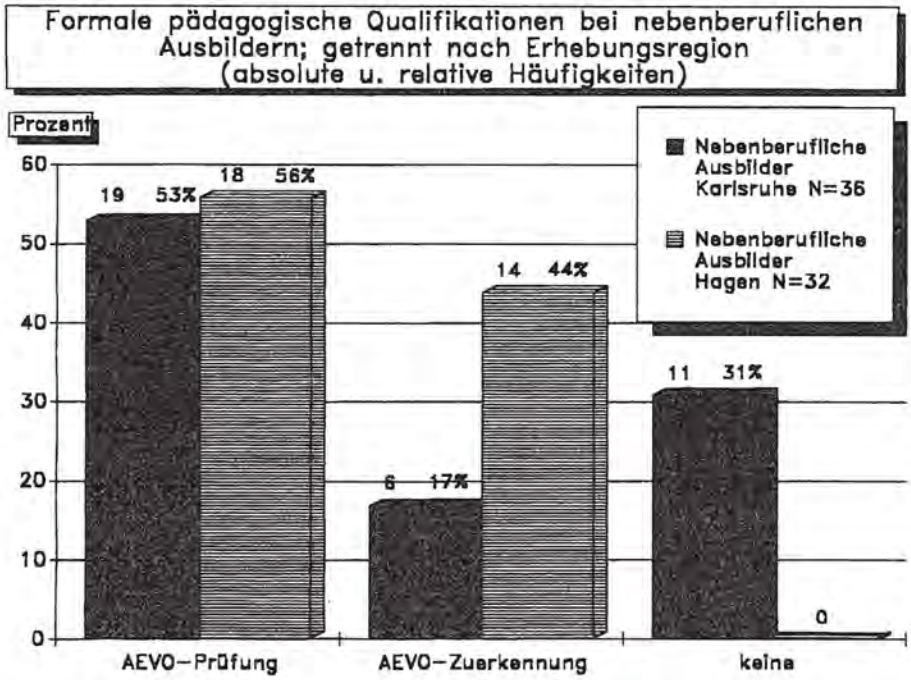
Besonders hinzuweisen ist auf die nebenberuflichen Ausbilder. Wir gehen hier von der Annahme aus, daß gerade nebenberufliche Ausbilder teilweise gar nicht über eine formale pädagogische Qualifikation verfügen,[8] also weder über die AEVO-Prüfung noch über die Zuerkennung. Diese Annahme stützt sich vor allem auf die Überlegung, daß Betriebe formaljuristisch nur verpflichtet sind, verantwortliche, mit der Ausbildung befaßte Personen bei der Kammer zu melden (was die formale pädagogische Qualifikation voraussetzt), und sie daher einen großen Teil ihrer Mitarbeiter mit Ausbildungsaufgaben betrauen, ohne daß diese dafür qualifiziert sind. Unsere Annahme ist in Hagen gar nicht und in Karlsruhe nur tendenziell zutreffend, wie die folgende Übersicht zeigt:

---

7 Vgl. auch die hauptberuflichen Ausbilder.

8 Vgl. 2. Zwischenbericht zur Ausbilderbefragung Projekt des BIBB Nr. 2.079, Hypothese 25.

Übersicht 7:



Dieses erfreuliche Ergebnis deutet darauf hin, daß in den Betrieben die Akzeptanz eines formalen pädagogischen Qualifikationsnachweises im Vergleich zu den Anfangsjahren der AEVO erheblich zugenommen hat. Unsere Hypothese, die für Karlsruhe aufgrund der großen Anzahl von Großbetrieben besser qualifizierte Ausbilder[9] annahm, trifft nicht zu.

2.2.3 Absolvierte Weiterbildungsmaßnahmen

Die Erhebung der Qualifikation des in unserer Untersuchung befragten Ausbildungspersonals wird durch eine Bestandsaufnahme der absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen abgerundet. Da der Teilnahme an Weiterbildung keinerlei rechtliche Verpflichtung zugrunde liegt, können aus den Ergebnissen Schlüsse auf den Bewußtseinsstand von Betrieben und Ausbildern in Hinblick auf Qualifizierungsbedarf gezogen werden.

In unserer Stichprobe haben 77,5% der Probanden mindestens an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen, 78,9% in Karlsruhe und 77,4% in Hagen.[10]

---

9 Vgl. 2. Zwischenbericht, a.a.O., Hypothese 48.

10 Unsere vor der Untersuchung angenommene Hypothese, daß die Ausbilder in Karlsruhe aufgrund der großen Anzahl renommierter Großbetriebe besser qualifiziert/weitergebildet sind (vgl. Hypothese 48, 2. Zwischenbericht) trifft somit auch für die Weiterbildung nicht zu.

Obwohl die Anforderungen an Ausbilder vor dem Hintergrund neuer Ausbildungsordnungen, technischer Innovationen und veränderter Adressatenmerkmale gerade im pädagogischen bzw. im pädagogisch-fachlich integrierten Bereich steigen, vermuten wir, daß Ausbilder selbst Weiterbildungsbedarf eher und überwiegend im fachlichen Bereich erkennen, ihre Qualifikation durch Weiterbildung daher vor allem fachlich bestimmt ist.[11] Wir überprüfen diese Vermutung anhand der Frage nach den Themengebieten absolvierter Weiterbildung und dem dafür aufgewendeten Stundenumfang.

Übersicht 8: Stundenumfang und Themenbereiche der absolvierten Weiterbildungsveranstaltungen
Mittelwerte (x) und Standardabweichungen (σ) im Vergleich

Weiterbildung		Karlsruhe			Hagen		
		AL	HA	NA	LA	HA	NA
fachliche	x	87,6	178,8	141,8	58,0	80,0	100,7
	σ	98,5	254,6	186,3	47,9	40,0	89,1
pädagogische	x	43,5	60,2	7,5	24,0	30,0	--
	σ	24,4	85,4	3,5	13,9	8,5	--
päd.-fachl.	x	32,0	48,6	127,5	63,8	48,0	82,7
integrierte	σ	26,4	18,7	306,8	48,6	0	140,9

Legt man die Mittelwerte des Stundenumfanges zugrunde, kann man feststellen, daß fachliche Weiterbildung unserer Vermutung entsprechend deutlich überwiegt. Interessant sind hier auch die großen Streuungswerte, die auf eine sehr ungleiche Verteilung des Stundenumfanges hindeuten. Gemessen am Stundenumfang ist die Teilnahme an fachlicher Weiterbildung somit sehr heterogen. Mit Ausnahme der Weiterbildung der Ausbildungsleiter im pädagogisch-fachlich integrierten Bereich sind die Ausbilder aus Karlsruhe in allen Bereichen intensiver weitergebildet als in Hagen. Als Ursache dafür kann zum einen ein größeres Weiterbildungsbewußtsein von Ausbildern aus Großbetrieben angenommen werden, die in der Karlsruher Stichprobe in größerer Zahl vertreten sind. Es ist aber zum anderen auch denkbar, daß das Weiterbildungsangebot regionsspezifisch verschieden ist. Aufschluß darüber läßt sich möglicherweise erst im Zusammenhang mit der im Rahmen des Projektes durchgeführten Trägerbefragung gewinnen.

11 Vgl. 2. Zwischenbericht, a.a.O., Hypothese 45.

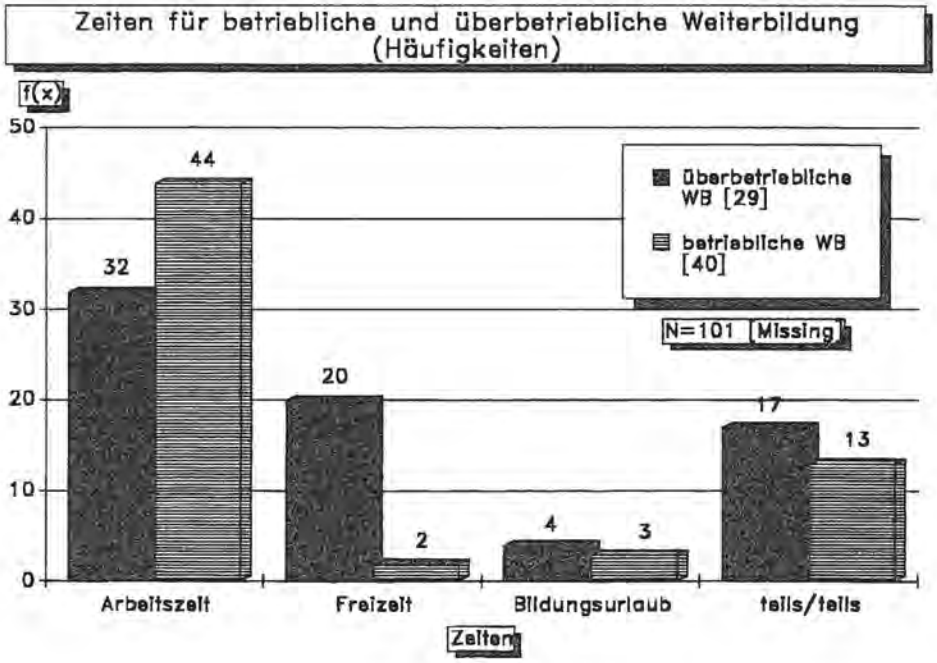
Übersicht 9: Stundenumfang und Themengebiete der absolvierten Weiterbildungsveranstaltungen; Mittelwerte (x) Standardabweichungen (σ) im Vergleich

Weiterbildung		Großbetriebe	Mittelbetriebe
fachliche	x	115,9	116,7
	σ	142,5	176,8
pädagogische	x	59,08	28,6
	σ	83,6	9,1
päd-fachl.	x	76,79	71,2
integrierte	σ	197,64	104,9

Auch bei einem Vergleich der Weiterbildungsanteile nach Betriebsgrößen dominiert die fachliche Weiterbildung in Groß- und Mittelbetrieben in gleichem Umfang. Der Anteil pädagogischer Weiterbildung liegt in Großbetrieben deutlich über dem Umfang in Mittelbetrieben. Hier deutet sich - tendenziell - ein Bewußtseinsvorsprung der Großbetriebe an, der jedoch nicht überbewertet werden darf, da die Stundenzahl im pädagogischen Weiterbildungsbereich insgesamt nicht groß ist.

Die Bedeutung, die der Weiterbildung insgesamt beigemessen wird, zeigt sich auch daran, daß sie sowohl betrieblich als auch überbetrieblich überwiegend in der Arbeitszeit stattfindet:

Übersicht 10:



Zusammenfassend läßt sich folgendes festhalten: Die Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals ergibt insgesamt ein heterogenes Bild, wenn die verschiedenen Qualifikationsbausteine, schulische und berufliche Vorbildung, AEVO und Weiterbildungsbereiche zusammen betrachtet werden. Während sich im Bereich der AEVO aufgrund der bildungspolitischen Verbindlichkeit inzwischen wenigstens formal eine gewisse Homogenität zeigt, ist das Weiterbildungsverhalten noch weitgehend eklektizistisch und wenig vergleichbar. Die pädagogischen und pädagogisch-integrierten Weiterbildungsanteile sind angesichts der neuen Anforderungen noch zu gering, vor allem angesichts der Tatsache, daß im Rahmen der gegenwärtigen überkommenen AdA inhaltlich und methodisch die neuen Anforderungen, die sich im Tätigkeitsfeld des Ausbildungspersonals ja auch bereits auswirken, nicht berücksichtigt werden. Es läßt sich also für einen großen Teil des betrieblichen Ausbildungspersonals, das ja die Entwicklung von Leitfragen, Beratung, Gruppenarbeit etc. als Bestandteile der eigenen Tätigkeit angibt, ein umfangreiches Qualifikationsdefizit vermuten, das sich als Folge der neuen Anforderungen ergeben hat. Die bereits bestehenden - allerdings erst singulären - Weiterbildungsangebote müssen als Anstöße ernstgenommen und weiter ausgebaut werden mit dem Ziel allgemeiner Zugangsmöglichkeit und Verbindlichkeit, denn die Entwicklungen im Bereich der AEVO - Qualifikation belegen die Durchsetzbarkeit verbindlicher Regelungen in der betriebspädagogischen Realität.

3 Rahmenbedingungen zum betrieblichen Umfeld der Ausbilder: Ergebnisse der Betriebsbefragung

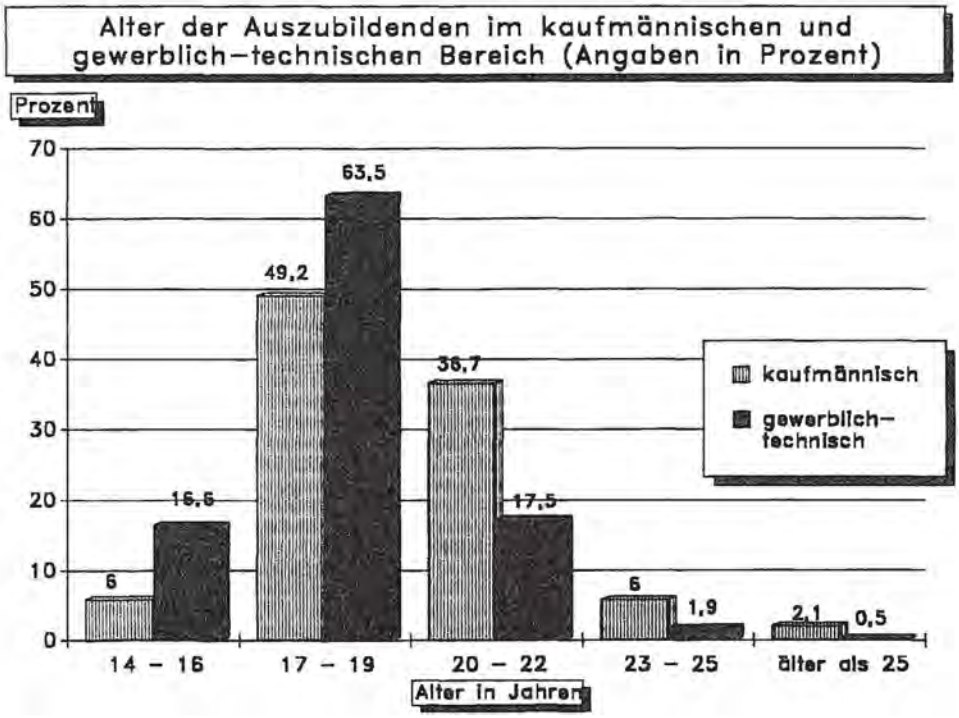
Zur näheren Bestimmung des **Tätigkeitsfeldes der Ausbilder** wurde die Ausbilder-Befragung - wie schon erwähnt - durch eine Befragung der Betriebe, in denen die Ausbilder tätig sind, ergänzt. Die wichtigsten Ergebnisse sind im folgenden dargestellt. Von den insgesamt 51 befragten Betrieben sind 26 im IHK-Bereich Karlsruhe und 25 im IHK-Bereich Hagen angesiedelt. Dabei handelt es sich ganz überwiegend um Betriebe, die im Bereich der Eisen- und Metallerzeugung (12), des Eisen-, Maschinen-, Fahrzeug- und Metallbaus (17) oder der Herstellung von Eisen-, Blech- und Metallwaren (5) tätig sind.
Besonders stark sind die Betriebe der Eisen- und Metallbranche im Bereich Hagen vertreten, nämlich mit 21 Betrieben. Die Dominanz von Betrieben der Eisen- und Metallbranche in der Stichprobe erklärt sich damit, daß für die Befragung nur Betriebe ausgewählt wurden, in denen (neben Industriekaufleuten) auch Industriemechaniker ausgebildet werden.

Von der **Größe** her gesehen, handelt es sich mehrheitlich um Mittelbetriebe. Kleine Mittelbetriebe (50 bis 99 Beschäftigte) sind nur dreimal vertreten, mittlere Mittelbetriebe (100 bis 499 Beschäftigte) dagegen 21mal und große Mittelbetriebe (500 bis 999 Beschäftigte) 8mal. Großbetriebe mit 1000 und mehr Beschäftigten wurden 19mal befragt (davon 13 im Karlsruher und 6mal Hagener Bereich). Kleinbetriebe mit bis zu 49 Beschäftigten konnten nicht befragt werden.

45,1% der Betriebe gaben an, die Zentrale eines Unternehmens mit mehreren Betriebsstätten zu sein, 29,4% bezeichneten sich als Einzelunternehmen ohne Zweigniederlassung, und nur bei 17,6% handelt es sich um eine Filiale, Geschäftsstelle oder Zweigniederlassung eines größeren Unternehmens. Die meisten Betriebe (82,4%) sehen keinen Zusammenhang zwischen ihrer Organisationsform und der Gestaltung der beruflichen Bildung.

Insgesamt wurden in den Betrieben zum Befragungsstichtag (01. Sept. 1990) **3549 Auszubildende** ausgebildet. Davon waren 3055 im gewerblich-technischen und 494 im kaufmännisch-verwaltenden Bereich tätig. Die stärkste **Altersgruppe** unter ihnen bildeten die 17-19jährigen, gefolgt von der Gruppe der 20-22jährigen (s. Übersicht 11).

Übersicht 11:



Bei der **schulischen Vorbildung** der Auszubildenden fallen die erheblichen Veränderungen gegenüber der Situation noch vor wenigen Jahrzehnten auf, wie die Ergebnisse der folgenden Übersicht erkennen lassen.

Übersicht 12: Schulische Vorbildung der Auszubildenden; getrennt nach Erhebungsregion und Berufsfeldern
(Angaben in Prozent)

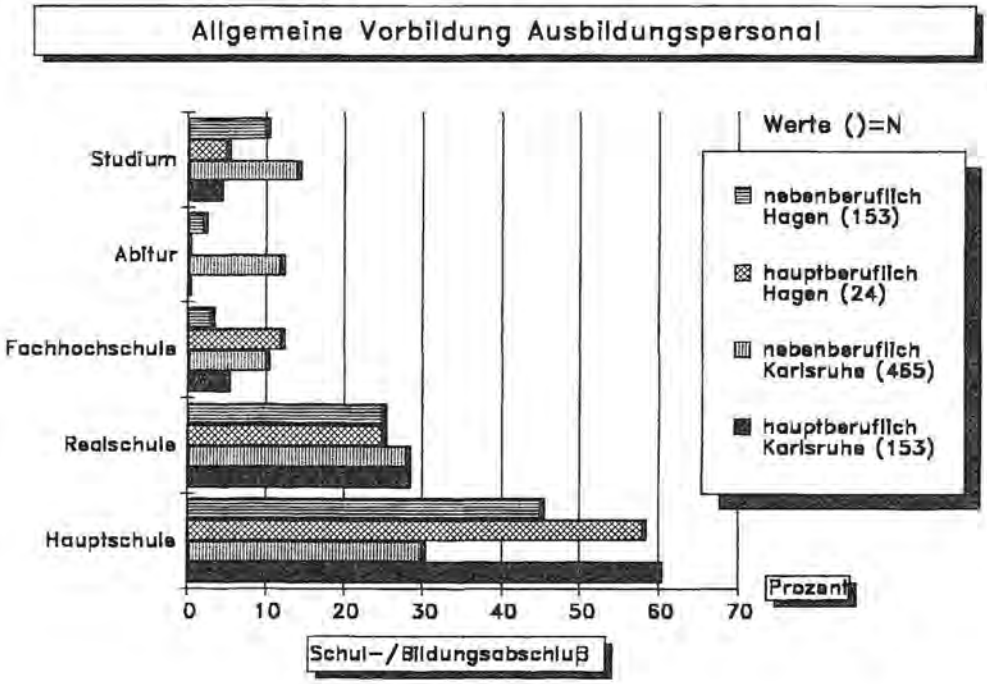
	Karlsruhe		Hagen		insgesamt	
	kaufm.	gewerbl.	kaufm.	gewerbl.	kaufm.	gewerbl.
Hauptschulabschluß	6,7	43,2	2,9	38,7	5,1	41,9
Realschulabschluß	63,4	50,7	36,2	53,8	51,4	51,7
Abitur	28,9	4,5	59,0	6,7	43,5	5,4
AZUBI	284,0	2144,0	210,0	911,0	494,0	3055,0

Mehr als die Hälfte der Auszubildenden hat als **Vorbildung** den Realschulabschluß (51,4% der kaufmännischen und 51,7% der gewerblich-technischen Auszubildenden (s. Übersicht 12).

Und nur eine Minderheit der Auszubildenden verfügt lediglich über den Hauptschulabschluß (41,9% im gewerblich-technischen Bereich und nur 5,1% im kaufmännischen Bereich). Das Abitur als Vorbildung ist bei den Auszubildenden im kaufmännischen Bereich stark vertreten (43,5%), nicht dagegen im gewerblich-technischen Sektor (5,4%).

Im Durchschnitt liegen die Auszubildenden mit ihrer schulischen Vorbildung deutlich über dem durchschnittlichen **schulischen Vorbildungsniveau ihrer Ausbilder**, die mehrheitlich nur über den Hauptschulabschluß verfügen. Das ist besonders bei den hauptberuflichen Ausbildern der Fall (s. Übersicht 13).

Übersicht 13:



Über die **berufliche Qualifikation** der sämtlichen Ausbilder in den befragten Betrieben geben die Ergebnisse der beiden folgenden Übersichten Auskunft. Zunächst werden die Ergebnisse der Frage nach der **allgemeinen**, also nicht auf die Ausbildung bezogenen **Berufserfahrung** dargestellt.

Übersicht 14: Allgemeine Berufserfahrung des Ausbildungspersonals; getrennt nach Berufsfeldern und Erhebungsregionen (Angaben in Prozent)

Jahre	Karlsruhe		Hagen	
	hauptber.	nebenber.	hauptber.	nebenber.
bis zu 5	13,0	11,7	6,3	2,5
6 - 10	32,5	16,5	8,3	13,5
11 und mehr	54,4	71,9	85,4	84,0
	N = 156	N = 473	N = 48	N = 237

Wie sich zeigt, verfügt die Mehrheit der Ausbilder über eine allgemeine Berufserfahrung von 11 und mehr Jahren. Somit ist anzunehmen, daß die allgemeine Berufserfahrung bei der Rekrutierung von Ausbildern in den Betrieben ein großes Gewicht hat. Über die Dauer der **speziellen Berufserfahrung als Ausbilder** sowie die formale Qualifikation durch Ablegung der **Prüfung nach der AEVO** informiert die folgende Übersicht.

Übersicht 15: Berufserfahrung des Ausbildungspersonals in der Ausbildung; getrennt nach Berufsfeldern und Erhebungsregionen (Angaben in Prozent)

Jahre	Karlsruhe		Hagen	
	hauptber.	nebenber.	hauptber.	nebenber.
bis zu 5	31,6	27,0	25,7	15,6
6 - 10	23,2	27,2	11,4	36,6
11 und mehr	45,2	45,7	62,9	47,7
Prüfung AEVO	54,2	19,3	85,4	37,0
	N = 155	N = 429	N = 35	N = 262

Auch im Hinblick auf die spezielle Berufserfahrung in der Ausbildung fällt die große Gruppe derjenigen auf, die eine 11jährige und längere Berufserfahrung haben (im Durchschnitt fast 50%). Bemerkenswert bezüglich der AEVO-Prüfungsqualifikation ist der mit 37% erstaunlich hohe Anteil der nebenberuflichen Ausbilder im Gebiet Hagen. Erklärbar ist diese große Zahl durch die im allgemeinen kleineren Betriebe in der Hagener Region, in denen vielfach - mangels hauptberuflicher Ausbilder - nebenberufliche Ausbilder vollverantwortlich die Ausbildung leiten und deshalb die AEVO-Qualifikation benötigen.

Um Informationen über die **Rekrutierungspraxis der Betriebe bei Ausbildern** zu erlangen, wurden die Betriebe nach der Bedeutung verschiedener Auswahlkriterien bei der Auswahl ihrer Ausbilder gefragt.

Vorgegeben waren folgende Kriterien:

- fachliche Qualifikationen
- persönliche Qualifikationen
- pädagogische Qualifikationen

Zur Bewertung standen vier Antwortalternativen zur Verfügung:

nicht wichtig	= 1
kaum wichtig	= 2
ziemlich wichtig	= 3
sehr wichtig	= 4

Die Ergebnisse sind in der folgenden Übersicht dargestellt.

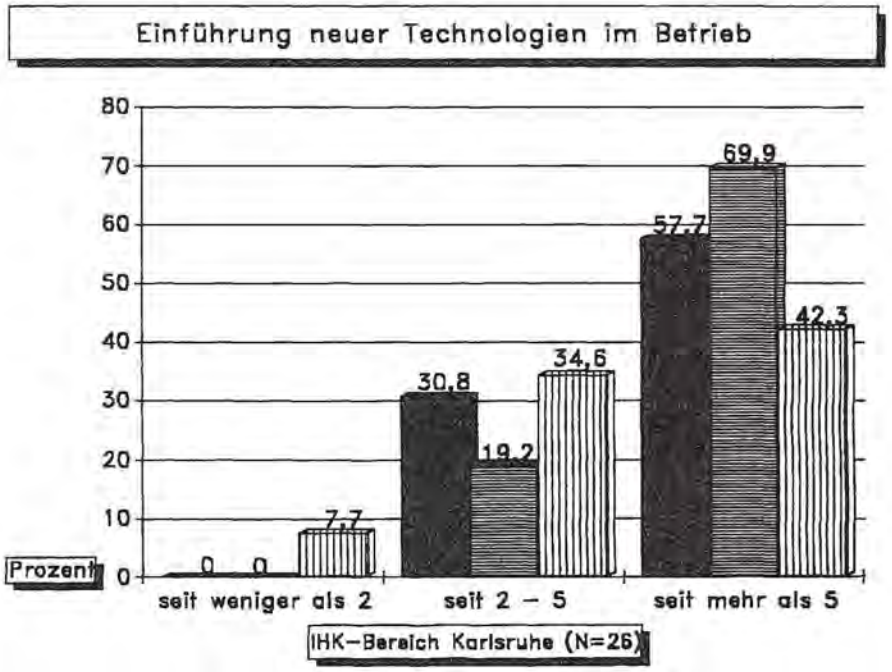
Übersicht 16: Bedeutung einzelner Qualifikationen für Ausbilderrekrutierung

Qualifikationen	Karlsruhe		Hagen	
	x	σ	x	σ
fachliche	3,7	0,67	3,9	0,33
persönliche	3,5	0,71	3,7	0,48
pädagogische	3,3	0,76	3,5	0,51

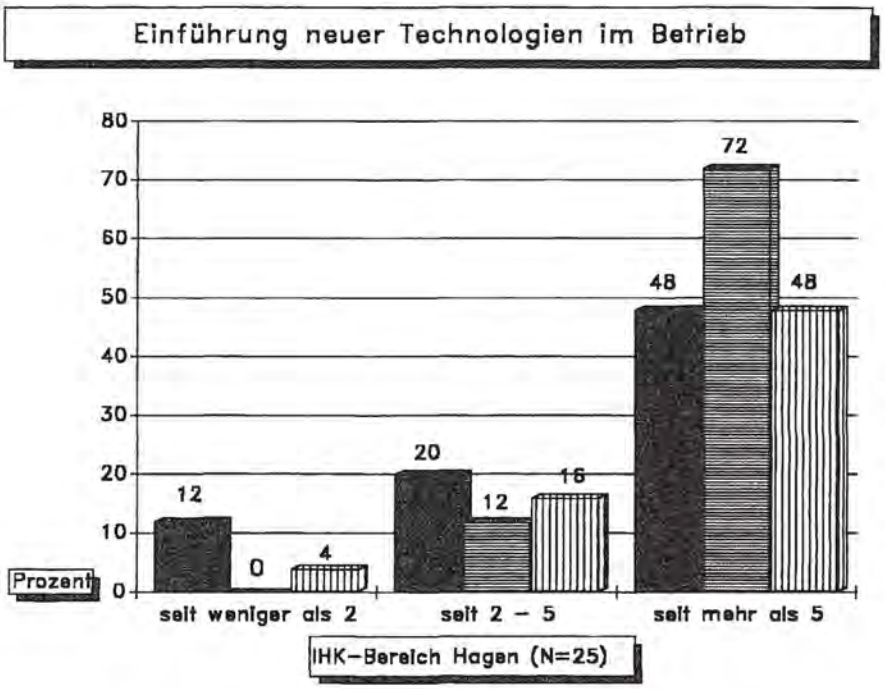
Die Übersicht läßt erkennen, daß zwischen den Regionen nur sehr geringe Unterschiede in der Beurteilung der verschiedenen Qualifikationen bestehen. Sämtliche Mittelwerte liegen im Dreier-Bereich also zwischen "ziemlich" und "sehr wichtig". Die niedrigsten Werte erhalten die pädagogischen Qualifikationen, die höchsten die fachlichen. Das heißt: Fachkompetenz rangiert bei der Rekrutierung der Ausbilder vor pädagogischen Qualifikationen (und vor persönlichen Qualifikationen), wenn auch der Abstand in der Bewertung der Qualifikationen nicht groß ist.

Für die Bestimmung des Tätigkeitsfeldes der Ausbilder sind Informationen über den **Stand der Technik in Produktion, Verwaltung und Ausbildung** von besonderer Bedeutung. Die Betriebe wurden deshalb zu diesem Themenkomplex mit mehreren Fragen befragt. Eine Frage zielte auf den Zeitpunkt der Einführung neuer Technologien. Die Antworten ergaben, daß die Mehrheit der Betriebe neue Technologien sowohl in der Produktion als auch in der kaufmännischen Verwaltung und in der Ausbildung seit mehr als fünf Jahren anwendet, wie die folgenden beiden Übersichten erkennen lassen. Hier wird deutlich, daß neue Technologien am längsten im kaufmännischen Bereich eingesetzt werden.

Übersicht 17:

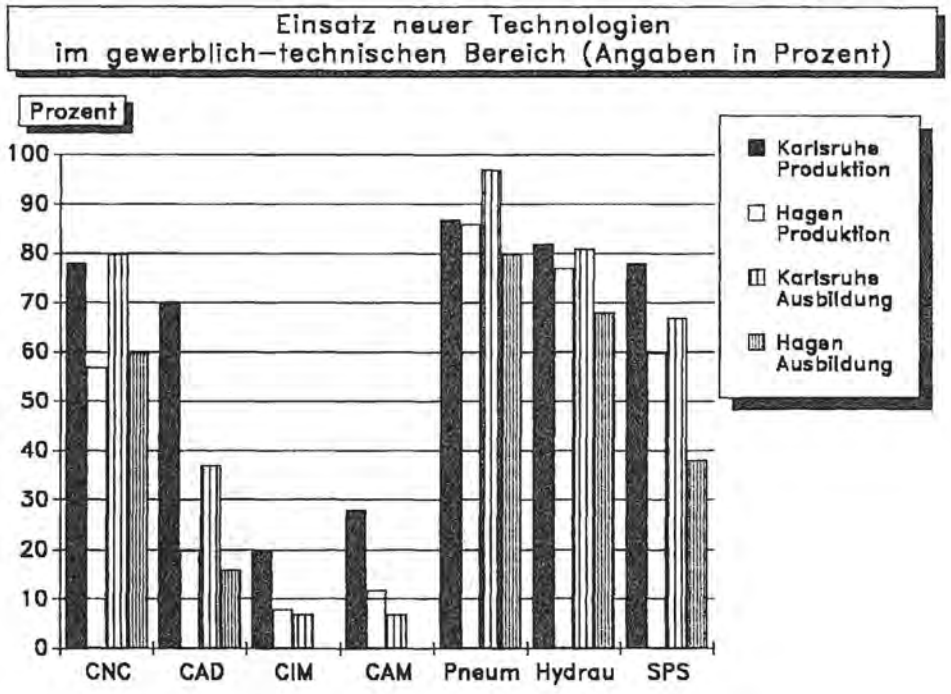


Übersicht 18:



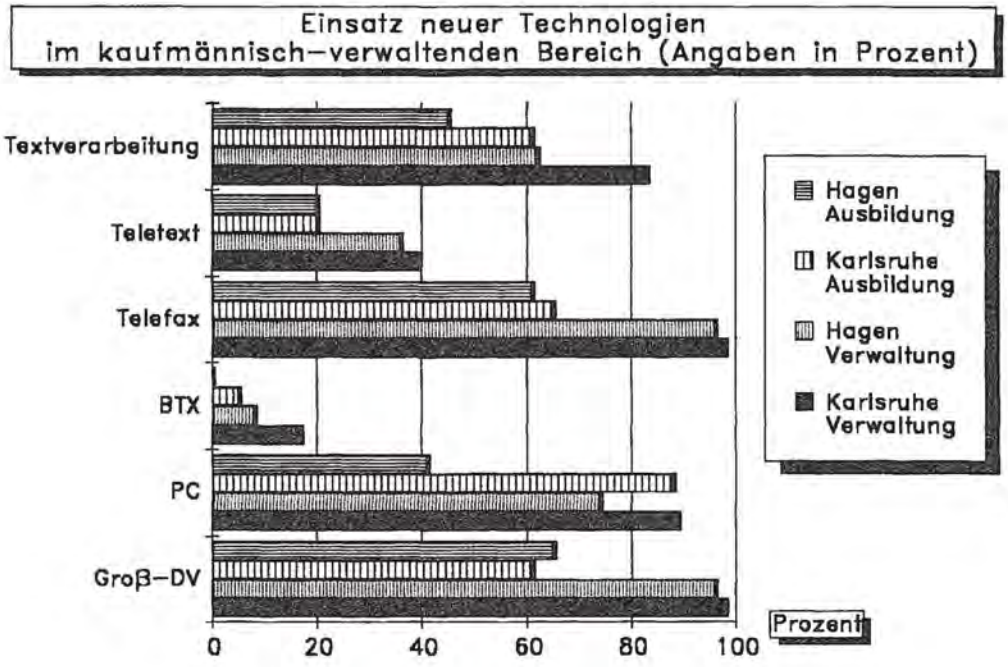
Mit einer weiteren Frage wurde die Art der eingesetzten Technologien ermittelt. Die folgende Übersicht zeigt, daß die Betriebe im Raum Karlsruhe gegenüber Hagen in der Produktion und der Ausbildung für den Produktionsbereich bei den modernsten Technologien einen Vorsprung haben. Sonst sind CIM (computer-integrated manufacturing) und CAM (computer-aided-manufacturing) in Hagen in der Produktion nur vergleichsweise schwach und in der Ausbildung noch gar nicht vertreten.

Übersicht 19:



Im kaufmännisch-verwaltenden Bereich sind die Differenzen zwischen den beiden Regionen geringer, was möglicherweise mit der hier schon länger zurückliegenden Einführung neuer Technologien erklärt werden kann.

Übersicht 20:



Mit einer weiteren Frage wurden die Betriebe nach der Art der Qualifizierung ihrer Mitarbeiter für den Umgang mit neuen Techniken befragt. Die in der folgenden Übersicht zusammengestellten Ergebnisse zeigen, daß die Betriebe sowohl interne als auch externe Schulung einsetzen.

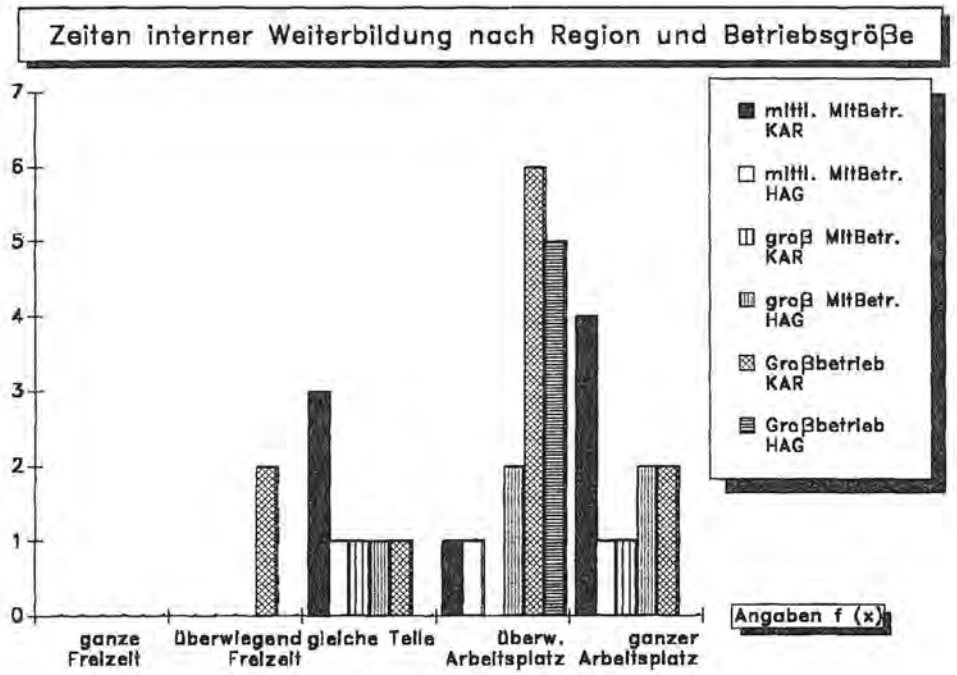
Übersicht 21: Qualifizierung der Mitarbeiter für neue Technologien; getrennt nach Erhebungsregionen (Häufigkeiten)

Qualifizierung	Karlsruhe	Hagen
Interne Schulung im Betrieb	5	1
Externe Schulung	4	5
Interne/externe Schulung	7	9

Mit einer größeren Zahl von Fragen in der Betriebsbefragung sollten Einstellungen und Praxis der Betriebe zur **Weiterbildung der Betriebsangehörigen** ermittelt werden. Bei einigen dieser Fragen waren allerdings die Ergebnisse wenig aussagekräftig, weil hier nur wenige Betriebe bereit oder in der Lage waren, Antworten zu geben. Dabei handelt es sich insbesondere um die Fragen nach den zukünftigen Aufgaben und Schwerpunkten der betrieblichen Weiterbildung für die Ausbilder und nach den Problemen sowie Defiziten in der Qualifikation der Ausbilder. Soweit hier wegen der geringen Zahl der Antworten der Informationswert gering ist, wird auf die Darstellung der Ergebnisse im folgenden verzichtet und der Bericht auf die aussagekräftigsten Ergebnisse beschränkt.

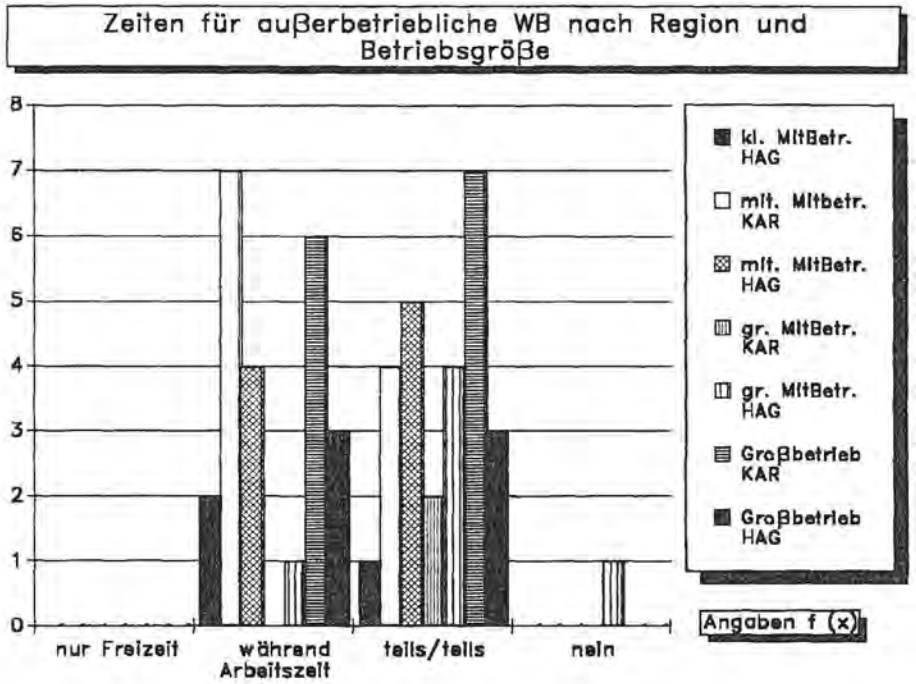
Aussagekräftig erscheinen zunächst die Antworten nach dem **Umfang betrieblicher** Weiterbildungsveranstaltungen. Von den 51 befragten Betrieben führen immerhin 34 selbst Weiterbildungsveranstaltungen durch, das sind also zwei Drittel. Diese Veranstaltungen finden größtenteils überwiegend oder sogar ganz in der Arbeitszeit statt, wie die folgende Übersicht erkennen läßt.

Übersicht 22:



Auch die **außerbetrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen** finden großenteils, aber nicht ausschließlich in der Arbeitszeit statt, wie die folgende Übersicht verdeutlicht.

Übersicht 23:



Die **Kosten der Weiterbildung** tragen über 80% der Betriebe allein (Karlsruhe 88,5%, Hagen 84%).
Die **Gründe** für betriebliche Weiterbildungsbemühungen wurden durch die Vorgabe verschiedener Statements ermittelt, die einzeln nach den Antwortalternativen auf einer vierpoligen Likert-Skala bewertet werden sollten:

nicht wichtig	= 1
kaum wichtig	= 2
ziemlich wichtig	= 3
sehr wichtig	= 4

Die Ergebnisse sind in der folgenden Übersicht dargestellt:

Übersicht 24: Gründe für betriebliche Weiterbildungsanstrengungen; Vergleich von Mittelwerten (x) und Standardabweichung (σ)

ITEM		Karlsruhe		Hagen	
		x	σ	x	σ
1)	leistungsstarke Mitarbeiter	2,5	0,98	2,05	1,12
2)	Qualifikation der technischen Entwicklung anpassen	3,89	0,33	4,00	0,00
3)	die Loyalität der Mitarbeiter stärken	2,29	0,75	2,20	1,06
4)	leistungsstarken Mitarbeitern Aufstieg ermöglichen	3,35	0,63	3,20	0,83
5)	Lernfähigkeit fördern bzw. aufrechterhalten	3,24	0,78	3,26	0,69
6)	Mitarbeiter bei Bewältigung persönl. Probleme unterstützen	2,40	1,04	1,70	0,98
7)	Mitarbeitern den Arbeitsplatzwechsel ermöglichen	2,17	1,09	2,15	0,88
8)	das Betriebsklima positiv beeinflussen	2,72	0,79	2,65	1,15

Hier fällt auf, daß dem Motiv der Anpassungsfortbildung (Item 2) eindeutig die größte Bedeutung zugemessen wird, wie die Mittelwertverteilung zeigt. Die geringsten Werte haben die rein mitarbeiterorientierten Motive (Item 6 und 7).

Vor den Ergebnissen der Fragen zur Weiterbildungsqualifizierung der Ausbilder sollen hier abschließend nur noch die Resultate der Fragen nach den **zukünftigen Schwerpunkten der Weiterbildungsarbeit für Ausbilder im gewerblich-technischen Bereich** dargestellt werden. Diese Frage blieb nur von 9 Betrieben unbeantwortet (2 in Karlsruhe, 7 in Hagen), während bei der gleichen Frage mit Bezug auf die **kaufmännischen** Ausbilder schon 18 Betriebe nicht antworteten. (Die Frage nach den **zukünftigen** Erfordernissen in der berufs- und arbeitspädagogischen Weiterbildung der Ausbilder wurde nur noch von 27 Betrieben für den gewerblich-

technischen und 24 für den kaufmännischen Bereich beantwortet. Bei der Frage nach gegenwärtigen Problemen und Defiziten der Ausbilder gaben 38 Betriebe keine Antwort, 17 in Karlsruhe, 21 in Hagen).

Übersicht 25: Schwerpunkte für Weiterbildung im gewerblich-technischen Bereich; getrennt nach Erhebungsregionen (Häufigkeiten)

	Schwerpunkt	Karlsruhe	Hagen	Gesamt
1)	Schlüsselqualifikationen	5	1	6
2)	Neue Lernmethoden	2	1	3
3)	Neue Technologien	18	6	24
4)	Fachkompetenz	2	1	3
5)	Pädagogische Weiterbildung allg.	2	3	5

Die Ergebnisse der Übersicht lassen einen sehr ausgeprägten Vorrang der zukünftigen Weiterbildungsarbeit der Betriebe im Bereich der neuen Technologien erkennen. Demgegenüber ist das künftige betriebliche Weiterbildungsinteresse im pädagogischen Bereich (s. Item 1, 2 und 5) deutlich nachrangig.

Die Ergebnisse der Fragen nach dem Weiterbildungsverhalten der Betriebe lassen insgesamt gesehen ein erhebliches betriebliches Interesse an Weiterbildung erkennen. Es enthält eine starke pragmatisch-reaktive Komponente, d.h., Weiterbildung wird vor allem als Reaktion auf neue berufliche Anforderungen, insbesondere infolge neuer Technologien in Produktion und Verwaltung, betrieben. Das zeigt sowohl die Dominanz des Anpassungsmotivs bei den untersuchten Gründen der betrieblichen Weiterbildung als auch das betriebliche Antwortverhalten bei der Frage nach den zukünftigen Schwerpunkten der Weiterbildung, wo Weiterbildung im Produktionsbereich im Schwerpunkt "neue Technologien" weit vor anderen prospektiven Aufgaben rangiert. Hinsichtlich der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung der Ausbilder bestehen dagegen offenbar bei vielen Betrieben keine konkreten zukunftsorientierten Vorstellungen oder Konzepte. Das jedenfalls legen die in diesem Fragenbereich großen Zahlen der keine Antwort gebenden Betriebe nahe.

4 Einfluß neuer Technologien auf die Tätigkeit der Ausbilder

4.1 Der Untersuchungsansatz

Ein wesentlicher Teil dieser Untersuchung befaßt sich mit der Frage der Auswirkungen neuer Technologien auf die berufliche Qualifikation der Arbeitnehmer im Betrieb und damit im Zusammenhang insbesondere auf die Anforderungen an die Berufsarbeit und Qualifikationen der Ausbilder. Im Mittelpunkt unseres Interesses steht dabei die Frage, ob und in welcher Weise neue Technologien und die mit ihnen zusammenhängenden Veränderungen der Arbeitsorganisation gegenwärtig und zukünftig zu einer Erweiterung und Erhöhung der Anforderungen an die pädagogische Qualifikation der betrieblichen Ausbilder führen.

Allgemein wird konstatiert, daß neue Technologien die Anforderungen an die Beschäftigten sowohl im kaufmännischen als auch im gewerblich-technischen Bereich verändern und sich somit auch auf die Ausbildung und die Tätigkeit der Ausbilder auswirken. Dabei sollen hier unter "neuen Technologien" - wie weithin üblich - diejenigen technischen Verfahren zusammengefaßt werden, die auf der Mikroelektronik als Basistechnologie beruhen und die in die beiden Hauptbereiche Produktionstechnologien sowie Informations- und Kommunikationstechnologien eingeteilt werden können.

Die Auswirkungen der neuen Technologien auf die Tätigkeit und die Qualifikation der Beschäftigten werden ganz überwiegend positiv beurteilt.[12] Allerdings werden auch Zweifel geäußert, ob durch den Einsatz neuer Technologien im gewerblich-technischen wie im kaufmännisch-verwaltenden Bereich die Facharbeiter bzw. Sachbearbeiter generell höher qualifiziert werden - auch wenn die Entstehung erheblicher Gestaltungsspielräume mit der Einführung neuer Technologien gesehen wird. Denn neben humaneren Produktionskonzepten wären ebenso solche denkbar, "in denen Hierarchien zementiert, Qualifikationen abgebaut bzw. polarisiert und die mit den neuen Technologien gegebenen Kontrollmöglichkeiten voll ausgeschöpft werden".

In dieser Untersuchung wird davon ausgegangen, daß neue Technologien (insbesondere Informations- und Kommunikationstechniken, Automations- und Steuerungstechniken, Bearbeitungs- und Verfahrenstechniken) im allgemeinen höher qualifizierte Anwender erfordern, weil hier die Arbeitsaufgaben abstrakter und komplexer werden. Während die Bedeutung der manuellen Tätigkeit zurückgeht, steigen die Anforderungen an den kognitiven und affektiven Bereich. Bezüglich der Beurteilung der neuen Technologien durch die Ausbilder wurde in der Untersuchung davon ausgegangen, daß die Befragten dadurch bewirkte Veränderungen der Anforderungen an die Beschäftigten und damit an die Ausbildung feststellen. Diese Annahme wurde dahingehend weiter differenziert, daß die nebenberuflichen Ausbilder die Veränderungen höher einschätzen als die Inhaber der anderen Ausbilderpositionen. Weiter wurde angenommen, daß die Ausbilder vor allem folgende Konsequenzen der neuen Technologien für die Ausbildungsarbeit sehen: sie wird anspruchsvoller, theoretischer und schwieriger.

---

12 Siehe z.B. Lamszus,H./Sanmann,H.: Neue Technologien, Arbeitsmarkt und Berufsqualifikationen, Bern/Stuttgart 1987.

4.2 Ergebnisse der Befragung

Die befragten Ausbilder bestätigten in großem Umfang den Einfluß neuer Technologien auf die Ausbildung. Auf die Frage, ob die Veränderungen durch neue Technologien Konsequenzen für die Ausbildung haben, antworten die gewerblich-technischen Ausbilder in Karlsruhe zu 82% mit "ja" und in Hagen sogar zu 93%. Im kaufmännischen Bereich tätige Ausbilder bejahen diese Frage in Hagen zu 80% und in Karlsruhe sogar zu 91%.

4.2.1 Einflüsse im Bereich der Produktion

Zur Ermittlung des Einflusses neuer Technologien auf zentrale Tätigkeiten und Anforderungen in der Produktion wurden den Ausbildern im gewerblich-technischen Bereich die folgenden Statements zur Bewertung - jeweils getrennt für den Facharbeiter und den Meister - vorgelegt:

a) einfache manuelle Tätigkeiten werden zunehmend durch anspruchsvollere Tätigkeiten (z.B. Bedienen, Steuern, Warten, Instandhalten von Maschinen u.a.) ersetzt

b) von Facharbeitern/Meistern wird zunehmend abstrakt-logisches Denken verlangt

c) Facharbeiter/Meister müssen zunehmend in Zusammenhängen denken können (Prozeßabläufe überblicken)

d) Facharbeiter/Meister müssen zunehmend im Team miteinander kooperieren können

e) Entstandardisierung von Produkten und sinkende Losgrößen führen zu höheren Anforderungen an die Facharbeiter/Meister (insbesondere durch verstärktes Planen, Umrüsten, Umstellen, Einrichten von Maschinen)

Zur Differenzierung in der Bewertung der Statements wurden den Befragten die folgenden Antwortalternativen zur Auswahl vorgegeben:

1 = stimme nicht zu
2 = stimme wenig zu
3 = unentschieden
4 = stimme ziemlich zu
5 = stimme sehr zu

Die Auswertung der Ergebnisse für den **Facharbeiter** ist in der folgenden Übersicht dargestellt.

Übersicht 26: "Wie beurteilen Sie folgende Aussagen über den Einfluß neuer Techniken auf die zentralen Tätigkeiten und Anforderungen in der Produktion Ihres Betriebes?"
(Beurteilung für den Facharbeiter)
(gewerblich-technisches Personal)
(Mittelwertverteilung, x)

Aussage	Karlsruhe (N=49)	Hagen (N=30)
a) zunehmend anspruchsvollere Tätigkeit		
	AL = 4,26 (0,67)	AL = 4,44 (0,52)
	HA = 4,14 (0,86)	HA = 4,50 (0,57)
	NA = 4,12 (0,71)	NA = 4,06 (1,10)
b) zunehmend abstraktere Tätigkeiten		
	AL = 4,27 (0,64)	AL = 4,33 (0,50)
	HA = 4,21 (0,69)	HA = 4,50 (0,57)
	NA = 4,00 (0,70)	NA = 3,93 (1,03)
c) zunehmend Denken in Zusammenhängen erforderlich		
	AL = 4,63 (0,50)	AL = 4,66 (0,50)
	HA = 4,28 (0,82)	HA = 4,25 (0,95)
	NA = 4,00 (0,86)	NA = 4,00 (1,06)
d) zunehmend Kooperation Facharbeiter/Meister erforderlich		
	AL = 4,54 (0,68)	AL = 4,88 (0,33)
	HA = 4,57 (0,51)	HA = 5,00 (0,00)
	NA = 4,29 (0,68)	NA = 4,40 (1,05)
e) höhere Anforderungen durch Entstandardisierung		
	AL = 4,54 (0,68)	AL = 4,77 (0,44)
	HA = 4,50 (0,68)	HA = 4,50 (1,00)
	NA = 4,11 (0,92)	NA = 4,00 (1,30)

Die Verteilung der Mittelwerte läßt erkennen, daß die Probanden keine wesentlichen Unterschiede in der Bewertung der verschiedenen Anforderungen machen. Von besonderem Interesse ist, daß die Bedeutung fachübergreifender Anforderungen, wie insbesondere Kooperationsfähigkeit, unter dem Einfluß neuer Technologien als gleichrangig mit den anspruchsvoller werdenden fachlichen Qualifikationen eingestuft wird.
Ein sehr ähnliches Bild ergeben die Antworten, mit denen die befragten Ausbilder die Anforderungen an den **Meister** beurteilen.

Übersicht 27: "Wie beurteilen Sie folgende Aussagen über den Einfluß neuer Techniken auf die zentralen Tätigkeiten und Anforderungen in der Produktion Ihres Betriebes?"
(Beurteilung für den Meister)
(gewerblich-technisches Personal)
(Mittelwertverteilung x)

Aussage	Karlsruhe (N = 49)	Hagen (N = 30)
a) zunehmend anspruchsvollere Tätigkeit		
	AL = 4,09 (1,04)	AL = 4,66 (0,50)
	HA = 3,93 (1,18)	HA = 4,66 (0,57)
	NA = 3,78 (0,97)	NA = 4,46 (0,64)
b) zunehmend abstraktere Tätigkeiten		
	AL = 4,36 (0,67)	AL = 4,77 (0,44)
	HA = 4,18 (1,04)	HA = 4,66 (0,57)
	NA = 4,26 (0,96)	NA = 4,60 (0,82)
c) zunehmend Denken in Zusammenhängen erforderlich		
	AL = 4,36 (0,67)	AL = 5,00 (0,00)
	HA = 4,68 (0,47)	HA = 5,00 (0,00)
	NA = 4,53 (0,51)	NA = 4,73 (0,45)
d) zunehmend Kooperation Facharbeiter/ Meister erforderlich		
	AL = 4,81 (0,40)	AL = 5,00 (0,00)
	HA = 4,43 (0,51)	HA = 5,00 (0,00)
	NA = 4,33 (0,72)	NA = 4,73 (0,45)
e) höhere Anforderungen durch Entstandardisierung		
	AL = 4,54 (0,68)	AL = 4,88 (0,33)
	HA = 4,37 (0,50)	HA = 5,00 (0,00)
	NA = 4,33 (0,81)	NA = 4,20 (1,20)

Die wiederum ziemlich gleichmäßig hohen Mittelwerte bestätigen die schon für die Anforderungen an den Facharbeiter getroffenen Feststellungen. Die in den Anforderungsbereichen "Denken in Zusammenhängen" und "Kooperation" liegenden Höchstwerte zeigen, daß das Ausbildungspersonal die Bedeutung überfachlicher Qualifikationen im Zusammenhang mit neuen Technologien für die im großen Umfang an der Ausbildung beteiligten Meister noch höher bewertet als für Facharbeiter. Das Ergebnis bestätigt zugleich die weithin erkannte Notwendigkeit nach überfachlicher Qualifizierung auch des mittleren Führungspersonals.

4.2.2 Einflüsse im kaufmännisch-verwaltenden Bereich

Um Einflüsse neuer Technologien auf zentrale Tätigkeiten und Anforderungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich zu ermitteln, wurden den hier tätigen Ausbildern die folgenden Aussagen zur Bewertung vorgelegt:

a) der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken führt für den Sachbearbeiter zu erweiterten und anspruchsvolleren Arbeitsaufgaben

b) die Routinetätigkeiten werden weniger; die Bearbeitung besonderer Aufgaben und Einzelfälle nimmt zu

c) die Veränderung der Arbeitsaufgaben verlangt vom Sachbearbeiter in steigendem Maße (mehr als früher):
   - gute Fachkenntnis
   - geistige Beweglichkeit/Flexibilität
   - analytische Fähigkeiten
   - Kooperations- und Teamfähigkeit
   - Abstraktionsfähigkeit
   - Konzentrationsfähigkeit
   - Denken in Zusammenhängen

Zur Bewertung der Aussagen konnten die Befragten zwischen denselben fünf Antwortalternativen wählen wie die Kollegen im gewerblich-technischen Bereich. Die Ergebnisse sind in der folgenden Übersicht zusammengefaßt:

Übersicht 28: "Wie beurteilen Sie folgende Aussagen über den Einfluß auf die zentralen Tätigkeiten und Anforderungen im kaufmännisch-verwaltenden (Büro-Bereich)?" (Mittelwertverteilung x)

	Aussage	Karlsruhe (22)	Hagen (20)
a)	anspruchsvollere Arbeitsaufgabe	AL x = 4,40 (0,54)	AL x = 4,16 (1,16)
		NA x = 4,00 (1,15)	NA x = 4,07 (0,99)
b)	Routinetätigkeiten werden weniger	AL x = 3,60 (1,15)	AL x = 3,66 (1,50)
		NA x = 3,68 (1,01)	NA x = 3,57 (1,15)
c)	für Sachbearbeiter wird zunehmend:		
	mehr Fachkompetenz erforderlich	AL x = 4,20 (0,83)	AL x = 4,00 (0,00)
		NA x = 3,93 (0,77)	NA x = 4,35 (0,92)
	mehr geistige Beweglichkeit erforderlich	AL x = 4,60 (0,54)	AL x = 4,40 (0,54)
		NA x = 4,52 (0,51)	NA x = 4,21 (0,89)
	mehr analytische Fähigkeit verlangt	AL x = 4,20 (0,83)	AL x = 4,40 (0,89)
		NA x = 3,58 (0,71)	NA x = 3,92 (0,99)
	mehr Kooperationsfähigkeit verlangt	AL x = 4,20 (0,83)	AL x = 4,00 (0,70)
		NA x = 4,17 (0,88)	NA x = 4,23 (1,09)
	mehr Abstraktionsfähigkeit verlangt	AL x = 3,20 (1,30)	AL x = 4,00 (0,70)
		NA x = 3,35 (0,93)	NA x = 4,00 (0,91)
	mehr Konzentrationsfähigkeit verlangt	AL x = 4,60 (0,54)	AL x = 4,20 (0,44)
		NA x = 4,05 (0,82)	NA x = 4,15 (0,89)
	mehr Denken in Zusammenhängen erforderlich	AL x = 4,80 (0,44)	AL x = 4,20 (0,44)
		NA x = 4,23 (0,75)	NA x = 4,23 (0,92)

Die Mittelwerte lassen erkennen, daß verschiedene fachliche und auch überfachliche Anforderungen im Zusammenhang mit neuen Technologien teilweise unterschiedlich beurteilt werden. Im fachlichen Bereich werden einerseits für den Sachbearbeiter erweiterte und anspruchsvollere Arbeitsaufgaben gesehen, zu deren Bewältigung in steigendem Maße gute Fachkenntnisse erforderlich sind, was ebenfalls bestätigt wird. Andererseits wird eine Abnahme der Routinetätigkeiten im kaufmännischen Bereich nicht allgemein konstatiert. Offenbar führt hier das breite Spektrum sehr verschiedenartiger Arbeitstätigkeiten im kaufmännisch-verwaltenden Bereich zu unterschiedlichen und uneinheitlichen Bewertungen. Auf dem Gebiet der überfachlichen Anforderungen erhalten vor allem kognitive Qualifikationen durchgängig hohe Werte: geistige Beweglichkeit, Konzentrationsfähigkeit sowie Denken in Zusammenhängen. Auch die zentrale soziale Qualifikation "Kooperationsfähigkeit" wird - wie auf dem Produktionssektor - gleichrangig mit anderen fachlichen und überfachlichen Anforderungen eingestuft.

Insgesamt gesehen bestätigen die Ergebnisse der Fragen nach dem Einfluß neuer Techniken auf die zentralen Tätigkeiten in der Produktion und der Verwaltung unsere Annahmen, daß die Ausbilder Veränderungen und Erhöhungen der Anforderungen in beiden Bereichen konstatieren. Nicht bestätigt werden konnte dagegen die Hypothese, nach der nebenberufliche Ausbilder diese Veränderungen höher einschätzen als die Inhaber der anderen Ausbilderpositionen. Die Bewertungen durch die verschiedenen Gruppen des Ausbildungspersonals sind in diesem Fragenbereich weitgehend homogen. Größere Abweichungen zeigen sich allenfalls gelegentlich in den Mittelwerten der Antworten zwischen den Ausbildern der verschiedenen Regionen, insbesondere im kaufmännischen Bereich. Wegen der geringen Zahl der Befragungspersonen sind sie aber wohl kaum aussagekräftig.

4.2.3 Auswirkungen neuer Technologien auf die Ausbildung

Ausgehend von den Veränderungen durch neue Technologien in der Produktion wie im kaufmännisch-verwaltenden Bereich wurde angenommen, daß die Ausbilder Auswirkungen dieser Veränderungen auf die Ausbildung konstatieren. Zur Ermittlung der von Ausbildern gesehenen Auswirkungen wurde in der offenen Frage nach den Konsequenzen der Veränderungen durch neue Techniken auf die Ausbildung gefragt. Die Antworten wurden in folgenden Kategorien zusammengefaßt:

1. Die Ausbildungsarbeit wird schwieriger in methodischer Hinsicht
2. Die Ausbildungsarbeit wird schwieriger bezüglich der Lernorganisation
3. Die Ausbildungsarbeit wird im allgemeinen schwieriger
4. Es ist eine verstärkte pädagogische Ausbildung der Ausbilder (AdA) notwendig
5. Es ist eine verstärkte fachliche Ausbildung der Ausbilder notwendig
6. Es ist allgemein mehr Ausbildung der Ausbilder notwendig
7. Schlüsselqualifikationen sind in der Ausbildung wichtig
8. Das Berufsbild muß verändert werden
9. Sonstiges (Restkategorie)

Die Ergebnisse der Antworten des **gewerblich-technischen** Ausbildungspersonals sind aufgeschlüsselt nach Ausbilderposition und Regionen in der folgenden Übersicht dargestellt.

Übersicht 29: Haben diese Veränderungen Konsequenzen für die Ausbildung? Wenn ja, welche?"
Nennung von Konsequenzen durch die Ausbilder des gewerblich-technischen Bereiches

Antwortkategorie	Karlsruhe (N = 49)	Hagen (N = 30)
Die Ausbildung wird:		
1) schwieriger in methodischer Hinsicht	AL 8% (1) HA 11% (2) NA 6% (1)	AL 33% (3) HA - NA 6% (1)
2) schwieriger bezüglich der Lernorganisation	AL - HA 22% (4) NA 11% (2)	AL - HA - NA 18% (3)
3) schwieriger im allgemeinen	AL - HA - NA 11% (2)	AL 44% (4) HA - NA 18% (3)
Es ist zunehmend:	AL - HA -	AL - HA -
4) pädagogische AdA notwendig	NA -	NA -
5) fachliche AdA notwendig	AL 15% (2) HA 17% (3) NA 6% (1)	AL - HA - NA -
6) allgemein AdA notwendig	AL 15% (2) HA - NA 11% (2)	AL 11% (1) HA - NA 12% (2)
7) Schlüsselqualifikationen sind von Bedeutung	AL 15% (2) HA 39% (7) NA -	AL 22% (2) HA - NA 18% (3)
8) Das Berufsfeld muß verändert werden	AL 15% (2) HA 11% (2) NA 6% (1)	AL 33% (3) HA 25% (1) NA 12% (2)
9) Sonstiges (Restkategorie)	AL 15% (2) HA - NA 22% (4)	AL - HA - NA 12% (2)

Die in Kategorien zusammengefaßten Antworten lassen erkennen, daß die Ausbilder verschiedene Konsequenzen der neuen Technologien für ihre pädagogische Arbeit im gewerblich-technischen Bereich konstatieren. So werden größere Schwierigkeiten in methodischer Hinsicht (Kategorie 1) und bezüglich der Lernorganisation (Kategorie 2) gesehen. Auch das Problem der Schlüsselqualifikationen wird in diesem Zusammenhang häufiger genannt (Kategorie 7). Mehrfach wird von den Ausbildern auf die Notwendigkeit zur Veränderung des Berufsbildes hingewiesen (Kategorie 8). Andere Antworten (unter 9, Sonstiges) beziehen sich vor allem auf die Notwendigkeit, besser vorgebildete Auszubildende einzustellen und auf die Erfordernisse einer besonderen technischen Ausbildung bzw. Schulung der Auszubildenden. Die Notwendigkeit einer besonderen **pädagogischen** Ausbildung der Ausbilder (AdA) im Zusammenhang mit den Veränderungen durch neue Technologien wird von den befragten Ausbildern allerdings nicht gesehen (Kategorie 6).

Betrachtet man damit im Zusammenhang die noch recht niedrigen Gesamtzahlen der Nennungen bei den Kategorien, mit denen zunehmende pädagogische Schwierigkeiten thematisiert werden, so ist festzustellen, daß die große Mehrzahl der Befragten keine besonderen pädagogischen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit neuen Technologien erkennt und niemand eine verstärkte pädagogische Ausbildung der Ausbilder in diesem Zusammenhang für notwendig hält.

Geht man aber davon aus, daß viele Ausbilder in der Vermittlung der von ihnen für wichtig angesehenen neuen fachübergreifenden Basisqualifikationen (wie "Denken in Zusammenhängen", "abstrakt-logisches Denken", "Kooperationsfähigkeit" u.a.) noch weniger sicher und kaum kompetent sind, weil sie selbst dafür noch nicht ausgebildet wurden und ihnen teilweise auch die Grundlagen einer entsprechenden schulischen Vorbildung fehlen, und geht man weiter davon aus, daß die Vermittlung solcher Schlüsselqualifikationen die Anwendung neuer Methoden (z.B. Leittext- und Projektmethode) erforderlich macht, so zeigt sich hier eine Diskrepanz im Bewußtsein der Ausbilder: Man erkennt steigende Anforderungen an die Arbeit und damit auch an die Ausbildung im Betrieb - nicht aber zugleich die Notwendigkeit, sich dafür in entsprechender Weise pädagogisch weiterzuqualifizieren. Auch die Ergebnisse der Befragung des Ausbildungspersonals im **kaufmännisch-verwaltenden** Bereich bestätigen die Annahme, daß die Ausbilder Auswirkungen durch die neuen Technologien auf die Ausbildung registrieren. Allerdings können die Ergebnisse in der folgenden Übersicht wegen der niedrigen Gesamtzahl der kaufmännischen Ausbilder (insgesamt 42 Personen) nur mit besonderer Vorsicht interpretiert werden.

Übersicht 30: "Haben diese Veränderungen Konsequenzen für die Ausbildung? Wenn ja, welche?" Nennung von Konsequenzen durch das Ausbildungspersonal des kaufmännisch-verwaltenden Bereiches

Antwortkategorie	Karlsruhe (N = 22)	Hagen (N = 20)
Die Ausbildung wird:		
1) schwieriger in methodischer Hinsicht	AL - NA 6% (1)	AL 17% (1) NA -
2) schwieriger bezüglich der Lernorganisation	AL - NA 0	AL 17% (1) NA -
3) schwieriger im allgemeinen	AL 40% (2) NA 24% (4)	AL 67% (4) NA 14% (2)
Es ist zunehmend:		
4) pädagogische AdA notwendig	AL - NA 6% (1)	AL - NA -
5) fachliche AdA notwendig	AL 20% NA 6% (1)	AL - NA -
6) allgemein AdA notwendig	AL 20% (1) NA 6% (1)	AL 17% (1) NA 21% (3)
7) Schlüsselqualifikationen sind von Bedeutung	AL - NA 24% (4)	AL 17% (1) NA 7% (1)
8) Das Berufsfeld muß verändert werden	AL 20% (1) NA 24% (4)	AL - NA 21% (3)
9) Sonstiges (Restkategorie)	AL - NA 12% (2)	AL 17% (1) NA 14% (2)

Größere Abweichungen von den Aussagen zum gewerblich-technischen Bereich finden sich bei den Antworten der kaufmännischen Ausbilder vor allem in den beiden ersten Kategorien. Das heißt: von ihnen sieht fast niemand größere Schwierigkeiten in methodischer und lernorganisatorischer Hinsicht. Stattdessen werden relativ häufig Schwierigkeiten allgemeiner Art (Kategorie 3) genannt. Das geschieht z.B. mit Formulierungen wie: die "Anforderungen an die Ausbildung haben sich erhöht" oder "die Ausbildung wird erschwert, der Entwicklung in der EDV... ist kaum nachzukommen".

Die (wie auch im gewerblich-technischen Bereich) relativ zahlreichen Nennungen in der Kategorie 7 "Schlüsselqualifikationen sind von Bedeutung" weisen auch bei den kaufmännischen Ausbildern auf Probleme im Selbstverständnis der eigenen pädagogischen Kompetenz hin. Einerseits sieht man die Bedeutung der Vermittlung überfachlicher Qualifikationen, andererseits fehlt es heute bekanntlich noch weithin an Erfahrungen und

Wissen bei den meisten Ausbildern (gerade in den Mittel- und Kleinbetrieben) zur Bewältigung der neuen methodisch und didaktisch anspruchsvollen und schwierigen Aufgaben. Angesichts dieser Sachverhalte deutet das Nichtkonstatieren pädagogischer Schwierigkeiten sowie eines besonderen pädagogischen und fachlichen Bildungsbedarfs für die Ausbilder auf eine bislang noch ungenügende Reflexion der neuen pädagogischen Aufgaben und Qualifikationserfordernisse.

Auch die Tatsache, daß sowohl von Ausbildern im gewerblich-technischen als auch im kaufmännischen Bereich in größerem Umfang Veränderungen des Berufsbildes (Kategorie 8) gefordert werden, weist darauf hin, daß Konsequenzen der neuen Technologien nicht eigentlich im Hinblick auf den eigenen Qualifikationsbedarf gesehen werden, sondern vielmehr statt dessen in bezug auf den Qualifikationsbedarf der Auszubildenden.
Insgesamt gesehen bestätigen die Ergebnisse die Ausgangshypothese, nach der die Ausbilder Konsequenzen der neuen Technologien für die Ausbildungsarbeit sehen, und zwar insbesondere, daß sie anspruchsvoller, theoretischer und schwieriger wird. Allerdings wird aus den konstatierten wachsenden Anforderungen nicht die Notwendigkeit eigener Weiterqualifizierung, insbesondere auf pädagogischem Gebiet, gefolgert.

5 Einfluß heterogenerer Gruppen von Lernadressaten auf die Tätigkeit der Ausbilder

5.1 Der Untersuchungsansatz

Ein weiterer wesentlicher Aspekt dieser Untersuchung betrifft die Frage, ob die in den letzten Jahren zunehmend heterogener gewordenen Gruppen der Auszubildenden in den Betrieben die Ausbilder vor neue und höhere Anforderungen stellen. Wir gingen in diesem Zusammenhang insbesondere davon aus, daß die Befragungspersonen eine stärker gewordene Heterogenität der Auszubildenden in ihrem Betrieb konstatieren. Weiter wurde angenommen, daß die Ausbilder Konsequenzen dieser gewachsenen Heterogenität für die Ausbildung nur teilweise feststellen.

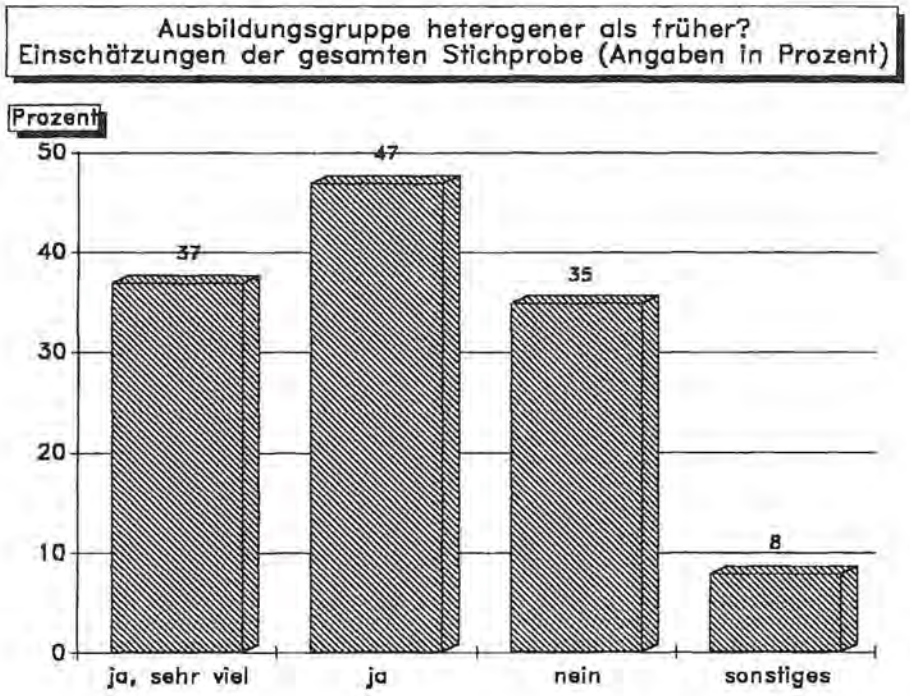
Im Blick auf die statistisch nachgewiesenen Veränderungen der demographischen Situation der Auszubildenden wurde in erster Linie von einer Zunahme der Heterogenität in bezug auf das Alter, die Vorbildung und die Nationalität ausgegangen. Weiterhin wurde angenommen, daß auch das Geschlecht sowie psychosoziale Verhaltenskomponenten, wie Berufswahlmotive, Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten, zu einer Ausdifferenzierung der Lerngruppen in den Betrieben beitragen.

5.2.1 Die Urteile der Befragten zur Heterogenität der Lerngruppen

Mit einer geschlossenen Frage wurden die Ausbilder zunächst gefragt, ob sie feststellen, wenn sie ihre Auszubildenden als Gruppe betrachten, daß diese Gruppe heute heterogener (insbesondere bezüglich Alter, Vorbildung, Nationalität, Lernmotivation) ist als früher. Als Antwortalternativen waren vorgesehen: "ja, sehr viel", "ja", "nein" und "sonstiges".

Die folgende Übersicht gibt die Verteilung der Antworten der gesamten Stichprobe wieder.

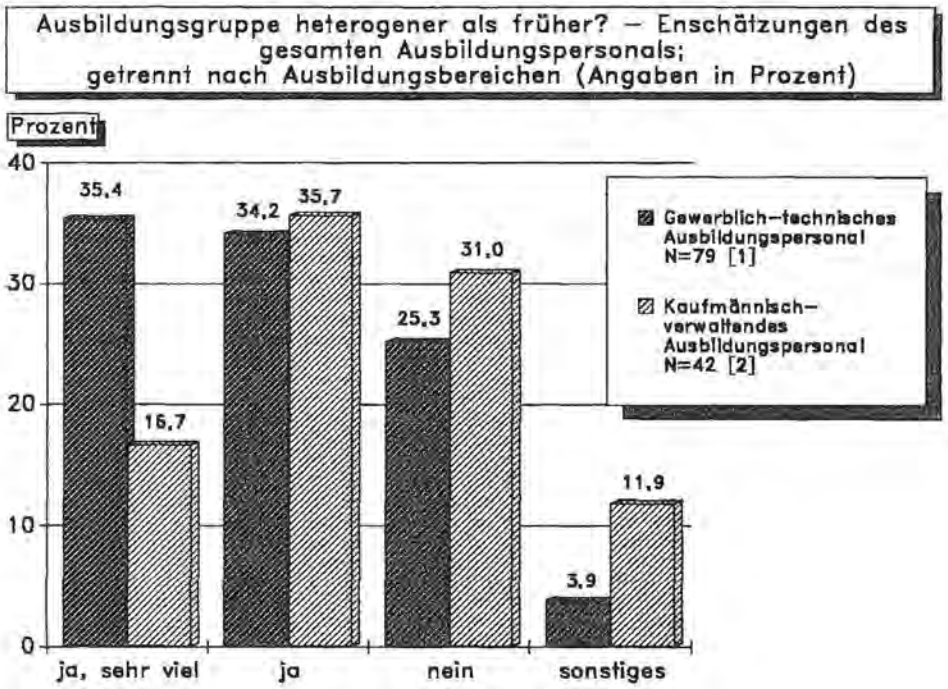
Übersicht 31:



Insgesamt bestätigen 64,6% der Befragten, daß die Ausbildungsgruppen heute heterogener als früher sind. Etwas weniger als ein Drittel sind sogar der Meinung, daß die Gruppen heute sehr viel heterogener sind als früher. Damit ist die Hypothese verifiziert, nach der die Ausbilder einen Zuwachs an Heterogenität bei den Lerngruppen feststellen.

Eine Aufschlüsselung der Antworten nach gewerblich-technischem und kaufmännisch-verwaltendem Ausbildungspersonal ergibt, daß eine gewachsene Heterogenität der Lernadressaten deutlich stärker im gewerblich-technischen als im kaufmännischen Sektor registriert wird. Die folgende Übersicht zeigt, daß knapp 70% der gewerblich-technischen Ausbilder eine größer gewordene Heterogenität bestätigen, dagegen nur etwa die Hälfte (52,4%) der Ausbilder im kaufmännisch-verwaltenden Bereich.

Übersicht 32:



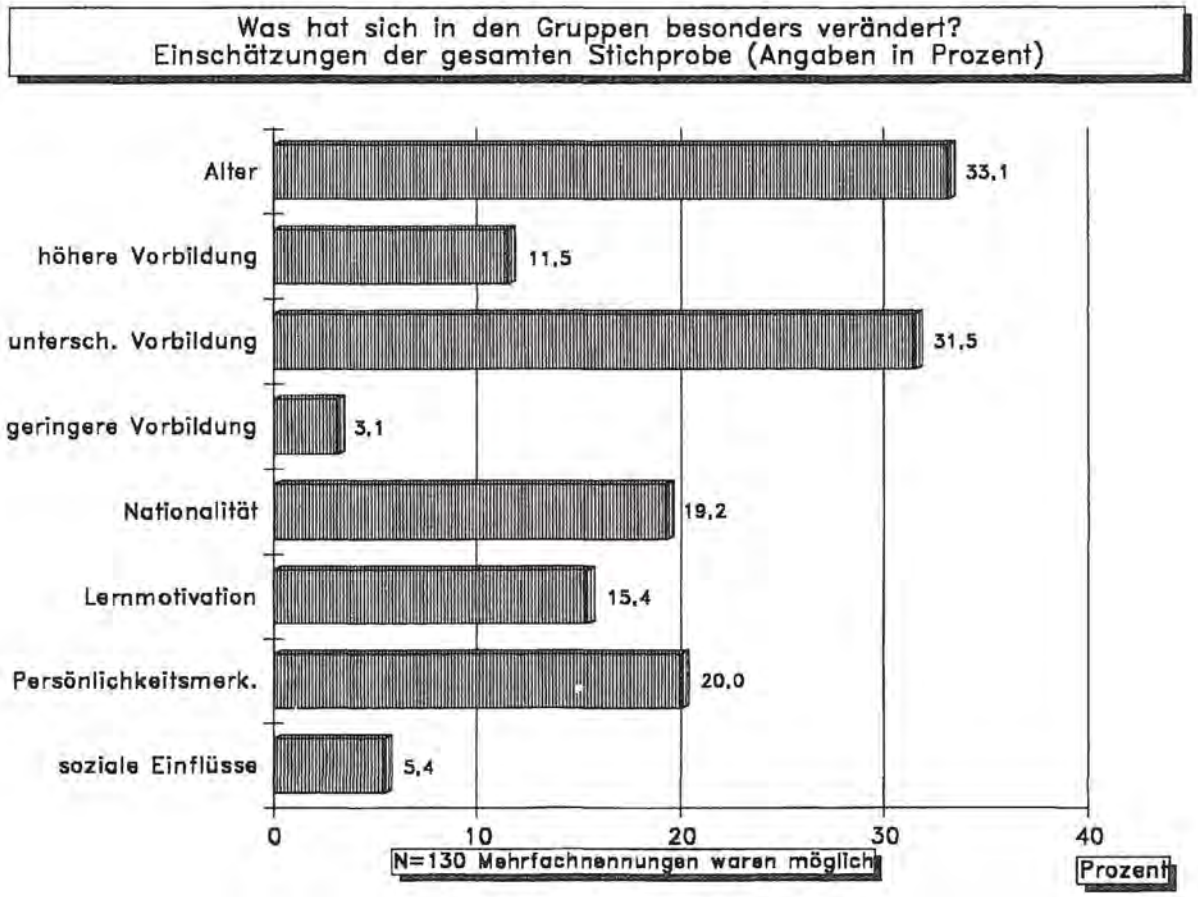
Um die Art der festgestellten Veränderungen bei den Gruppen der Lernadressaten zu ermitteln, wurde den Ausbildern die offene Frage gestellt, was sich in den Gruppen besonders verändert hat. Aus den Antworten konnten nachträglich die folgenden acht Kategorien gebildet werden:

Alter
höhere Vorbildung
unterschiedliche Vorbildung
geringere Vorbildung
Nationalität
Lernmotivation
Persönlichkeitsmerkmale
soziale Einflüsse.

Dabei wurden der Kategorie "Lernmotivation" Antworten wie z.B. die folgenden subsumiert: "weniger 'Null-Bock'-Mentalität", die Auszubildenden "sind wieder stärker motiviert". In der Kategorie "Persönlichkeitsmerkmale" wurden z.B. folgende Aussagen zusammengefaßt: "die Auszubildenden sind aufgeschlossener und selbstbewußter", "sie sind diskussionsfreudiger", "die Individualität hat erheblich zugenommen". In der Kategorie "soziale Einflüsse" wurden Antworten wie z.B. die folgenden gesammelt: "stärker ausgeprägte Gruppenprozesse" und "Einflüsse aus dem sozialen Bereich wirken sich stärker aus".

Die Verteilung der Antworten des gesamten Ausbildungspersonals in beiden Regionen zeigt die folgende Übersicht.

Übersicht 33:



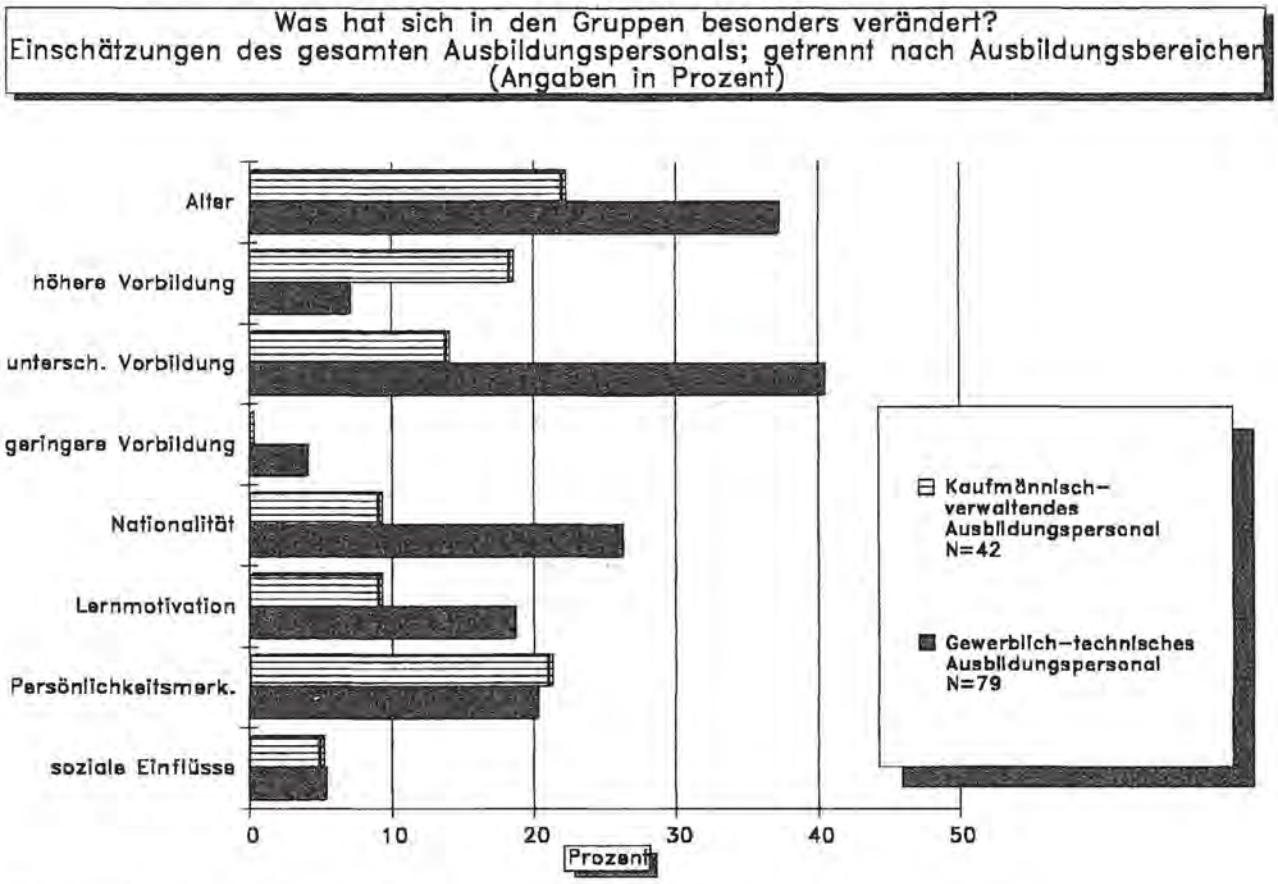
Die Ausbilder registrieren Veränderungen bei den Lernadressaten am häufigsten in den Kategorien "Alter" (33,1%) sowie "unterschiedliche Vorbildung" (31,5%). Auch Persönlichkeitsmerkmale (20%) und die Nationalität (19,2%) werden in größerem Umfang als Faktoren für die Zunahme der Heterogenität genannt, gefolgt von den Nennungen in der Rubrik "Lernmotivation". Auffällig ist, daß Veränderungen in den Lerngruppen, die das Geschlecht der Auszubildenden betreffen, nur ein einziges Mal genannt werden. Sie werden - entgegen unseren Erwartungen - von den Befragten nicht als eine besondere Veränderung registriert.

Von Interesse ist ein Vergleich der Aussagen der gewerblich-technischen Ausbilder mit den Aussagen ihrer Kollegen aus dem kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Fast durchgängig stellen nämlich die Ausbilder im gewerblich-technischen Sektor ein größeres Maß an Heterogenität fest als das Ausbildungspersonal im kaufmännischen Bereich. Das gilt in erheblichem Ausmaß für die Kategorien Alter, unterschiedliche Vorbildung, Nationalität und Lernmotivation. Dagegen haben es die kaufmännischen Ausbilder in deutlich stärkerem Maß

mit dem Phänomen der höheren Vorbildung ihrer Auszubildenden zu tun. Diese Feststellung deckt sich mit den Aussagen der aktuellen Ausbildungsstatistiken.

Die unterschiedlichen Beurteilungen der Veränderungen in den betrieblichen Lerngruppen durch das gewerblich-technische und das kaufmännische Ausbildungspersonal zeigt die folgende Übersicht.

Übersicht 34:

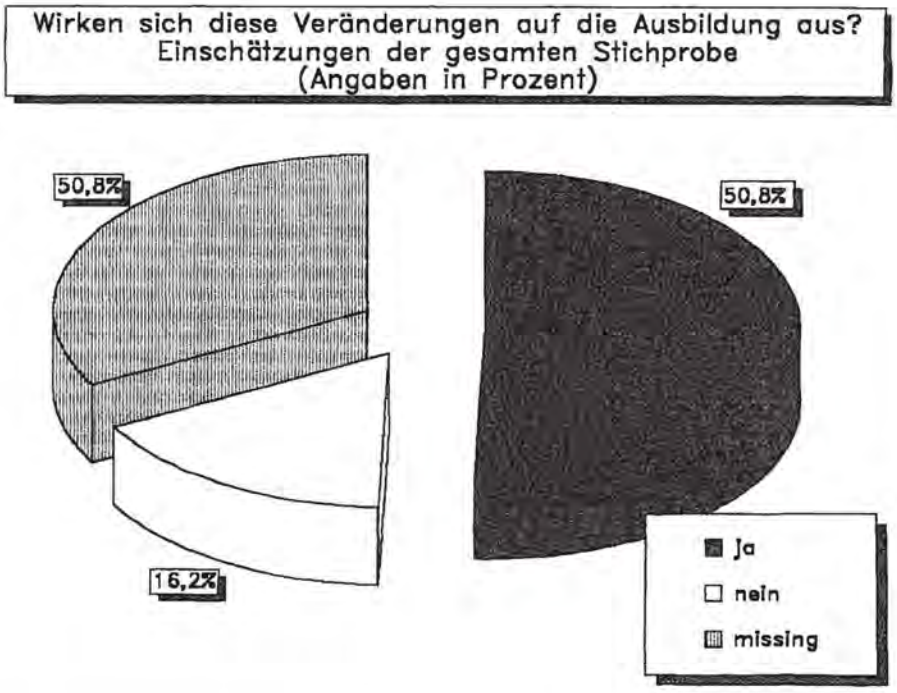


5.2.2 Auswirkungen der größeren Heterogenität auf die Ausbildung

Heterogene Lerngruppen sind in der pädagogischen Arbeit bekanntlich ein besonderes Problem. Gegenüber homogenen Lerngruppen wird hier die Arbeit im allgemeinen um so schwieriger und anspruchsvoller für den Pädagogen, je größer die Heterogenität der Gruppe ist. Denn die infolge größerer Heterogenität wachsenden Differenzen vor allem im Lern- und Leistungsverhalten der einzelnen Mitglieder verlangen eine entsprechende Differenzierung der pädagogischen Arbeit. Um den divergierenden Lernbedingungen der einzelnen gerecht zu werden, benötigt der Pädagoge spezielle didaktische und methodische Kompetenz: die Fähigkeit zur didaktischen Differenzierung der Lernarrangements und Lernprozesse entsprechend den unterschiedlichen Voraussetzungen seiner Adressaten. Dazu ist insbesondere Methodenflexibilität erforderlich, d.h. die Fähigkeit zur differenzierenden Anwendung verschiedenartiger, den jeweiligen Voraussetzungen der Adressaten angepaßten Lehr- und Lernmethoden.

Der Einsatz einer derartigen methodisch-didaktischen Kompetenz in der Ausbildung ist nicht nur von einer entsprechenden Qualifikation abhängig. Er setzt zunächst einmal voraus, daß überhaupt ein Erfordernis für die Anwendung solcher Kompetenz gesehen wird. Diese Einsicht wiederum basiert auf der Voraussetzung, daß Ausbilder einen Zusammenhang zwischen gewachsener Heterogenität ihrer Lerngruppen und den Anforderungen an ihre Ausbildungsarbeit feststellen. Zur Klärung dieser Frage wurden die Ausbilder deshalb nach den Konsequenzen der Veränderungen in den Lerngruppen auf die Ausbildung befragt. Die Antwortverteilung ist in der folgenden Übersicht dargestellt.

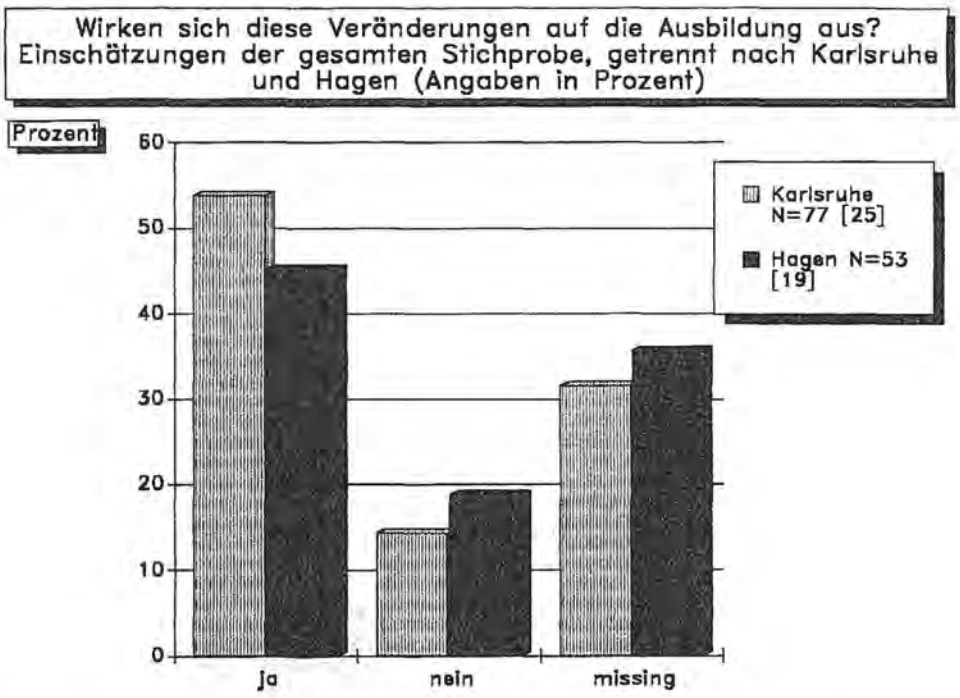
Übersicht 35:



Die Verteilung der Antworten zeigt, daß nur eine knappe Mehrheit der Befragten (50,8%) Auswirkungen der Heterogenität auf die Ausbildung registrieren. Die hohe Zahl der fehlenden Antworten (missing = 43) erklärt sich zum größten Teil daraus, daß diejenigen Ausbilder, die in einer vorangegangenen Frage eine größer gewordene Heterogenität der Lerngruppen verneint hatten, hier keine Antwort gaben.

Interessant ist auch bei dieser Frage eine getrennte Betrachtung der Befragungsergebnisse nach Erhebungsregionen. Sie wird durch die folgende Übersicht ermöglicht.

Übersicht 36:



Insgesamt gesehen bestätigen die dargestellten Ergebnisse unsere Annahme, nach der die Ausbilder nur zum Teil Konsequenzen der größer gewordenen Heterogenität der Lerngruppen für die Ausbildung erkennen. Um die Art der Auswirkungen der gestiegenen Heterogenität auf die Ausbildung in der Sicht der Ausbilder zu ermitteln, wurden sie zunächst in einer ergänzenden offenen Frage gefragt, wie sich die Veränderungen auswirken. Die Antworten waren allerdings insgesamt gesehen sehr verschiedenartig und disparat, häufig lagen sie auch neben der Sache oder waren widersprüchlich. Hinzu kam, daß fast die Hälfte der Ausbilder (60 Personen) hier keine Antwort gaben. Deshalb wird hier auf die Darstellung dieser Ergebnisse verzichtet.

Da diese Problemlage bei der Konzeptionierung der Interviews in Rechnung gestellt worden war, wurden zusätzlich ergänzende und präzisierende geschlossene Fragen gestellt. Sie waren denn auch ergebnisreicher. Diese in Form von Statements gestellten Fragen sollte das Ausbildungspersonal nach der folgenden Bewertungsskala beurteilen:

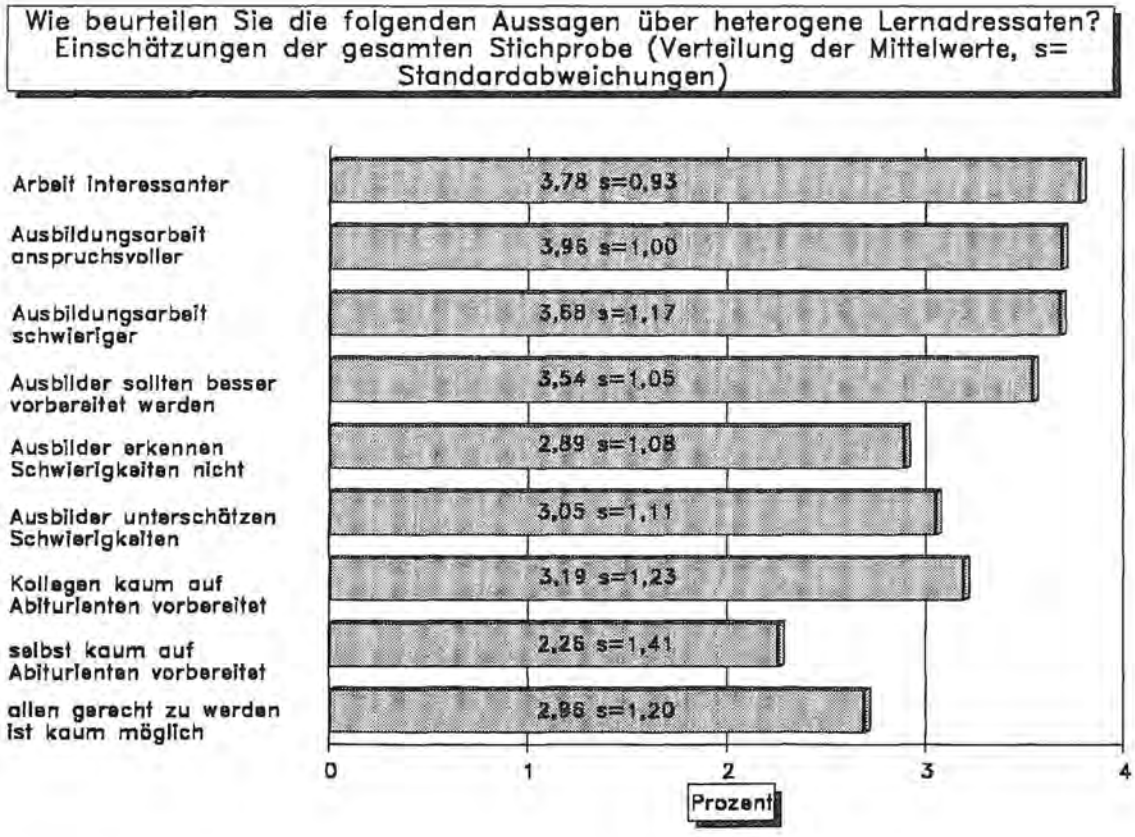
stimme nicht zu	= 1
stimme wenig zu	= 2
unentschieden	= 3
stimme ziemlich zu	= 4
stimme sehr zu	= 5

Damit sollten die folgenden Aussagen bewertet werden:

a) die Heterogenität der Gruppe macht die Ausbildungsarbeit
   interessanter
   anspruchsvoller
   schwieriger
b) wir Ausbilder sollten noch besser auf die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen vorbereitet werden
c) viele Ausbilder erkennen die Schwierigkeiten mit heterogenen Lerngruppen nicht
d) viele Ausbilder unterschätzen die Schwierigkeiten mit heterogenen Lerngruppen
e) viele meiner Ausbilder-Kollegen sind auf die Ausbildung von Abiturienten nicht hinreichend vorbereitet
f) ich selbst bin auf die Ausbildung von Abiturienten nicht hinreichend vorbereitet
g) in heterogenen Lerngruppen kann man nicht allen Auszubildenden hinreichend gerecht werden

Zum Zweck einer übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse wurden die Mittelwerte gebildet, die in der folgenden Übersicht zusammengestellt sind.

Übersicht 37:



Die Ergebnisse lassen eine Tendenz zur Mitte erkennen - um den Mittelwert drei. Die stärkste Zustimmung erhält die Aussage "die Heterogenität macht die Ausbildungsarbeit anspruchsvoller" (Mittelwert 3,96), gefolgt von den Antworten, die ein Interessanter- und Schwierigerwerden der Ausbildungsarbeit bestätigen. Auffällig sind die Unterschiede in der Beurteilung der beiden Aussagen über die Qualifizierung für die Ausbildung von Abiturienten. Die Befragten stimmen nämlich der Aussage, daß viele ihrer Ausbilder-Kollegen auf die Ausbildung von Abiturienten nicht hinreichend vorbereitet sind, deutlich mehr zu (Mittelwert 3,19) als der auf sie selbst bezogenen Feststellung: "ich selbst bin auf die Ausbildung von Abiturienten nicht hinreichend vorbereitet" (Mittelwert 2,26).
Diese Differenz läßt sich durch eine verständliche **Tendenz** der Befragten **zu einer positiven Selbstdarstellung** gegenüber ihren Interviewpartnern erklären. Eine solche Tendenz zur positiven Selbstdarstellung kann auch bei anderen Antworten vermutet werden. Ihre Annahme kann eventuell auch bei der Interpretation widersprüchlich erscheinender Aussagen hilfreich sein. So ließe sich etwa der oben in Abschnitt 4.2.3 festgestellte Widerspruch in den von Ausbildern abgegebenen Stellungnahmen bezüglich der Auswirkungen neuer Technologien auf die Ausbildung in diesem Sinne erklären: Ausbilder sehen zwar wachsende Schwierigkeiten in der Ausbildung, aber - im Interesse positiver Selbstdarstellung - nicht damit im Zusammenhang auch qualifikatorische Defizite bei sich selbst.

Es ist davon auszugehen, daß eine Tendenz zur positiven Selbstdarstellung in der Interviewsituation nicht nur aus affektiv-ichbezogenen Impulsen gespeist wird, sondern auch zugleich eine rationale, sozialbezogene Komponente hat. Der Befragte antizipiert in der Befragungssituation das seitens seiner betrieblichen Beziehungspartner (insbesondere seiner Vorgesetzten) von ihm erwartete betriebssolidarische Verhalten. Und das geht in Richtung auf eine möglichst günstige Präsentation des Befragten gegenüber Dritten: als einen kompetenten und fachlich voll qualifizierten Mitarbeiter.

Um zu ermitteln, ob und welche Unterschiede zwischen den Aussagen der Angehörigen der verschiedenen Positionsgruppen bezüglich der heterogenen Lernadressaten bestehen, wurden die Antworten in der folgenden Übersicht entsprechend aufgeschlüsselt.

Übersicht 38: "Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen über heterogene Lerngruppen? Einschätzungen von Ausbildungsleitern (AL), hauptamtlichen Ausbildern (HA) und nebenberuflichen Ausbildern (NA) nach Regionen getrennt

Aussagen über heterogene Lerngruppen:		Karlsruhe N = 77	Hagen N = 53
a)	Die Heterogenität der Gruppen macht die Ausbildungsarbeit interessanter	AL x=4,36 σ=0,75 HA x=3,75 σ=1,06 NA x=3,95 σ=0,67	x=3,57 σ=0,85 x=4,00 σ=1,07 x=3,38 σ=1,07
b)	Die Heterogenität der Gruppen macht die Ausbildungsarbeit anspruchsvoller	AL x=3,80 σ=0,94 HA x=4,00 σ=1,04 NA x=4,20 σ=0,83	x=3,93 σ=1,07 x=4,00 σ=0,00 x=3,59 σ=1,10
c)	Die Heterogenität der Gruppen macht die Ausbildungsarbeit schwieriger	AL x=3,67 σ=1,35 HA x=3,61 σ=1,12 NA x=3,60 σ=1,23	x=4,29 σ=0,99 x=3,00 σ=0,00 x=3,46 σ=1,10
d)	Wir Ausbilder sollten noch besser auf die Arbeit mit heterogenen Gruppen vorbereitet werden	AL x=3,88 σ=0,86 HA x=3,21 σ=1,37 NA x=3,48 σ=0,94	x=3,87 σ=0,89 x=4,50 σ=0,58 x=3,23 σ=1,10
e)	Viele Ausbilder erkennen die Schwierigkeiten mit heterogenen Lerngruppen nicht	AL x=3,29 σ=1,15 HA x=2,85 σ=1,14 NA x=2,67 σ=0,96	x=3,50 σ=0,89 x=2,50 σ=1,29 x=3,10 σ=1,06
f)	Viele Ausbilder unterschätzen die Schwierigkeiten mit heterogenen Lerngruppen	AL x=3,11 σ=1,32 HA x=3,54 σ=0,88 NA x=2,96 σ=0,98	x=3,06 σ=1,06 x=2,75 σ=0,50 x=2,90 σ=1,24
g)	Viele meiner Kollegen sind auf die Ausbildung von Abiturienten nicht hinreichend vorbereitet	AL x=3,28 σ=1,32 HA x=3,43 σ=1,16 NA x=3,26 σ=1,13	x=3,12 σ=1,15 x=3,25 σ=1,71 x=3,00 σ=1,34
h)	Ich selbst bin auf die Ausbildung von Abiturienten nicht hinreichend vorbereitet	AL x=1,82 σ=0,95 HA x=2,23 σ=0,83 NA x=2,48 σ=1,28	x=2,13 σ=1,19 x=2,25 σ=0,96 x=2,40 σ=1,22
i)	In heterogenen Lerngruppen kann man nicht allen Auszubildenden gerecht werden	AL x=3,00 σ=1,41 HA x=2,86 σ=1,41 NA x=2,85 σ=0,88	x=2,81 σ=1,22 x=3,00 σ=1,83 x=3,10 σ=1,19

Die nach Positionen und Regionen aufgeschlüsselten Ergebnisse zeigen ein relativ einheitliches Bild ohne große Differenzen in den Mittelwerten. Bei einer Interpretation der Differenzen ist in jedem Fall zu bedenken, daß durch die Aufspaltung der Stichprobe in sechs Untergruppen nach Regionen und Positionen die einzelnen Stichproben sehr klein werden, so daß markante Unterschiede in den Mittelwerten evtl. schon durch differierende Aussagen einiger weniger Probanden zustande kommen. Ein weiteres Problem, das zur Vorsicht bei der Interpretation der Ergebnisse Anlaß gibt, besteht darin, daß die Aussagen der Ausbildungsleiter schwer von denen der

anderen abgrenzbar sind. Denn Ausbildungsleiter können sowohl nebenberuflich als auch hauptberuflich als Ausbilder tätig sein.

Die folgenden Ergebnisse erscheinen besonders bemerksenswert:

- ein Interessanterwerden der Ausbildungsarbeit bestätigen in erster Linie die Ausbildungsleiter in Karlsruhe
- der Aussage, daß die Ausbildungsarbeit infolge heterogenerer Gruppen anspruchsvoller wird, stimmen alle Gruppen in fast dem gleichen Maß zu
- eine schwieriger gewordene Ausbildung wird in erster Linie von den Ausbildungsleitern in Hagen konstatiert
- Defizite im Umgang mit heterogenen Lerngruppen stellen vor allem die hauptamtlichen Ausbilder in Hagen (allerdings besteht die Stichprobe hier nur aus vier Probanden) fest
- die Aussage, daß viele Ausbilder die Schwierigkeiten mit heterogenen Lerngruppen nicht erkennen, findet bei den Hagener Ausbildungsleitern die meiste Zustimmung, die geringste dagegen bei ihren Kollegen aus Karlsruhe.

Insgesamt gesehen, stellen diejenigen Ausbilder, die eine gestiegene Heterogenität der Lerngruppen bestätigen, relativ übereinstimmend fest, daß deren Folgen die Ausbildungsarbeit anspruchsvoller, interessanter und schwieriger macht. Allerdings bewegt sich die Stärke der Zustimmung zu diesen Aussagen auf der Ratin-Skala überwiegend knapp unterhalb der Bewertung "stimme ziemlich zu". Da zwischen den Aussagen des gewerblich-technischen und des kaufmännisch-verwaltenden Personals keine größeren Differenzen bestehen, soll hier auf eine entsprechende Aufschlüsselung der Ergebnisse verzichtet werden.

6 Auswirkungen neuer Ausbildungsordnungen und -inhalte auf die Tätigkeit der Ausbilder

6.1 Der Untersuchungsansatz

Neben den Veränderungen durch neue Technologien und heterogenere Lerngruppen wirken sich auch **neue Ausbildungsordnungen** auf die Ausbildungsarbeit im Betrieb aus. Neue und erhöhte Anforderungen an die Auszubildenden in diesen Ausbildungsordnungen stellen auch die Ausbilder vor neue und höhere Anforderungen. Das ist z.B. insbesondere bei den neuen Ausbildungsordnungen für industrielle Metall- und Elektroberufe der Fall, die heute von den Auszubildenden beispielsweise die Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten (Planen, Durchführen und Kontrollieren) verlangen. Darüber hinaus kommen infolge ökologischer Forderungen an die betriebliche Produktion heute und zukünftig zugleich mit den aktuellen Aufgaben des **Umweltschutzes** neue Anforderungen an die Ausbildungsarbeit auf die Ausbilder zu.

Im Zusammenhang mit den neuen Ausbildungsordnungen wurde von der Annahme ausgegangen, daß Ausbilder durch die in ihnen zum Ausdruck kommenden gestiegenen, auf ganzheitliche Ausbildung gerichteten Anforderungen auch eine Erhöhung der Anforderungen an ihre Ausbildungsarbeit feststellen. Dabei wurde weiter angenommen, daß die Ausbilder diese Anforderungen aber mehr im persönlichen Bereich sehen (Geduld, individuelle Zuwendung u.a.) als im Bereich neuer Ausbildungsmethoden, -techniken und didaktischer Kompetenz.

Bezüglich der Umweltschutzthematik wurden der Untersuchung folgende Hyptohesen zugrundegelegt: 1. Ausbilder - besonders gewerbliche und hauptberufliche - erkennen Folgen des Umweltschutzes. 2. Diese werden aber eher im fachlichen Bereich gesehen als im pädagogischen. 3. Ausbilder fühlen sich dafür nicht hinreichend qualifiziert.

6.2 Ergebnisse der Befragung

6.2.1 Die Urteile der Befragten zum Einfluß neuer Ausbildungsordnungen auf die Anforderungen an die Ausbilder

Zu dieser Thematik wurden die Ausbilder zunächst mit den folgenden offenen Fragen befragt:

> "Neue Ausbildungsordnungen (z.B. für industrielle Metall- und Elektroberufe) enthalten zunehmend **neue Anforderungen** an die Auszubildenden: insbesondere die Fähigkeit zum **selbständigen Arbeiten** (Planen, Durchführen und Kontrollieren). Welche neuen Anforderungen ergeben sich daraus für den Ausbilder?"

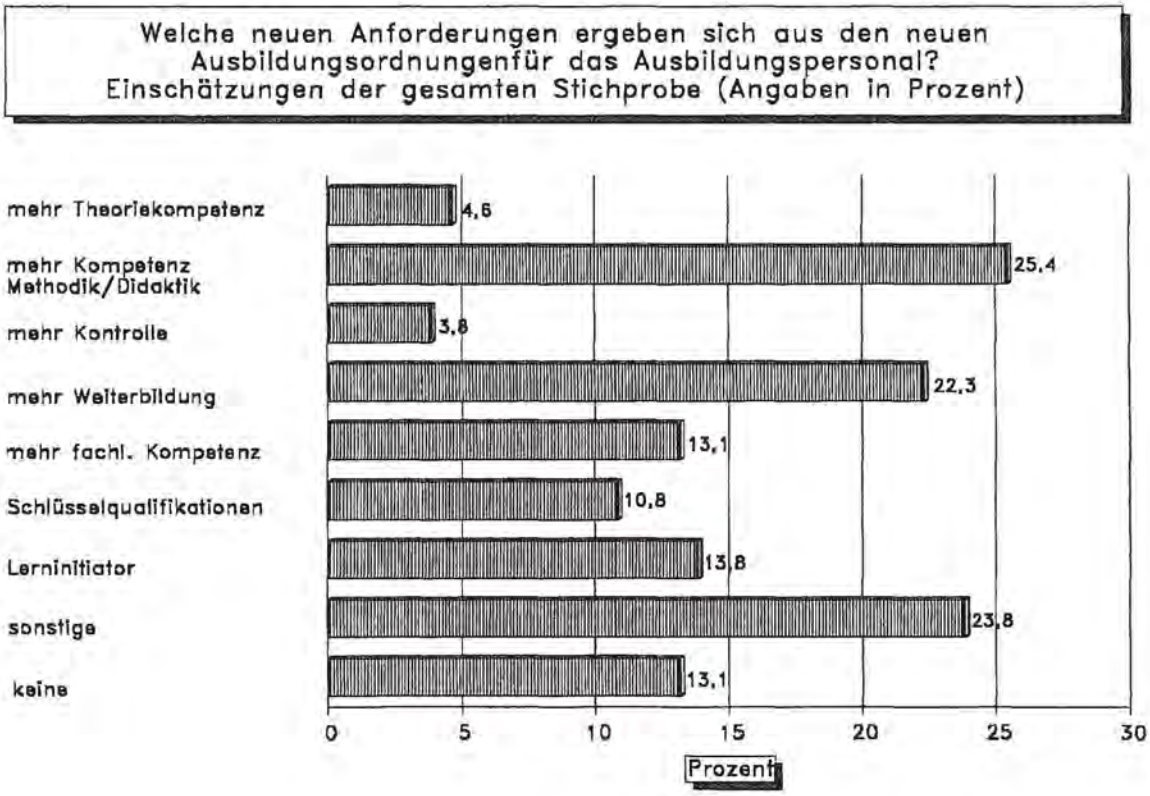
Um die Ergebnisse übersichtlich und für die Auswertung besser geeignet zu machen, wurden die Antworten nachträglich zu folgenden Kategorien zusammengefaßt:

Neue Anforderungen an den Ausbilder infolge neuer Ausbildungsordnungen:

1) mehr Theoriekompetenz
2) mehr Kompetenz im Bereich Methodik/Didaktik
3) mehr Kontrolle/Überwachung
4) mehr Weiterbildung
5) mehr fachliche Kompetenz
6) mehr Kompetenz im Bereich Schlüsselqualifikationen
7) mehr Kompetenz als Lerninitiator
8) sonstiges
9) keine besonderen Konsequenzen

Die Zusammenstellung der Ergebnisse zeigt die folgende Übersicht.

Übersicht 39:

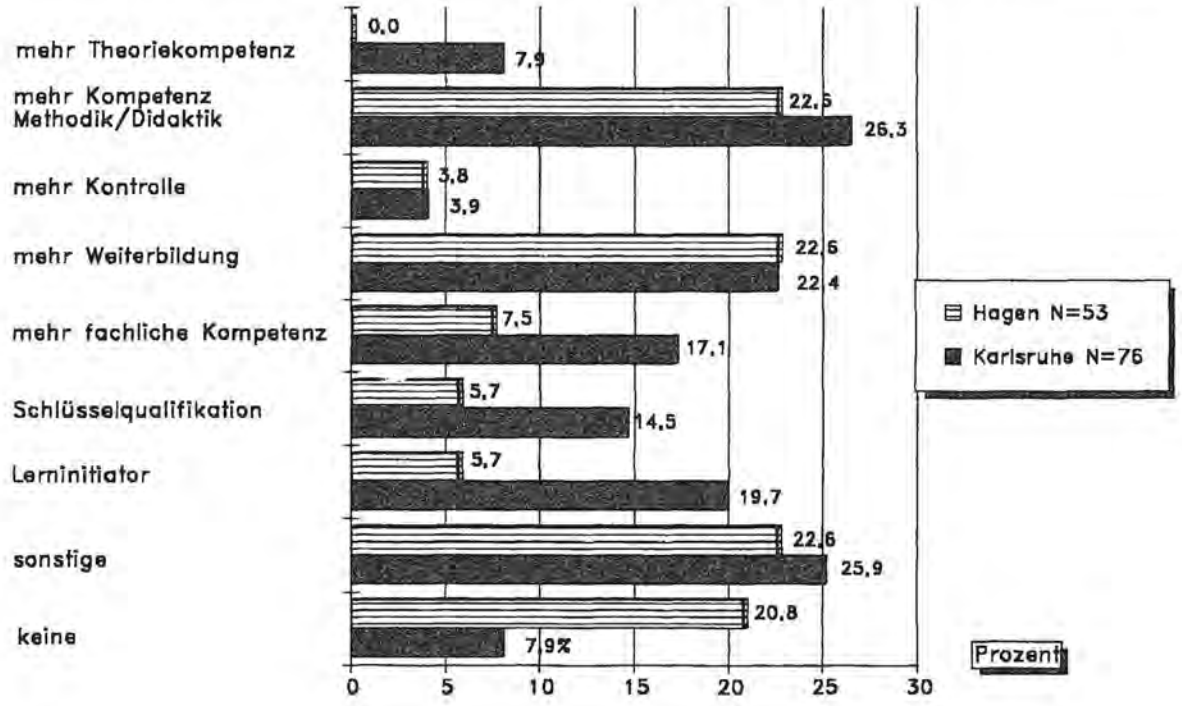


An erster Stelle nennen die Ausbilder erhöhte Anforderungen an die Kompetenz in Methodik/Didaktik (25,4%), gefolgt von der Notwendigkeit vermehrter Weiterbildung. Auch eine Erhöhung der fachlichen Kompetenz, die Fähigkeit zur Arbeit im Bereich der Schlüsselqualifikationen sowie die Notwendigkeit eines Wechsels des Rollenverständnisses vom Ausbilder zum Lerninitiator (Moderator) werden öfter genannt. Unter den sonstigen Antworten wurden in erster Linie solche zusammengefaßt, die die Notwendigkeit eines vermehrten Zeit- bzw. Arbeitseinsatzes in der Ausbildung betonen. Zum Teil wird hier auch auf erhöhte Anforderungen in den Bereichen Planung und (Lern-)Organisation sowie auf gestiegene Anforderungen infolge der Notwendigkeit zu einer individuelleren Ausbildung hingewiesen. Der Kategorie "mehr Kompetenz als Lerninitiator" wurden Aussagen zugeordnet, die eine Tendenz zum Wandel des Selbstverständnisses der Ausbilderrolle erkennen lassen: vom Ausbilder und Unterweiser zum Anleiter von Lernprozessen, zum Berater, Moderator und Partner in der Lernarbeit. Dazu zählen z.B. folgende Aussagen: "Der Ausbilder muß in eine Beobachter- und Beraterfunktion hineinschlüpfen und nicht mehr alles vormachen"; "Aufgabenstellung mit mehr Delegation von Verantwortung"; Ausbilder wird zum "Teamleiter - nicht mehr direkt eingreifend".

Die Ergebnisse zeigen, daß das Ausbildungspersonal als Konsequenzen der neuen Ausbildungsordnungen für seine Arbeit vor allem die Notwendigkeit eines Kompetenzzuwachses im Bereich Methodik/Didaktik sieht, wie auch die Notwendigkeit zur Weiterbildung. Ähnlich hoch ist die Kategorie "sonstiges" besetzt. Damit bestätigt sich die erste Annahme, nach der Ausbilder eine Erhöhung der Anforderungen an ihre Arbeit im Zusammenhang mit neuen Ausbildungsordnungen feststellen. Nicht bestätigt wird allerdings die zweite Annahme, derzufolge die Ausbilder die Erhöhung der Anforderungen eher im fachlichen als im pädagogischen Bereich sehen. Aufschlußreich ist eine Trennung der Aussagen des Ausbildungspersonals nach Erhebungsregionen, die in der folgenden Übersicht dargestellt wird.

Übersicht 40:

Welche neuen Anforderungen ergeben sich aus den neuen Ausbildungsordnungen für das Ausbildungspersonal?
Einschätzungen der gesamten Stichprobe (Angaben in Prozent)



Auffällig ist, daß das Ausbildungspersonal in Hagen in deutlich geringerem Ausmaß neue Anforderungen im Zusammenhang mit neuen Ausbildungsordnungen erkennt. 20,8% sehen sogar überhaupt keine neuen Anforderungen. Und die Notwendigkeit für mehr Theorie-Kompetenz konstatiert hier niemand. Daß das Ausbildungspersonal im Bereich Karlsruhe in größerem Umfang neue Anforderungen im Zusammenhang mit neuen Ausbildungsordnungen feststellt, läßt sich wohl nicht mit einer gegenüber ihren Hagener Kollegen defizitären Qualifikation erklären. Eher liegt eine gegenteilige Annahme nahe: In der Karlsruher Region ist das Ausbildungspersonal tendenziell in größeren Betrieben mit modernerer Technologie und innovativerer Produktion tätig. Auch ist

hier die Anzahl der hauptberuflichen Ausbilder in der Stichprobe deutlich größer als in Hagen.[14] Diese Sachverhalte können sich in Richtung auf eine stärkere Stimulierung der pädagogischen Reflexion ausgewirkt haben, so daß pädagogische Probleme vermehrt wahrgenommen werden.

Mit einer weiteren Frage wurden die Ausbilder gebeten, ihre eigene Qualifikation im Hinblick auf die sich aus den neuen Ausbildungsordnungen ergebenden neuen Anforderungen einzuschätzen: Wie ist es bei Ihnen? Meinen Sie, daß Sie für die Ausbildungsarbeit im Bereich dieser neuen Anforderungen qualifiziert sind?"

Als Antwortalternativen waren vorgegeben:

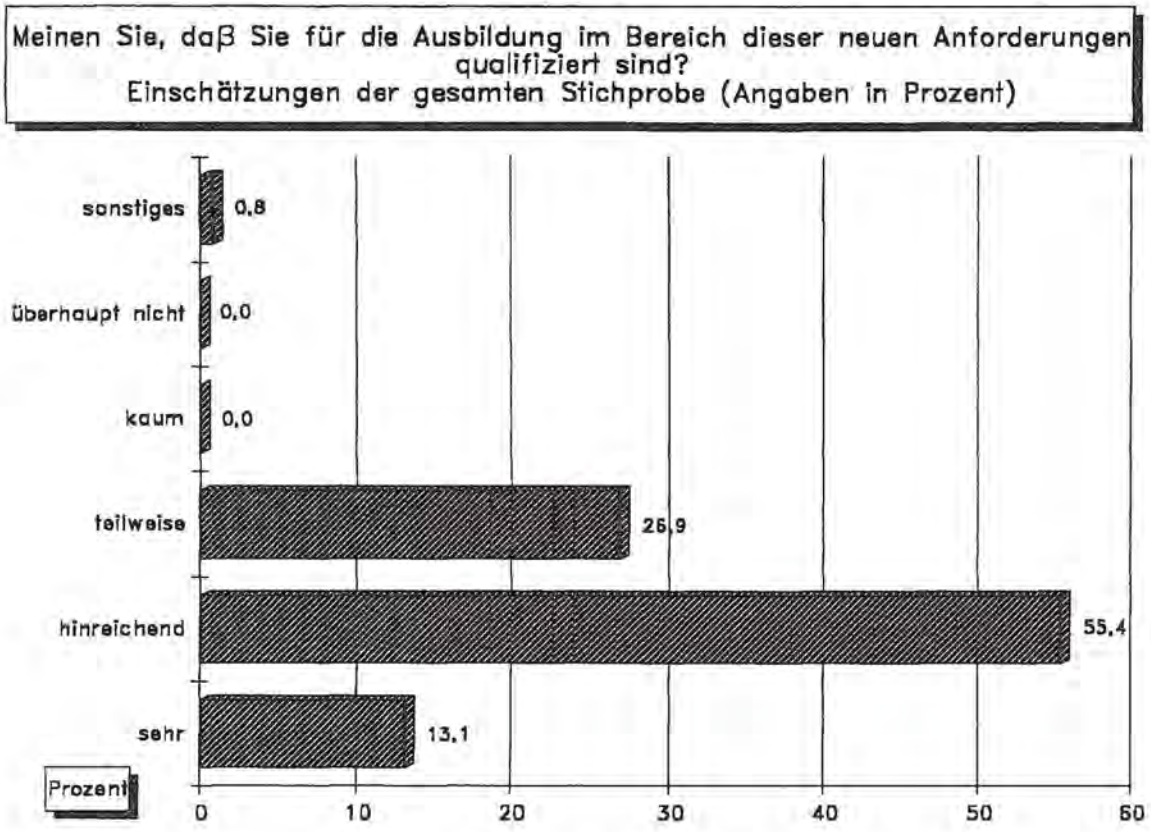
- ich bin dafür sehr gut qualifiziert
- ich bin dafür hinreichend qualifiziert
- ich bin dafür teilweise qualifiziert
- ich bin dafür kaum qualifiziert
- ich bin dafür überhaupt nicht qualifiziert

Als zusätzliche Antwortmöglichkeit war noch die Kategorie "sonstiges" vorgesehen für den Fall, daß Probanden andere oder zusätzliche Aussagen machen wollten. Von dieser Möglichkeit hat allerdings nur ein einziger Proband Gebrauch gemacht.
Die Ergebnisse der Befragung sind in der folgenden Übersicht zusammengestellt.

---

14 18 Personen gegenüber nur vier in Hagen

Übersicht 41:



Die Übersicht zeigt, daß sich ein gutes Viertel der Befragten (26,9%) nur teilweise für die neuen Anforderungen im Zuge neuer Ausbildungsordnungen qualifiziert fühlt. Knapp 70%, also mehr als zwei Drittel, dagegen halten sich für mindestens hinreichend, wenn nicht sogar sehr gut dafür qualifiziert. Stellt man diesen Aussagen die Ergebnisse der vorausgegangenen Frage gegenüber, in denen ein Qualifikationsbedarf erkennbar wird, so drängt sich auch hier wiederum die Vermutung auf, daß bei direkten Fragen nach der eigenen Qualifikation die Antworten durch eine 'Tendenz zur positiven Selbstdarstellung' im Sinne sozialer Erwünschtheit eingefärbt und "geschönt" werden.

Mit einer zusätzlichen, speziell inhaltsbezogenen Frage wurde das gewerblich-technische Ausbildungspersonal nach der Einschätzung der eigenen Qualifikation für die Vermittlung verschiedener Inhalte der neuen Ausbildungsordnungen befragt:

> "Die neuen Ausbildungsordnungen für die industriellen Metallberufe enthalten u.a. neue Inhalte. Bitte geben Sie an, wieweit Sie für die Vermittlung dieser Inhalte qualifiziert sind."

Beurteilt werden sollte die eigene Qualifikation für die vier folgenden Inhaltsbereiche:

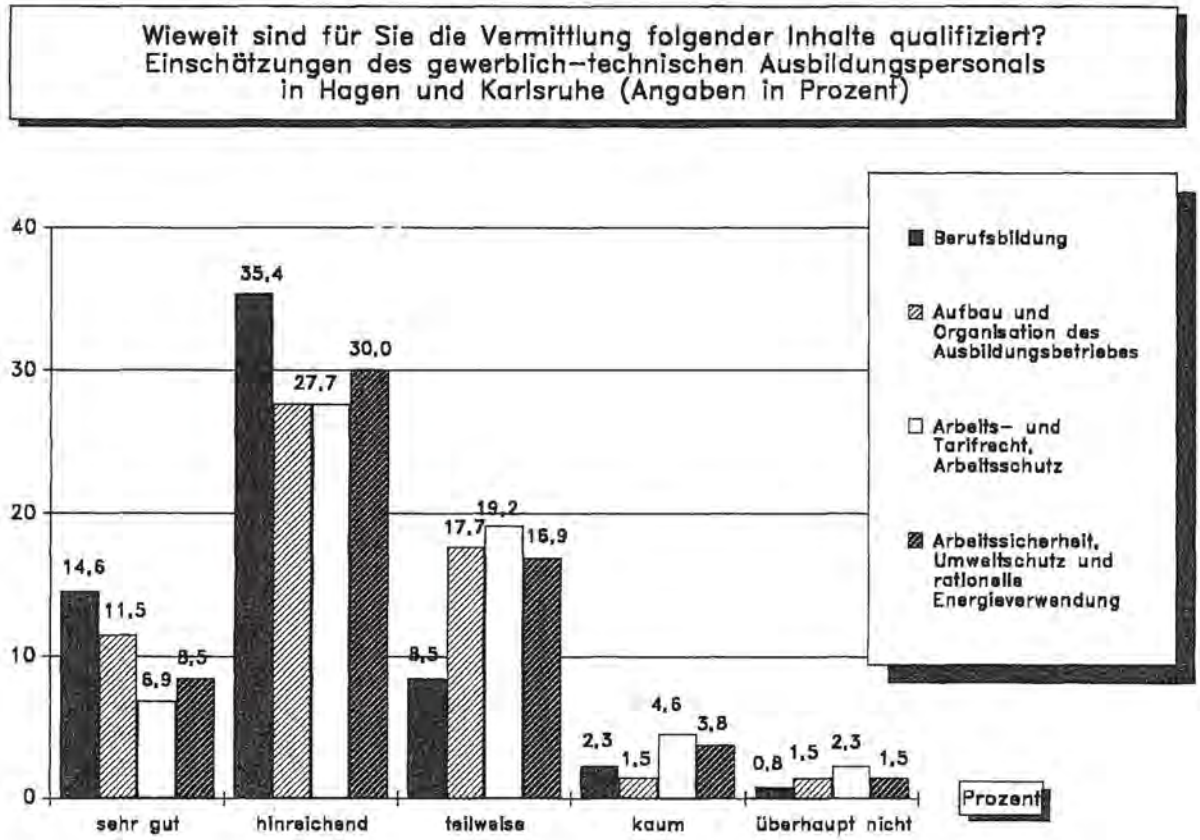
- Berufsbildung
- Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes
- Arbeits- und Tarifrecht, Arbeitsschutz
- Arbeitssicherheit, Umweltschutz und rationelle Energieverwendung

Die Beurteilung sollte mittels der folgenden fünfstufigen Rating-Skala erfolgen:

ich bin dafür überhaupt nicht qualifiziert	= 1
ich bin dafür kaum qualifiziert	= 2
ich bin dafür teilweise qualifiziert	= 3
ich bin dafür hinreichend qualifiziert	= 4
ich bin dafür sehr gut qualifiziert	= 5

Die Ergebnisse sind in der folgenden Übersicht dargestellt. Sie weichen, insgesamt gesehen, nicht wesentlich ab von den vorab dargestellten aus der generalisierenden Befragung des gesamten Ausbildungspersonals. Offenbar ist die Tendenz zur positiven Selbstdarstellung bei den Ausbildern beider Tätigkeitsbereiche in gleicher Weise vorhanden. - Auch im Hinblick auf die verschiedenen Inhaltsbereiche sind die Ergebnisse, wie die Übersicht erkennen läßt, relativ gleichförmig und lassen keine gravierenden Differenzen erkennen.

Übersicht 42:



6.2.2 Die Urteile der Befragten zum Einfluß der Umweltschutzthematik auf die Anforderungen an die Ausbilder

Mit einer wiederum offenen Frage wurden die Ausbilder nach den Konsequenzen der Umweltschutzthematik für ihre Ausbildungsarbeit befragt. Die Frage lautete:

"Fragen des Umweltschutzes bekommen auch in der Aus- und Weiterbildung zunehmende Bedeutung. Welche Konsequenzen hat das für Ihre Tätigkeit als Ausbilder?"

Auch hier wurden die Antworten zu Kategorien zusammengefaßt.

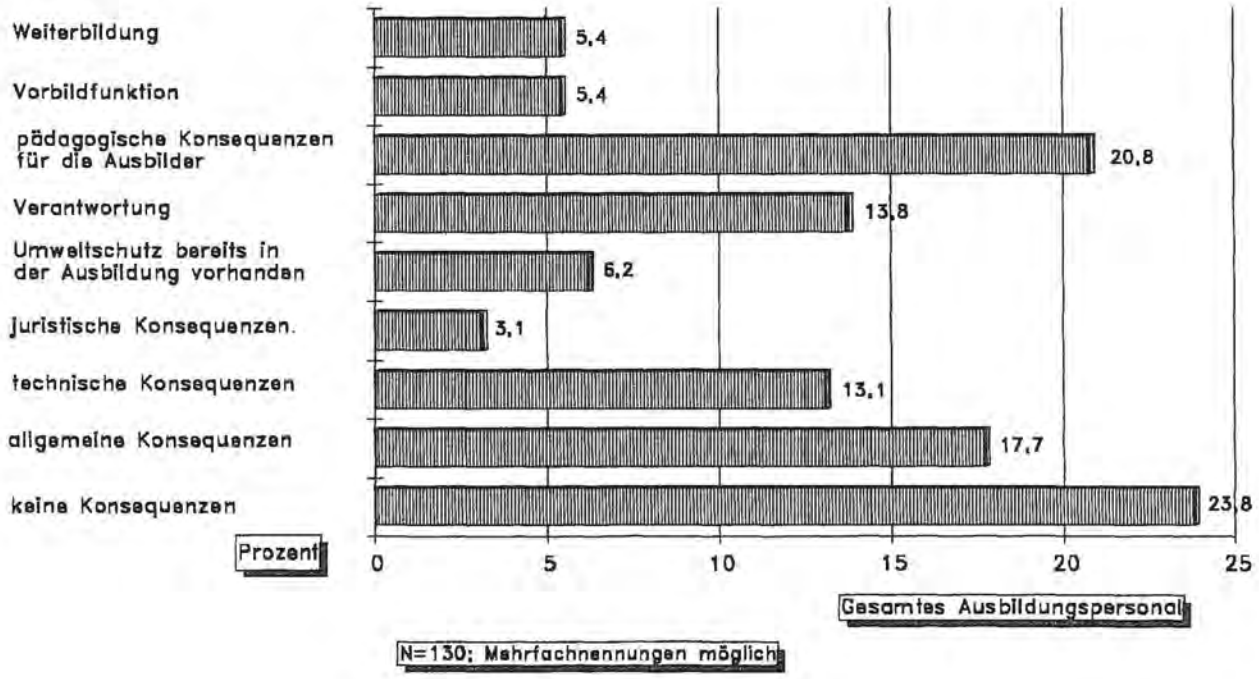
Dabei ergab sich die folgende Aufgliederung:

- Weiterbildung
- Vorbildfunktion
- pädagogische Konsequenzen für die Ausbildung
- mehr Verantwortung
- Umweltschutz ist bereits in der Ausbildung vorhanden (also keine **neuen** Konsequenzen)
- juristische Konsequenzen
- technische und ökonomische Konsequenzen
- allgemeine Konsequenzen
- keine Konsequenzen

Die Verteilung der Antworten für das gesamte Ausbildungspersonal ist in der folgenden Übersicht wiedergegeben.

Übersicht 43:

Welche Konsequenzen haben Fragen des Umweltschutzes für Ihre Ausbildertätigkeit? Einschätzungen der gesamten Stichprobe (Angaben in Prozent)

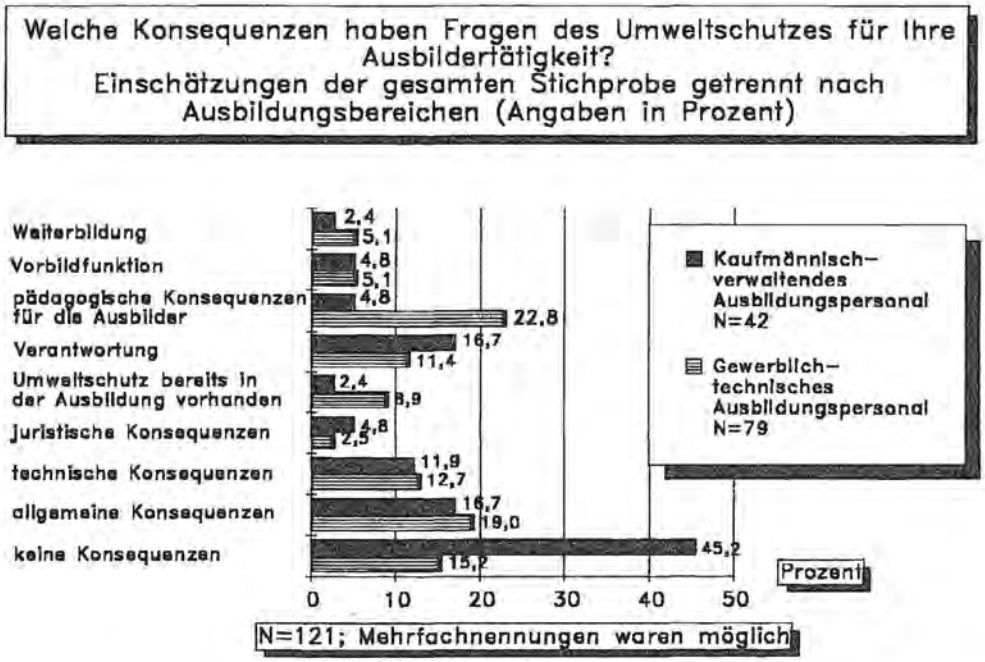


N=130; Mehrfachnennungen möglich

Die Ergebnisse zeigen, daß ein Viertel der Befragten (23,8%) beim Thema Umweltschutz keine Konsequenzen für die Ausbildungsarbeit sieht. 20,8% stellen pädagogische Konsequenzen fest und 17,7% konstatieren allgemeine Auswirkungen, was u.a. z.B. mit folgenden Formulierungen geschieht: "Man muß sich darauf einstellen"; der Ausbilder "muß mehr Zeit investieren"; "die Augenmerke in diese Richtung lenken". Ein Bedarf an eigener Weiterbildung wird nur von wenigen Probanden (5,4%) konstatiert.

Eine Aufschlüsselung der Aussagen nach Regionen ergab ebenso wie eine nach Ausbilder-Positionen keine besonders aufschlußreichen Ergebnisse. Interessant erscheint dagegen die Differenzierung der Aussagen nach Tätigkeitsbereichen, die in der folgenden Übersicht dargestellt wird.

Übersicht 44:



Bei der Aufschlüsselung der Ergebnisse nach Tätigkeitsbereichen zeigen sich zwei offenbar zusammenhängende Besonderheiten: pädagogische Konsequenzen des Umweltschutzes sehen in größerem Umfang nur die gewerblich-technischen Ausbilder, nicht aber ihre Kollegen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Von letzteren erkennt auch fast die Hälfte (45,2%) überhaupt keine Konsequenzen für die Ausbildungstätigkeit. Erklären lassen sich diese Ergebnisse dadurch, daß im Bereich der Produktion die Umweltschutzprobleme wesentlich gravierender sind und stärker sowie direkter in Erscheinung treten (z.B. durch produktionsbedingte Schadstoffe, Abfälle, Lärm usw.) als im kaufmännischen Bereich.

Insgesamt gesehen, bestätigen die Ergebnisse der Frage nach den Konsequenzen des Umweltschutzes für die Ausbildertätigkeit unsere Hypothesen nur zum Teil. Zwar konstatieren vor allem gewerblich-technische Ausbilder, wie wir erwartet hatten, Konsequenzen des Umweltschutzes für die Ausbildung, doch ergaben sich dabei keine wesentlichen Unterschiede in den Aussagen zwischen haupt- und nebenberuflichen Ausbildern, auf deren aufgeschlüsselte Darstellung hier deshalb auch verzichtet wird. Und auch die Annahme, daß Folgen des Umweltschutzes eher im fachlichen als im pädagogischen Bereich gesehen werden, wurde nicht bestätigt.

Im Zusammenhang mit dem Thema Umweltschutz wurden die Ausbilder auch nach der Einschätzung ihrer eigenen Qualifikation für die Ausbildungsarbeit in diesem Bereich befragt:

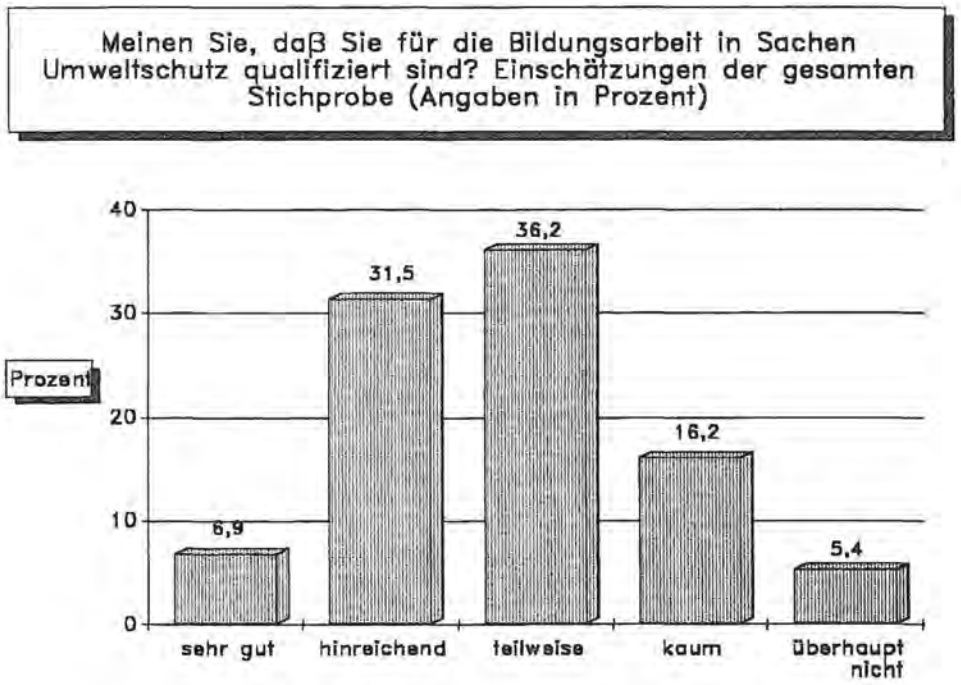
"Wie ist es bei Ihnen? Meinen, Sie, daß Sie für die Bildungsarbeit im Umweltschutz qualifiziert sind?"

Auch hier sollten die Ausbilder ihre Antworten aus den Vorgaben einer fünfstufigen Bewertungsskala auswählen, nämlich der folgenden:

- ich bin dafür gut qualifiziert
- ich bin dafür hinreichend qualifiziert
- ich bin dafür teilweise qualifiziert
- ich bin dafür kaum qualifiziert
- ich bin dafür überhaupt nicht qualifiziert.

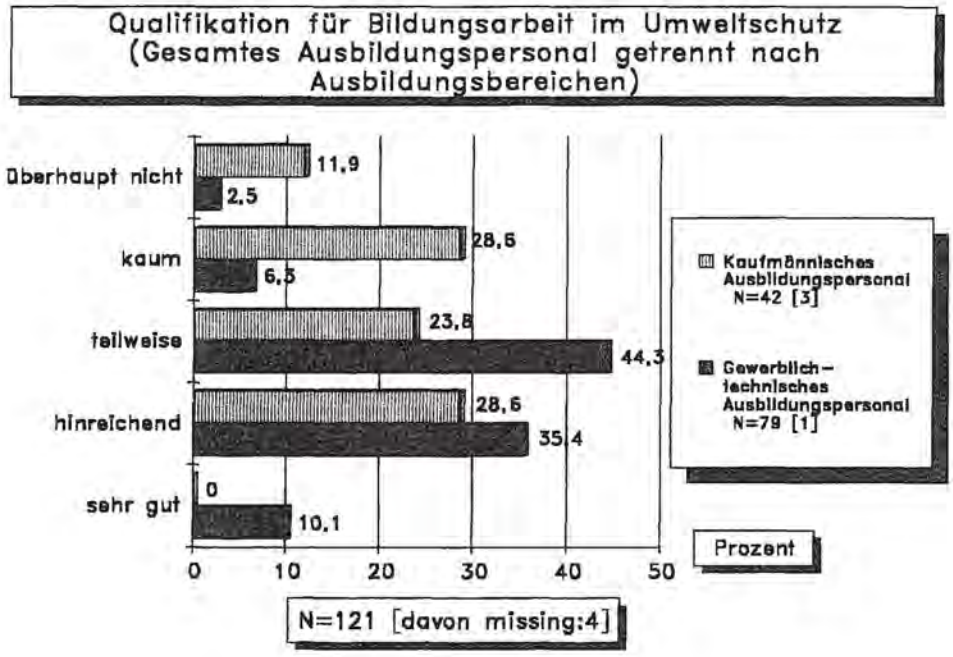
Die Ergebnisse sind in der folgenden Übersicht dargestellt.

Übersicht 45:



Die in der Übersicht dargestellten Ergebnisse bestätigen unsere dritte Hypothese zur Umweltschutzthematik: Nur knapp 40% des Ausbildungspersonals betrachten sich selbst als mindestens hinreichend qualifiziert für die Bildungsarbeit auf diesem Gebiet. Bei der folgenden Differenzierung der Aussagen der Ausbilder nach Tätigkeitsgebieten ergibt sich - was aufgrund der vorausgehend dargestellten Ergebnisse zu erwarten war -, daß die Defizite schwerpunktmäßig von den kaufmännischen Ausbildern konstatiert werden. Da sie zu einem beträchtlichen Teil keine Konsequenzen des Umweltschutzes für ihre eigene Ausbildungsarbeit feststellen, können sie auch ohne "Gesichtsverlust" Defizite in einer für eine Umweltschutzarbeit erforderlichen Qualifikation bestätigen. Mit diesen Aussagen weichen die kaufmännischen Ausbilder also nicht von einer im Interesse sozialer Erwünschtheit zu praktizierenden Tendenz zur positiven Selbstdarstellung ab.
(s. dazu die Ergebnisse der folgenden Übersicht.)

Übersicht 46:



7 Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung und ihre Bedeutung für die Tätigkeit der Ausbilder

7.1 Der Untersuchungsansatz

Bedingt durch die Notwendigkeit der ständigen Anpassung an sich verändernde Arbeitsanforderungen vor allem infolge des Einsatzes der neuen Informations- und Kommunikationstechniken in Produktion und Verwaltung werden heute neben den funktionalen Qualifikationen zunehmend **extrafunktionale Qualifikationen** gefordert. Diese unspezifischen, fach- und arbeitsplatzübergreifenden, allgemeinen Qualifikationen werden auch als **Schlüsselqualifikationen** bezeichnet. Dazu gehören geistige Fähigkeiten, wie z.B. Abstraktionsfähigkeit und Kreativität, sowie soziale und personale Fähigkeiten, wie etwa Kooperationsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Lernbereitschaft.

In unserer Untersuchung gingen wir davon aus, daß der größte Teil der Ausbilder konstatiert, daß fachübergreifende Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen) wichtig sind. Weiter wurde angenommen, daß ein großer Teil der Ausbilder aber nicht die didaktischen Konsequenzen der Bildungsarbeit im Bereich Schlüsselqualifikationen erkennt (insbesondere das Erfordernis zur Arbeit mit modernen, aktivierenden und zum selbstgesteuerten Lernen anregenden Methoden), sondern meint, auch auf diesem Gebiet in herkömmlicher Weise ausbilden zu können.

Einige in vorangegangenen Abschnitten dargestellte Ergebnisse weisen schon ansatzweise darauf hin, daß sich unsere Annahme bestätigt, nach der Ausbilder die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung erkennen. Das zeigt sich z.B. bei der Aufschlüsselung der Antworten zum Einfluß neuer Technologien (s. Abschnitte 4.2.1 sowie 4.2.3) und neuer Ausbildungsordnungen (s. Abschnitt 6.2.1) auf die Ausbildung. Zum Zweck der genaueren Ermittlung der Einstellungen der Ausbilder zur Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für ihre Ausbildungsarbeit wurden den Ausbildern einige Fragen gestellt, deren wichtigste Ergebnisse im folgenden dargestellt sind.

7.2 Ergebnisse der Befragung

7.2.1 Zur Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsarbeit und in der beruflichen Ausbildung

Zur genaueren Überprüfung unserer Annahme, daß ein großer Teil der Ausbilder die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die betriebliche Arbeit und damit für die Ausbildung erkennt, wurden ihnen Kataloge mit verschiedenen beruflichen Qualifikationen zur Einschätzung ihrer Bedeutung vorgelegt. Diese Kataloge ent-hielten neben einigen wenigen fachlichen ganz überwiegend überfachliche Qualifikationen. Die Wichtigkeit der einzelnen Qualifikationen für die berufliche Qualifizierung der Auszubildenden sollte mit folgenden Antwortalter-

nativen beurteilt werden:

nicht wichtig	= 1
kaum wichtig	= 2
ziemlich wichtig	= 3
sehr wichtig	= 4

Den Ausbildern des **gewerblich-technischen Bereichs** wurde folgender Katalog zur Bewertung vorgelegt:

- Bedienen
- Steuern
- Programmieren
- Warten
- Instandhalten
- gute Fachkenntnis
- Einrichten von Maschinen
- Planen
- Umstellen/Einstellen von Systemen
- Kontrollieren
- abstrakt-logisches Denken
- Kooperation Prozeßabläufe überblicken
- Zusammenhänge von Teilbereichen erkennen
- Intellektuelle Flexibilität
- Problemlösefähigkeit
- Lernfähigkeit
- Innovationsfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- kritisches Denken
- Informationsfähigkeit
- Koordinationsfähigkeit
- Entscheidungsfähigkeit

Bei einer Aufschlüsselung der Ergebnisse nach Regionen und Ausbilder-Positionen zeigte sich, daß sich die Bewertungen weder regional noch positional wesentlich voneinander unterscheiden. Die Mittelwerte liegen fast durchgängig im Dreier-Bereich. Das heißt, die Ausbilder schätzen die Qualifikationen als "ziemlich wichtig" bis "sehr wichtig" ein. Deshalb soll hier auf die Wiedergabe der vollständigen Ergebnisse verzichtet werden.

Es zeigte sich weiter, daß die Ausbilder den überfachlichen Schlüsselqualifikationen die gleiche Bedeutung einräumen wie den fachlichen. Das sei im folgenden anhand eines Vergleichs der Bewertungen für die Fachqualifikationen "Bedienen" und für die überfachlichen Qualifikationen "abstrakt-logisches Denken" sowie "Prozeßabläufe überblicken" exemplarisch aufgezeigt.

Übersicht 47: Mittelwertverteilung

Qualifikation	Karlsruhe (N=49)	Hagen (N=30)
Bedienen	AI 3.58	AI. 3.11
	HA 3.11	HA 3.50
	NA 3.12	NA 3.26
abstrakt-logisches Denken	AI 3.33	AI. 3.50
	HA 3.33	HA 4.00
	NA 3.35	NA 3.62
Prozeßabläufe überblicken	AI 3.33	AI. 3.33
	HA 3.61	HA 4.00
	NA 3.11	NA 3.56

Bei der Betrachtung der aus dem Rahmen fallenden hohen Mittelwerte der Hagener Ausbildungsleiter bei den beiden überfachlichen Qualifikationen ist zu berücksichtigen, daß die Stichprobe hier nur aus vier Personen bestand.

Zur Ermittlung der im **kaufmännisch-verwaltenden Bereich** tätigen Ausbilder wurde ihnen der folgende Qualifikationenkatalog zur Bewertung (wiederum mit derselben vierstufigen Skala wie für die gewerblich-technischen Ausbilder) vorgelegt:

- Aufträge abwickeln
- EDV
- Buchen
- Kosten verrechnen
- Planen
- Koordinieren
- Analysieren
- Präsentieren
- Kontrollieren

- Visualisieren
- Fragetechniken anwenden
- wirtschaftliches Denken und Handeln
- Innovationsfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- kritisches Denken
- Problemlösungsfähigkeit
- technisches Verständnis
- Informationsfähigkeit
- Koordinationsfähigkeit
- Lernfähigkeit
- abstrakt-logisches Denken
- intellektuelle Flexibilität
- Entscheidungsfähigkeit
- Prozeßabläufe überblicken

Die Ergebnisse zeigen ein sehr ähnliches Gesamtbild wie die Resultate der Befragung des gewerblich-technischen Ausbildungspersonals. Auch bei den kaufmännisch-verwaltenden Ausbildern liegen die Mittelwerte ganz überwiegend im Dreier-Bereich, allerdings mit einigen positions- und regionsgleichförmigen Abweichungen in dem Zweier-Bereich (d.h. "kaum wichtig" bis "ziemlich wichtig"). Das ist bei folgenden Qualifikationen der Fall: präsentieren, visualisieren und Fragetechniken entwerfen. Auch hier kann deshalb auf eine Gesamtdarstellung der Ergebnisse verzichtet werden. Und auch hier soll zur Bestätigung unserer Hypothese, daß Ausbilder die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die Ausbildung erkennen, wiederum ein exemplarischer Vergleich der Mittelwerte zwischen der Bewertung einer fachlichen Qualifikation ("Aufträge abwickeln") und zwei überfachlichen Qualifikationen ("abstrakt-logisches Denken" und "Prozeßabläufe überblicken") vorgenommen werden.

Übersicht 48: Mittelwertverteilung

Qualifikation	Karlsruhe (N=22)	Hagen (N=20)
Aufträge abwickeln	AI 3.20	AL 3.20
	NA 3.07	NA 3.57
abstrakt-logisches Denken	AI 3.00	AL 3.20
	NA 3.00	NA 3.57
Prozeßabläufe überblicken	AI 3.40	AL 3.20
	NA 3.26	NA 3.42

Die Ergebnisse zeigen einen hohen Grad von Gleichförmigkeit in den Bewertungen der verschiedenen Qualifikationen durch die unterschiedlichen Positionsgruppenangehörigen in beiden Regionen. Insgesamt gesehen, bestätigen sie unsere Annahme, nach der Ausbilder die Wichtigkeit von Schlüsselqualifikationen erkennen. Zugleich korrespondieren diese Ergebnisse mit den oben (Abschnitt 4.2) berichteten Resultaten über die Bewertung verschiedener Anforderungen, die sich im Zusammenhang mit neuen Technologien ergeben. Ausbilder sehen hier - wie wir feststellten - die Bedeutung fachübergreifender Qualifikationen als gleichrangig mit den fachlichen.

7.2.2 Zum Problem der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

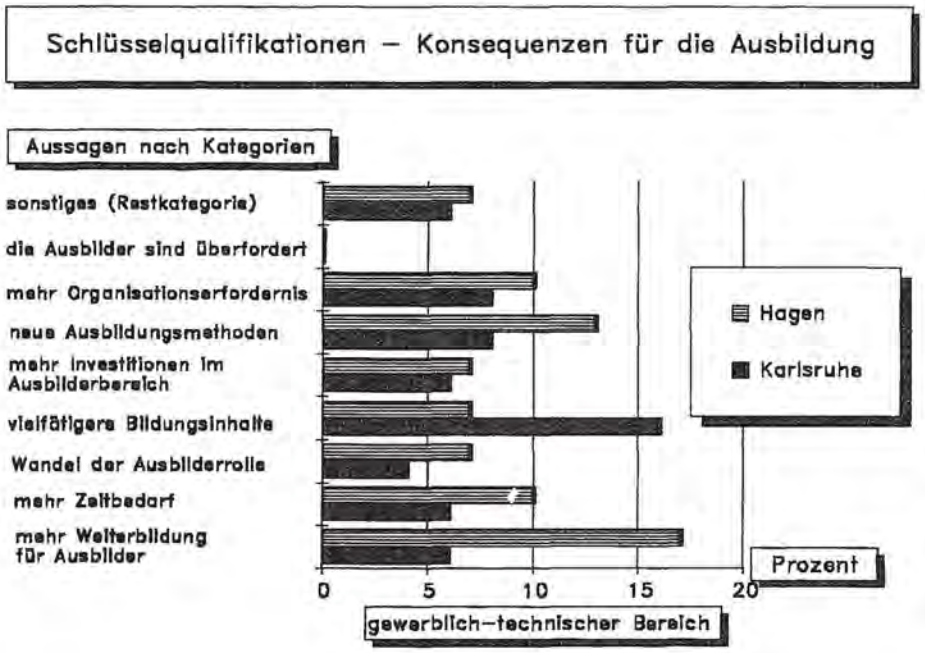
Um zu erkennen, ob die Ausbilder im Zusammenhang mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen besondere Anforderungen, Schwierigkeiten und Probleme erkennen, wurden ihnen mehrere Fragen gestellt. Mit einer geschlossenen, mit "ja" und "nein" zu beantwortenden Frage wurden sie zunächst gefragt, ob die Vermittlung von fachübergreifenden Qualifikationen/Schlüsselqualifikationen Veränderungen in der Ausbildung nötig macht. Diese Frage wurde von den Ausbildern des gewerblich-technischen Bereichs überwiegend bejaht (55% in Karlsruhe, 63% in Hagen), nicht aber von denen des kaufmännisch-verwaltenden Bereichs. Hier stimmen zwar im Gebiet Karlsruhe 59% zu, in der Region Hagen aber nur 30%. Allerdings sind die Prozentangaben bei der geringen Zahl der befragten Personen nur begrenzt aussagefähig.

Mit einer weiterführenden offenen Frage wurde nach der Art der Veränderungen in der Ausbildung gefragt. Die Antworten wurden zu folgenden Kategorien zusammengefaßt:

1. es ist mehr spezielle Qualifikation/Weiterbildung bei den Ausbildern erforderlich
2. es ist mehr Zeitbedarf in der Ausbildung erforderlich
3. es ist ein Wandel der Ausbilder-Rolle notwendig (zum Moderator)
4. es treten mehr und neue Ausbildungsziele, -inhalte und -anforderungen in der Ausbildung auf
5. es sind mehr Investitionen im Ausbildungsbereich erforderlich
6. es müssen mehr und neue Ausbildungsmethoden gefördert und angewandt werden
7. es ist mehr Organisationsaufwand erforderlich
8. die Ausbilder sind überfordert
9. sonstiges (Restkategorie)

Die Antworten der Ausbilder des **gewerblich-technischen Bereiches** sind in der folgenden Übersicht - nach Regionen aufgeschlüsselt - zusammengefaßt.

Übersicht 49:

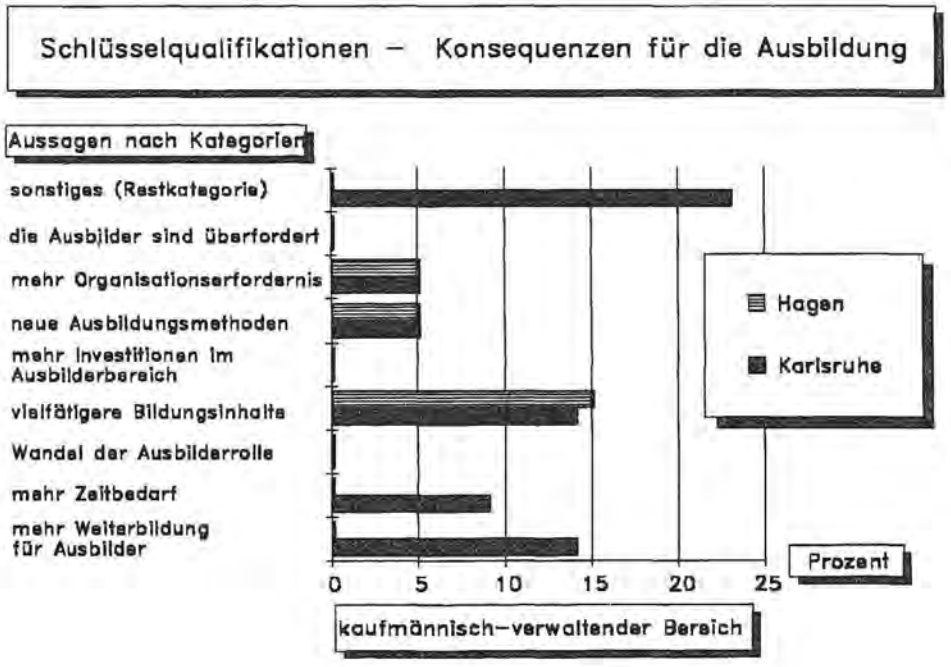


Zwar zeigt die Übersicht, daß die Ausbilder verschiedene Konsequenzen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für die Ausbildung erkennen. Doch weisen die geringen Prozentzahlen darauf hin, daß nur wenige Probanden Konsequenzen feststellen. Wegen der geringen Zahl der Antworten ist auch Vorsicht bei der Interpretation der z.T. erheblichen prozentualen Abweichungen zwischen den Antworten aus den verschiedenen Regionen bei einzelnen Kategorien geboten. Auffällig - und wiederum als Folge der beschriebenen "**Tendenz zur positiven Selbstdarstellung**" interpretierbar - ist, daß niemand die Ausbilder bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für überfordert hält.

Mit zwei Anschlußfragen wurden die Ausbilder gefragt, **warum** sie der Meinung sind, daß die Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen Veränderungen in der Ausbildung nötig machten und **was sie selbst dafür tun**. Da von 79 befragten Ausbildern im gewerblich-technischen Bereich nur noch 34 die Frage nach den Gründen beantworten konnten und nur 28 etwas zu den Konsequenzen in bezug auf sich selbst konstatierten, da zudem die Antworten häufig unspezifisch, pauschal oder disparat waren, wird hier auf ihre Wiedergabe verzichtet.

Es wurde schon oben festgestellt, daß die Ausbilder im **kaufmännisch-verwaltenden Bereich** in der Region Hagen nur in geringem Umfang notwendige Veränderungen in der Ausbildung im Zusammenhang mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen feststellen. Dementsprechend fällt auch die nach Regionen aufgeschlüsselte Prozentwertverteilung ihrer Antworten unterschiedlich aus, wie die folgende Übersicht zeigt.

Übersicht 50:



Die Übersicht läßt erkennen, daß die Ausbilder in noch geringerem Umfang als ihre gewerblich-technischen Kollegen im Zusammenhang mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen Veränderungen in der Ausbildung als notwendig ansehen. Und auch hier konstatiert niemand eine Überforderung durch die neue Aufgabe. Der hohe Anteil der Antworten in der Restkategorie weist auf eine relativ große Anzahl wenig konkreter Antworten hin.
Die beiden Anschlußfragen nach den Gründen sowie den Konsequenzen für sich selbst wurden ebenfalls nur von wenigen Ausbildern beantwortet, so daß auch hier auf die Darstellung der Antworten verzichtet wird.

Insgesamt gesehen, bestätigen die Ergebnisse in der Tendenz auch unsere zweite auf das Thema bezogene Hypothese, nach der ein großer Teil der Ausbilder die didaktischen Konsequenzen der Bildungsarbeit im Bereich Schlüsselqualifikationen nicht erkennt. Das zeigen einmal die allgemein geringen Prozentwerte, zum anderen die geringen Prozentzahlen in der Kategorie "neue Ausbildungsmethoden".

Mit einer weiteren Frage wurden die Ausbilder zu ihren Einstellungen bezüglich der lern- und arbeitsorganisatorischen Problematik einer Vermittlung von Schlüsselqualifikationen befragt. Dabei sollten die Ausbilder die folgenden Aussagen im Hinblick auf ihre Bedeutung beurteilen:

1) Die Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen erfordert einen **zusätzlichen** arbeitsplatzunabhängigen Ausbildungsplatz.

2) Fachübergreifende Qualifikationen müssen integrativ mit fachlichen Qualifikationen vermittelt werden.

Zur Bewertung standen folgende Antwortalternativen zur Verfügung:

trifft nicht zu	= 1
trifft kaum zu	= 2
trifft ziemlich zu	= 3
trifft voll zu	= 4

In beiden Regionen stimmen die gewerblich-technischen Ausbilder mit jeweils über 90% der Aussage 2) ziemlich oder voll zu, derzufolge fachübergreifende Qualifikationen integrativ mit fachlichen vermittelt werden müssen. Das gleiche gilt auch für die Ausbilder der beiden Regionen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Mit dieser Stellungnahme bestätigen die Ausbilder die auch in der Berufspädagogik vertretene Auffassung von der Notwendigkeit einer integrativen Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (s. z.B. Lamszus 1987).

Ein uneinheitliches Bild dagegen ergeben die Antworten zum ersten Statement. Der Aussage, daß zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ein zusätzlicher, arbeitsplatzunabhängiger Ausbildungsplatz erforderlich ist, stimmen die gewerblich-technischen Ausbilder in der Region Karlsruhe zu 41%, im Gebiet Hagen aber nur zu 30% mindestens "ziemlich" (oder sogar "voll") zu. Bei den kaufmännischen Ausbildern sind es in Karlsruhe sogar nur 19% und in Hagen 25%, die der Aussage von der Notwendigkeit eines zusätzlichen Ausbildungsplatzes "ziemlich" oder "voll" zustimmen.
Angesichts der derzeitigen Unabhängigkeit der didaktisch-methodischen Vermittlungsproblematik bei Schlüsselqualifikationen sowie der Neuartigkeit der Aufgabenstellung können die Urteile der befragten Ausbilder hier großenteils (noch) nicht als Expertenmeinung gewertet werden. Wenn sich allerdings niemand der Befragten für dieses schwierige und anspruchsvolle Aufgabengebiet überfordert sieht, so muß als Ursache dafür - neben der schon mehrfach angesprochenen Tendenz zur positiven Selbstdarstellung - mindestens in einigen Fällen auch eine Tendenz zur Selbstüberschätzung vermutet werden.

8 Zum Tätigkeitsfeld des betrieblichen Ausbildungspersonals

Ein Teilziel der Ausbilderbefragung richtet sich auf die Untersuchung des Tätigkeitsfeldes des betrieblichen Bildungspersonals, und zwar vor dem Hintergrund folgender Leitfragen:

1. Haben die neuen Anforderungen, die an das Ausbildungspersonal aufgrund neuer Technologien, heterogener Lerngruppen und neuer Ausbildungsordnungen gestellt werden, bereits im Tätigkeitsfeld der Ausbilder und Ausbildungsleiter Niederschlag gefunden? Aus den Ergebnissen lassen sich dann auch Rückschlüsse ziehen auf den Stand der Realisierung dieser veränderten Rahmenbedingungen in der betrieblichen Berufsausbildung.

2. Lassen sich die erhobenen Tätigkeitsbereiche zu Bündeln zusammenfassen, anhand derer das Bildungspersonal positionsspezifisch differenziert werden kann? Diese Frage knüpft zum einen an die bisherige Tradition der Ausbilderforschung an, die darauf abzielt, auf diese Weise verschiedene Berufsbilder zu unterscheiden. Zum anderen können aus den Ergebnissen adressatenorientierte Überlegungen zur zukünftigen Weiterbildung von Ausbildern und Ausbildungsleitern begründet werden.

3. Vor dem Hintergrund der veränderten Rahmenbedingungen der Berufsausbildung, die in unserer Untersuchung thematisiert werden, gewinnen besonders solche Aspekte des Tätigkeitsfeldes an Bedeutung, die sich auf die Verflechtung der Ausbildung mit anderen betrieblichen Teilbereichen beziehen und die Interaktion des Ausbildungspersonals mit anderen Mitarbeitern thematisieren. Ausbilder müssen über die betriebliche Nutzung neuer Technologien und die damit gegebenenfalls in Verbindung stehende veränderte Arbeitsorganisation nicht nur informiert werden, sondern im Grunde bereits in der Planungsphase an Entscheidungen beteiligt werden. Die neuen Ausbildungsordnungen verlangen vom Ausbilder Kenntnisse über Aufbau und Organisation des Betriebes und setzen, damit Ausbilder diese Anforderung erfüllen können, ebenfalls Informationen, Entscheidungspartizipation und Kontakte voraus. Diese Variablen werden daher als besondere Aspekte des Tätigkeitsfeldes untersucht.

4. Veränderungen beruflicher Handlungssituationen, wie sie gegenwärtig durch veränderte Rahmenbedingungen verursacht werden, müssen für die betroffenen Ausbilder nicht nur auf der Handlungsebene, sondern auch auf der Bewußtseinsebene einstellungsmäßig relevant werden. Es stellt sich daher aus subjektiver Perspektive die Frage, auf welche Erfahrungen und Wissensbestände Ausbilder in betriebspädagogischen Handlungssituationen zurückgreifen, um Handlungssicherheit und Handlungsstabilität angesichts der neuen Anforderungen aufzubauen. Welchen Stellenwert haben dabei Orientierungsmerkmale wie z.B. berufliches Fachwissen und pädagogisches Fachwissen, Intuition und Erfahrungen, Autorität und Partnerschaft? Aus den Ergebnissen dieser Erhebung lassen sich dann Hinweise auf das berufliche Selbstverständnis ziehen.

8.1 Handlungsbereiche und Tätigkeiten

Der Versuch, das Ausbildungspersonal anhand von Tätigkeitsbündeln zu differenzieren, reicht bis zu den Anfängen der gegenwärtigen Ausbilderforschung zurück, da die AEVO die Definition des Ausbilderbegriffs vernachlässigt.

Richtungweisend für weitere Ansätze wurde in diesem Zusammenhang die bereits 1975 von Rhea Elias veröffentlichte "synthetische Definition" des Ausbilderbegriffs im Sinne einer "Bedeutungsgebung"[15] anhand der Tätigkeiten von Ausbildern, die sie aus den Aufgaben und Zielvorstellungen der Berufsausbildung ableitet. Sie unterscheidet 2 Aufgabenbereiche, den Leitungsbereich (Planen, Organisieren, Überwachen) und den Durchführungsbereich (Vermitteln), die in der betrieblichen Praxis nicht in einer Hand liegen müssen.[16] Eine definitorische Verknüpfung von Aufgabenbereich und betrieblicher Position/Positionsbezeichnung vollzieht Elias selbst nicht, sie weist aber darauf hin, daß Ausbilder, die im Bereich der Leitung tätig sind, sehr oft den Titel Ausbildungsleiter oder Ausbildungsmeister tragen.[17]

---

15 Elias, Rhea: Ausbildung der Ausbilder; in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Materialien zur Bildungsplanung, Heft 5, Braunschweig 1975, S. 36

16 ebd., S. 40

17 ebd.

Diese Zuordnung der beiden Aufgabenbereiche zu betrieblichen Positionen hat seither quasi definitorischen Charakter bekommen und Eingang in die empirische Ausbilderforschung gefunden, die die beiden Aufgabenbereiche dann in einzelne Tätigkeiten differenziert. Michelsen (1979) zählt zu den Leitungsaufgaben das Erstellen von Ausbildungsplänen, Bereitstellen von Ausbildungsmitteln und Beraten. Die Ausbildungsaufgaben umfassen dagegen die Tätigkeiten Unterrichten/Unterweisen, Prüfen, Kontrollieren. Auch die 1980 vom BIBB herausgegebene Studie zur Differenzierung des Ausbildungspersonals unterscheidet die beiden Hauptbereiche "Planungsaufgaben und Vermittlungsaufgaben" und ordnet die einzelnen Tätigkeiten den Positionen "Ausbilder und Ausbildungsleiter" zu. Eindeutige Funktionsbilder von Ausbildern und Ausbildungsleitern konnten aber bisher empirisch nicht nachgewiesen werden.
Gegenwärtig stellt sich die Frage nach den Tätigkeitsinhalten des Ausbildungspersonals vor dem Hintergrund der veränderten Anforderungen, die in unserer Untersuchung erhoben werden, zunächst einmal grundsätzlich neu. Erst im Anschluß an eine Bestandsaufnahme kann dann die Frage nach einer möglicherweise gegenwärtig positionsspezifischen Bündelung gestellt werden. Zweifel an der realen Existenz solcher Tätigkeitsbündel, die dann eindeutig den Positionen zugeordnet werden können, ergeben sich aber bereits im voraus, da die BIBB-Studie selbst im Hinblick auf einzelne Tätigkeiten Überschneidungen offenlegt,[18] obwohl explizite Hinweise auf die möglicherweise gar nicht durchgängig haltbare Zuordnung erst bei Arnold auffindbar sind.

Aber auch Arnold, der sich zwar bewußt ist, daß "...angesichts der betriebs- und branchenspezifischen Unterschiedlichkeit der positionsmäßigen Ausdifferenzierung des Bildungspersonals typologisch verdichtete Funktionsbilder des Ausbilders und des Ausbildungsleiters kaum in eindeutig überzeugender Weise zu entwickeln sind",[19] folgt dieser Überlegung dennoch weiter. Die Vorgehensweise unserer Untersuchung schließt sich hier an und differenziert die Tätigkeitskataloge darüber hinaus weiter aus. Ohne Typologien erwarten zu können, läßt sich im Hinblick auf Einzeltätigkeiten die folgende Hypothese formulieren:

(Hypothese 28)
"Die Tätigkeiten differieren insbesondere zwischen hauptberuflichen und nebenberuflichen Ausbildern und Ausbildungsleitern."

---

18 Kutt, Konrad, et al.: Ausbilder im Betrieb. Empirische Befunde zur Situation und Qualifikation des Ausbildungspersonals; in: BIBB (Hrsg.) Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung 13, 1980, S. 4.

19 Arnold, Karl-Heinz: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften, Weinheim/Basel 1981, S. 133.

Den Probanden wurde ein Tätigkeitskatalog vorgelegt, der außer zentralen Tätigkeiten des Vermittlungs- und Planungsbereiches Tätigkeiten enthält, die vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen der beruflichen Ausbildung entstanden sind (Nr. 3, 6, 8, 10, 11, 19, 20) und die auf Integration und Verzahnung der betrieblichen Ausbildung im Betrieb hindeuten (23, 24). Dieser Tätigkeitskatalog wurde anhand von unveröffentlichten Stellungnahmen und Expertengesprächen mit Praktikern (Materialien des BIBB) zusammengestellt, die den Einfluß veränderter Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung auf das Ausbildungspersonal zum Gegenstand hatten. Ein Vergleich dieses Tätigkeitskataloges mit den Komponenten der von der BIBB-Studie unterschiedenen Vermittlungs- und Planungsbereiche macht auf zwei grundlegende Entwicklungstendenzen der Ausbilderarbeit aufmerksam: zum einen ist der Vermittlungsbereich infolge der neuen Anforderungen erheblich erweitert und ausdifferenziert worden (vgl. 3, 6, 8, 9, 10, 11), zum anderen tritt ein neuer Handlungsbereich hervor, der in Arnolds Handlungsmodell eingeordnet werden kann, nämlich der Bereich "Kontakt" (vgl. 17, 21, 23, 24).

Der von Arnold als eigenständiger Handlungsbereich hervorgehobene Tätigkeitskomplex Beratung/Führung ist in unserem Tätigkeitskatalog nur einmal vertreten. Dennoch verdient gerade dieser Handlungsbereich gesondertes Interesse, da bereits der Berufsbildungsbericht 1986 die Aufgabe des Ausbilders als die eines Beraters auffaßt.[20] Es scheint gegenwärtig daher angemessen, die Beratungsfunktion tatsächlich als eigenständigen Handlungs- und damit Qualifikationsbereich anzunehmen, statt sie als singuläre Tätigkeit den Vermittlungsaufgaben zu subsumieren.[21] Arnolds Handlungsbereiche scheinen im Interesse einer Zusammenfassung der Ergebnisse unserer Untersuchung geeignet, den Tätigkeitsbereich des betrieblichen Bildungspersonals zu strukturieren.

Es werden daher im folgenden die einzelnen Tätigkeiten den Handlungsbereichen

- Organisation/Planen/Disponieren
- Training
- Beratung/Führung
- Kontakt

zugeordnet[22].

Die folgende Tabelle zeigt, in welchem Ausmaß die einzelnen Tätigkeiten zum beruflichen Handeln des Ausbildungspersonals (differenziert nach Positionen und Berufsfeldern) gehören. Die Tätigkeiten werden bez. der Reihenfolge den Handlungsbereichen in Anlehnung an Arnold zugeordnet.

---

20 Berufsbildungsbericht, 1986. In: Grundlagen und Perspektiven für Bildung, S. 109.

21 Kutt, Konrad et al.: a.a.O., S. 4.

22 Arnold, Karl-Heinz: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften, Weinheim/Basel 1981, S. 134.

Übersicht 51:

Handlungsbereich Organisation, Planen, Disponieren

		AI	HA	NA	kaufm.	gewerbl.
2)	Versetzungsplan aufstellen	85	81	57,4	66,7	69,6
1)	Ausbildungsplan aufstellen	97,5	90	72,6	78,6	83,5
4)	Arbeitsplätze für die Ausbildung auswählen	85	77,3	76,5	78,6	77,2
5)	Anzahl der Azubis planen, die eingestellt werden sollen	75	18,2	50	66,7	44,3
7)	über die Anschaffung von Ausbildungsmitteln entscheiden	95	90,9	60,3	71,4	78,5
12)	Ausbilder auswählen	60	18,2	32,4	33,3	38
13)	zukünftige Azubis auswählen	97,5	59,1	60,3	76,1	65,8

Handlungsbereich Training

		AI	HA	NA	kaufm.	gewerbl.
14)	am Arbeitsplatz unterweisen	65	86,4	86,8	76,2	83,5
15)	betrieblichen Unterricht planen	80	95,5	38,2	47,6	64,6
3)*	Leitfragen erarbeiten	72,5	72,7	52,9	64,3	59,5
6)*	Bereitstellen von Lernmaterial	80	59,1	54,4	69	59,5
8)*	Info-Material durcharbeiten lassen	70	63,6	60,3	69	60,7
9)	Weiterbildung durchführen	52,5	27,3	48,5	47,6	31,6
10)*	Rückmeldegespräche führen	82,5	76,2	67,6	73,8	70,9
11)*	Zusammenhang der Arbeitstätigkeiten erklären	82,5	90,9	79,4	78,6	86,1
19)*	Gruppenarbeit initiieren	70	90,9	47,1	45,2	69,6
16)	in Prüfungsausschüssen arbeiten	80	80,8	29,4	69	59,5
22)	die Leistung der Azubis schriftlich beurteilen	80	90,9	64,7	69	74,7
20)*	Abstimmung von Methode und Inhalt	87,5	100,0	64,7	61,9	83,5

Übersicht 52:

Handlungsbereich Kontakt

		AL	HA	NA	kaufm.	gewerbl.
17)	mit Eltern Kontakt pflegen	85	72,7	42,6	40,5	67,1
21)	Absprachen mit der Berufsschule	95	72,7	47,1	57,1	67,1
23)	Kontakte mit anderen Ausbildern	92,5	95,5	79,4	76,2	90
24)	Kontakte mit der Geschäftsleitung	95	77,3	77,9	83,3	81

Handlungsbereich Beratung/Führung

		Al	HA	NA	kaufm.	gewerbl.
18)	die Azubis beraten	100	95,5	95,5	95,2	97,5

Betrachtet man die Ausprägung der Tätigkeiten in Hinblick auf die eingangs gestellten Ausgangsfragen, so läßt sich folgendes feststellen:

1. Die "neuen" Tätigkeiten des Ausbildungspersonals (gekennzeichnet durch *), die aus veränderten Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung abgeleitet werden, sind bereits für eine große Anzahl der Ausbildungspersonen Bestandteil ihres beruflichen Handelns. Unterschiede des Tätigkeitsfeldes von kaufmännischem und gewerblichem Ausbildungspersonal sind im Bereich "neuer" Tätigkeitsinhalte nur bei der Abstimmung von Inhalt und Methode auffällig. Da es neue Ausbildungsordnungen zum Zeitpunkt unserer Erhebung für den kaufmännischen Bereich noch nicht gab, spricht dieses Ergebnis dafür, daß sich das Tätigkeitsfeld des Bildungspersonals nicht erst durch die neuen Ausbildungsordnungen verändert hat, sondern durch Veränderungen der Ausbildungspraxis selbst. Qualifikationsbedarf ergibt sich daher im kaufmännischen Bereich ebenso wie im gewerblich-technischen. Für diese Tätigkeiten werden die Ausbilder/Ausbildungsleiter in den herkömmlichen AdA-Lehrgängen nicht qualifiziert. Es ergeben sich insbesondere im Handlungsbereich "Training" Defizite der Ausbilderqualifikation infolge der neuen Anforderungen, die durch verbindliche Weiterbildungsangebote geschlossen werden müssen. Ob solche Angebote von den befragten Ausbildern bereits wahrgenommen werden, wird im Zusammenhang mit der Erhebung des bisherigen Weiterbildungsverhaltens zu klären sein.

2. Positionsspezifische Unterschiede sind zwischen Ausbildungsleiter und hauptberuflichem Ausbilder keineswegs mit einzelnen Handlungsbereichen identisch. Das Tätigkeitsprofil von Ausbildungsleiter unterscheidet sich aber zum einen eindeutig von dem der Ausbilder in Bereichen, die personalwirtschaftlich relevant sind, z.B. die Einstellung und Auswahl von Azubis, die Bestimmung von Ausbildern. Zum anderen halten die Ausbildungsleiter häufiger als die hauptberuflichen Ausbilder Kontakte zu Eltern, Berufsschule und Geschäftsleitung. Sie sind auch beinahe doppelt so häufig in der Weiterbildung tätig wie die hauptberuflichen Ausbilder, obwohl dieser Aufgabenbereich auch nur von der Hälfte der befragten Ausbildungsleiter genannt wird. Unsere Hypothese, die in der Weiterbildung einen neuen Tätigkeitsinhalt von Ausbildern behauptet,[23] trifft also für einen Teil der Ausbilder zu. Weiterbildungstätigkeit kommt aber nicht - wie die Hypothese im letzten Teil ebenfalls behauptet - bei Ausbildern aus Großbetrieben häufiger vor. Während die Ausbildungsleiter bei personalpolitischen Tätigkeiten im Vergleich zu den hauptberuflichen Ausbildern eindeutig dominieren, sich also in diesem Teil des Handlungsbereiches "Organisation etc." positionsspezifische Tätigkeitsinhalte des Ausbildungsleiters abzeichnen und damit bisherige Forschungsergebnisse bestätigt werden können, ist in unserer Stichprobe die bisher behauptete Bindung von Durchführungs-/Vermittlungstätigkeiten an die Ausbilder unterhalb der Ausbildungsleiter-Ebene nicht bestätigt. Die Ausbildungsleiter nehmen vielmehr ganz eindeutig Vermittlungsaufgaben wahr.

Es erscheint also auf der Basis unserer Ergebnisse nicht sinnvoll, die Qualifikationsprofile von Ausbildungsleiter und hauptberuflichem Ausbilder durchgängig zu trennen. Im Bereich der Vermittlungstätigkeiten ist vielmehr eine positionsunabhängige Weiterbildung angebracht. Im Bereich personalwirtschaftlicher Fragen scheint sich dagegen vor allem für Ausbildungsleiter ein Qualifikationsbedarf abzuzeichnen.
Augenfällige Unterschiede zwischen haupt- und nebenberuflichen Ausbildern sind nur bezüglich der Mitarbeit in Prüfungsausschüssen und der Erteilung von betrieblichem Unterricht auszumachen. Es läßt sich aus unseren Ergebnissen daher der Schluß ziehen, daß die von Ausbildern verlangten Qualifikationen überwiegend nicht davon abhängen, ob sie ihre pädagogische Tätigkeit hauptberuflich ausüben oder nicht. Die neuen Anforderungen aufgrund veränderter Rahmenbedingungen treffen für nebenberufliche Ausbilder ebenfalls in erheblichem Ausmaß zu. Unterschiede zu den hauptberuflichen Ausbildern finden sich nur bei der "Abstimmung von Methode und Inhalt" und dem "Initiieren von Gruppenarbeit". Diese Ergebnisse weisen darauf hin, daß Weiterbildungsangebote für Ausbilder sich zukünftig in gleichem Maße an nebenberufliche Ausbilder wenden müssen wie an hauptberufliche Ausbilder und Ausbildungsleiter. Die Tendenz, auch nebenberufliche Ausbilder pädagogisch zu qualifizieren, die sich im Bereich der AdA bereits abzeichnet, muß demzufolge ausgedehnt und in dem Weiterbildungsbereich konsequent fortgesetzt werden.

---

23 Vgl. 2. Zwischenbericht, a.a.O., Hypothese 33.

Ein auffälliges Ergebnis zeigt sich beim Tätigkeitsaspekt "Beraten", der positionsunabhängig von beinahe allen Probanden als Bestandteil der eigenen Arbeit genannt wird.[24] Dies widerspricht zunächst dem Ergebnis von Arnold, der bezüglich des Bereiches "Führung/Beratung" ein Gefälle zwischen Ausbildungsleitern und Ausbildern annimmt.[25] Die hohe Ausprägung dieses Items, das - offenbar positionsunabhängig - im gesamten Tätigkeitskatalog die höchsten Nennungen erhält, verdient darüber hinaus nähere Beachtung. Schlüssel zum Verständnis dieser von uns unerwartet hohen Ausprägung ist u.U. die Semantik des Beratungsbegriffs, mit dem wir in Anlehnung an die bisherige Forschung ursprünglich institutionalisierte Gesprächsformen im Blick hatten,[26] die als eigenständige Kommunikations- und Interaktionseinheiten innerhalb des Ausbildungs- und Arbeitsablaufs isoliert sind. Die Probanden verstehen darunter aber offenbar eine nicht institutionalisierte, latente Tätigkeit. Bestätigt wird dieses durch die Antworten auf die Frage, ob die Auszubildenden im Betrieb der Probanden beraten werden.

Übersicht 53:

Es ergibt sich folgende Verteilung:

	Häufigkeit	Prozent
ja, aber nur auf Initiative des Ausbilders	9,0	7,0
ja, aber nur auf Initiative des Auszubildenden	14,0	10,9
ja, unabhängig von einzelnen Initiativen	101,0	78,3
nein	1,0	0,8
sonstiges	4,0	3,1

24 Vgl. dazu 2. Zwischenbericht, a.a.O., Hypothese 33, die in ihrem 1. Teil bestätigt ist, in ihrem 2. Teil, daß Ausbilder aus Großbetrieben häufiger beraten, aber nicht zutrifft.

25 Arnold, Karl-Heinz: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften, Weinheim/Basel 1981, S. 134.

26 Vgl. Michelsen, Uwe-Andreas: Der Ausbilder in der Industrielehrwerkstatt. Tätigkeit, Berufseinstellung, Ausbildung, (Diss.), Kaiserslautern 1977, S. 1081.

Über 3/4 der befragten Ausbilder geben an, daß die Azubis unabhängig von einzelnen Initiativen beraten werden. Die Entwicklung geht demnach nicht, wie Michelsen unter Berücksichtigung der Betriebsgröße aus institutionalisierungsorientierter Perspektive andeutet, in Richtung auf Beratung aus gegebenem Anlaß bis zum Ausbau offizieller Sprechstunden, sondern erfolgt latent. Beraten wird somit zur Schlüsselkompetenz des gesamten Ausbildungspersonals und deutet auf einen fundamentalen Wandel der Ausbilderrolle hin, der sowohl ein verändertes pädagogisches Selbstbewußtsein als auch substantiell andere Interaktions- und Kommunikationsformen zwischen Ausbildern und Azubis zur Folge hat. Hier muß infolgedessen der Ansatzpunkt der pädagogischen Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals liegen, und zwar unterschiedslos für alle vorfindbaren Positionen.[27]

Kommt man nun abschließend auf die zu diesem Tätigkeitskomplex insgesamt formulierte Hypothese zurück, so erweist sie sich als nicht haltbar. Die in unserer Stichprobe unbestreitbar nachweisbaren Unterschiede sind nur tendenziell und nicht statistisch signifikant. Zu diesem Ergebnis führt der T-Test für relative Häufigkeiten, mit dem die Differenzen der Tätigkeiten (Items) zwischen den Positionen Ausbildungsleiter, hauptberuflicher Ausbilder und nebenberuflicher Ausbilder auf Signifikanz geprüft wurden. Ein signifikanter Unterschied ($T_{emp} > T_{krit}$ bei $\alpha = 5\%$) liegt demzufolge nur bezüglich Item 17 vor ("mit Eltern Kontakt pflegen"). Zwar ist für dieses Tätigkeitsmerkmal unsere Hypothese damit bestätigt, eine weitere Interpretation im Hinblick auf positionsspezifische Tätigkeiten des Ausbildungspersonals ist aber aufgrund der Singularität dieses Ergebnisses nicht möglich.

Die bisherige Analyse der Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals hat gezeigt, daß die verschiedenen Positionsbezeichnungen, die in der Praxis vorfindbar sind, nur mit Einschränkungen genutzt werden können, um Tätigkeitsprofile zu unterscheiden. Eine positionsbezogene Diversifizierung von Weiterbildungsangeboten ist daraus nicht zu begründen. Weiterbildungsangebote müssen den Ausbildern vielmehr positionsunabhänig offenstehen.

Es kann davon ausgegangen werden, daß das Tätigkeitsspektrum des Ausbildungspersonals erheblich vom Entwicklungsstand und Differenzierungsgrad des betrieblichen Ausbildungswesens abhängt, sich daher in Groß- und Mittelbetrieben verschieden gestaltet. Wir überprüfen daher die Hypothese, daß die Tätigkeiten von Ausbildern aus Groß- und Mittelbetrieben differieren.[28]

---

27 Die 1986 eher programmatische Aussage des Berufsbildungsberichtes entspricht somit unserer Stichprobe zufolge inzwischen der betrieblichen Realität.

28 Vgl. 2. Zwischenbericht, a.a.O., Hypothese 30.

Dabei interessieren uns schwerpunktmäßig die folgenden Fragen:

1. Haben sich die veränderten Rahmenbedingungen der Berufsausbildung in Groß- und Mittelbetrieben bisher in unterschiedlicher Weise auf das Tätigkeitsfeld der betrieblichen Ausbilder ausgewirkt? Nehmen Ausbilder aus Großbetrieben häufiger "neue" Tätigkeiten wahr?

2. Nehmen in Mittelbetrieben die Ausbilder unterhalb der Ausbildungsleiter-Position die personalwirtschaftlich relevanten Tätigkeiten wahr, die sich als typisch für die Ausbildungsleiter-Position abgezeichnet haben?

Um das Bild nicht zu verfälschen, werden die Ausbildungsleiter bei der Überprüfung der Hypothese herausgenommen, da sie sich auf Groß- und Mittelbetriebe unterschiedlich verteilen.

Die Tätigkeiten verteilen sich wie folgt:

Übersicht 54:

Handlungsbereich	Tätigkeit	Ausbilder GB	Ausbilder MB
Organisieren	1. Ausbildungsplan aufstellen	21 (47,7%)	36 (78,3%)
	2. Versetzungsplan aufstellen	30 (68,2%)	39 (84,8%)
	4. Arbeitsplätze f.d. Ausbildung auswählen	33 (75,0%)	36 (78,3%)
Planen	5. Anzahl der Azubis planen	11 (25,0%)	27 (58,7%)
	7. Anschaffung von Ausbildungsmitteln entscheiden	24 (54,5%)	37 (80,4%)
Disponieren	12. Ausbilder auswählen	9 (20,5%)	17 (37,0%)
	13. zukünftige Azubis auswählen	21 (47,7%)	33 (71,7%)
Training	14. am Arbeitsplatz unterweisen	39 (88,6%)	39 (84,8%)
	15. betrieblichen Unterricht erteilen	23 (52,3%)	24 (52,5%)
	3. Leitfragen erarbeiten	26 (59,1%)	26 (56,5%)
	6. Bereitstellen von Lernmaterial	23 (52,3 %)	27 (58,7%)
	8. Info-Material durcharbeiten	22 (50,0%)	33 (71,7 %)
	9. Weiterbildung durchführen	15 (34,1%)	16 (34,8%)
	10. Rückmeldegespräche führen	30 (68,2%)	32 (69,6%)
	11. Zusammenhang d. Arbeitstätigkeit erklären	35 (79,5%)	39 (84,8%)
	19. Gruppenarbeit initiieren	28 (63,6%)	24 (52,2%)
	16. in Prüfungsausschüssen arbeiten	19 (43,2%)	20 (43,5%)
	22. Leistung d. Azubis schriftlich beurteilen	35 (79,5%)	29 (63,0%)
	20. Abstimmung von Inhalt und Methode	27 (61,4%)	39 (84,8%)
Kontakt	17. mit Eltern Kontakt pflegen	20 (45,5%)	25 (54,3%)
	21. Absprache mit Berufsschule	22 (50,0%)	26 (56,5%)
	23. Kontakte mit anderen Ausbildern	37 (84,1 %)	38 (82,6%)
	24. Kontakte mit Geschäftsleitung	34 (77,3%)	36 (78,3%)
Beratung	18. Azubis beraten	42 (95,5%)	44 (95,7%)

Unsere Annahme bestätigt sich nur für einen kleinen Teil der Ausbildertätigkeit nicht.[29] Für die übrigen Tätigkeiten trifft sie - in unterschiedlichem Ausmaß - zu. Im Hinblick auf unsere beiden Ausgangsfragen läßt sich folgendes feststellen:

---

[29] Vgl. Items 9,15, 16, 18.

1. Neue Tätigkeiten, die im Zusammenhang mit den veränderten Rahmenbedingungen der Berufsausbildung zu sehen sind, werden von Ausbildern in Groß- und Mittelbetrieben in etwa gleichem Umfang ausgeführt. Die "Abstimmung von Inhalt und Methode" und das "Durcharbeitenlassen von Info-Material" wird allerdings deutlich häufiger von Ausbildern aus Mittelbetrieben als Tätigkeitsinhalt genannt. Anhand unserer Stichprobe läßt sich die vor der Erhebung angestellte Überlegung, daß Großbetriebe aufgrund eines möglicherweise besseren Entwicklungsstandes des Ausbildungswesens schneller in der Lage sind, auf Veränderungen zu reagieren, eindeutig nicht bestätigen, legt man als Kriterium die Ausbildertätigkeiten zugrunde.

2. Deutlich unterschiedlich ist das Tätigkeitsfeld zwischen Ausbildern aus Groß- und Mittelbetrieben im Handlungsbereich Organisation, Planen, Disponieren. Ausbilder aus Mittelbetrieben geben diese Tätigkeitsinhalte z.T. ganz erheblich häufiger an als Ausbilder aus Großbetrieben. Unsere Annahme, daß in Mittelbetrieben Ausbildungsleiter-Tätigkeiten von Ausbildern wahrgenommen werden (und nicht etwa wegfallen), trifft demnach zu. Man kann somit feststellen, daß das Tätigkeitsspektrum des Ausbilders in Mittelbetrieben aufgrund der weniger ausgeprägten Arbeits- und Funktionsteilung im Ausbildungswesen breiter angelegt ist[30] und disponierende, personalwirtschaftliche Anteile umfaßt. Im Interesse einer breit angelegten Basisqualifikation für das betriebliche Bildungspersonal, die Mobilität und Betriebswechsel zuläßt, muß aus der Differenzierung des Tätigkeitsfeldes von Ausbildern aus Groß- und Mittelbetrieben der Schluß gezogen werden, daß die Qualifikation für disponierende, planende Tätigkeiten und damit auch für Führungsaufgaben als Bestandteil der Aus- und Weiterbildung aller Ausbilder ausgebaut werden muß. Die unterschiedlichen Positionsbezeichnungen legitimieren im Bereich berufs- und arbeitspädagogischer Grundlagen keine Spezialisierung.

8.2 Die Entscheidungsstruktur des Tätigkeitsfeldes des betrieblichen Ausbildungspersonals

Wir wenden uns nun einem Aspekt des Tätigkeitsspektrums des betrieblichen Ausbildungspersonals zu, der die Entscheidungsstruktur bezüglich einzelner Tätigkeiten zum Inhalt hat. Die Antwortvorgaben (selbst entscheiden = 1, im Kollegenteam entscheiden = 2, mit Vorgesetzten gemeinsam entscheiden = 3, auf Anweisung von Vorgesetzten handeln = 4, sonstiges = 5) wurden vor dem Hintergrund folgender Überlegungen formuliert:
Wenn die veränderten Rahmenbedingungen in der Berufsausbildung in den Betrieben Niederschlag finden, steigt einerseits der Verantwortungsbereich des Ausbildungspersonals, d.h., Entscheidungen müssen selbständig getroffen werden, andererseits werden aber Kooperationsformen immer wichtiger. Die Entscheidungsstruktur des Tätigkeitsfeldes gibt daher wertvolle Hinweise auf die Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen des Ausbildungspersonals, die eine zentrale Komponente der Ausbilderrolle darstellen. Da sich kooperative Interaktions- und Kommunikationsformen gegen hierarchie- und weisungsorientierte Formen, die in den Betrieben lange dominant waren,[31] nur langsam durchsetzen können, formulierten wir folgende Hypothese:

---

30 Liebig, C.: Diplomarbeit an der Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik (unveröffentlicht), 1990, S. 118.

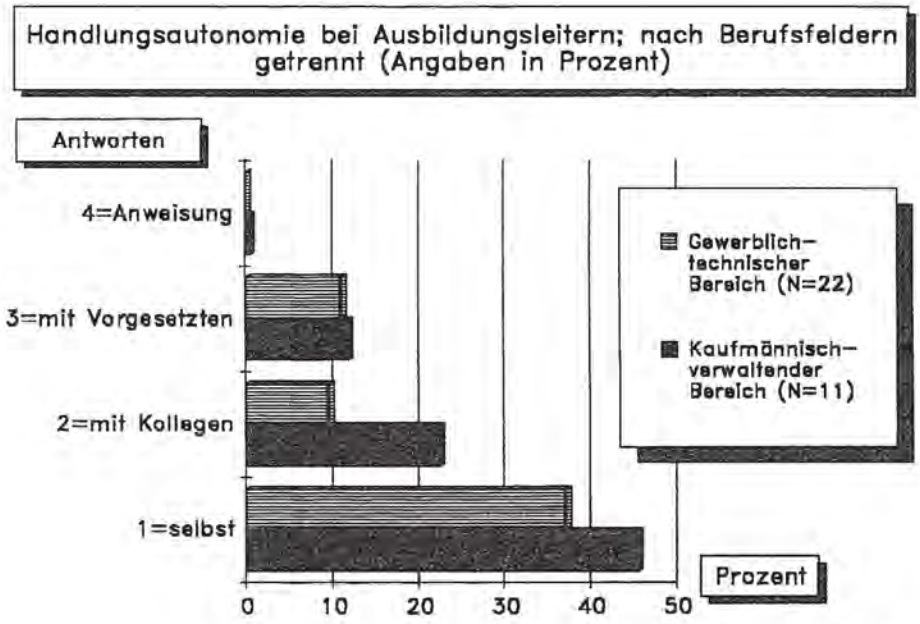
31 Vgl. die Diskussion kooperativ-partizipativer Führungskonzepte, die erst im letzten Jahrzehnt verstärkt im Mittelpunkt der Führungsforschung steht.

Hypothese 34

"Das Ausbildungspersonal entscheidet bei der Ausbildung entweder selbst oder handelt auf Anweisung des Vorgesetzten. Kooperation mit Kollegen oder Vorgesetzten ist selten."

Im folgenden werden die Ergebnisse des gesamten Tätigkeitsbereichs getrennt nach Positionen und nach den Berufsfeldern gewerblich-technisch/kaufmännisch[32] dargestellt.
Für die Gruppe der Ausbildungsleiter kann die Annahme z.T. bestätigt werden:

Übersicht 55:

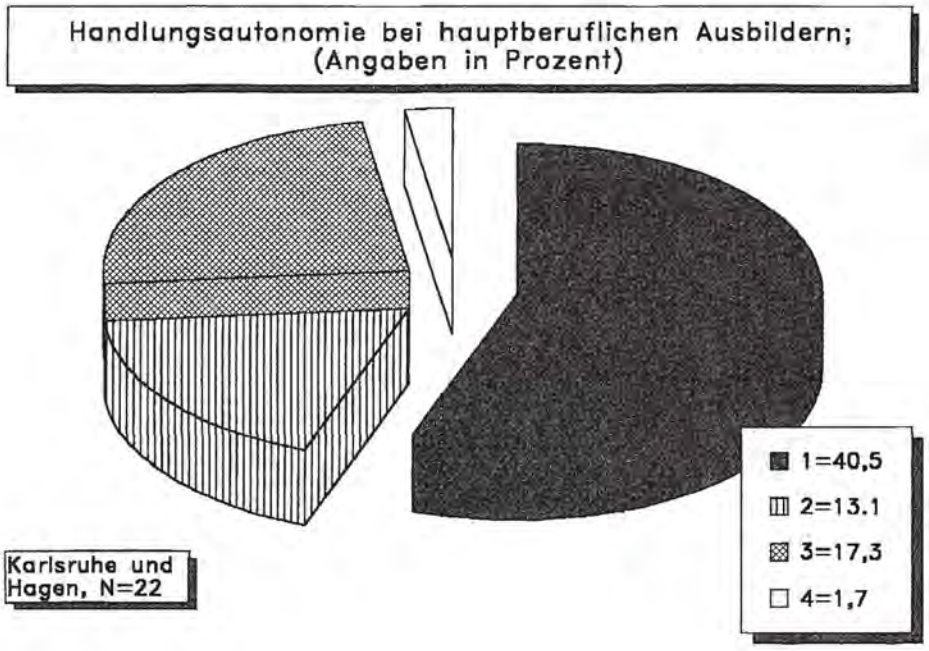


Ausbildungsleiter entscheiden überwiegend selbst, vor allem wenn sie im kaufmännisch-verwaltenden Bereich tätig sind. Auf Anweisung von Vorgesetzten handeln sie dagegen kaum oder gar nicht, ein Ergebnis, das die Leistungs- bzw. Führungsposition des Ausbildungsleiters eindeutig herausstellt. Kooperative Entscheidungen mit Vorgesetzten und Kollegen sind eher selten. Insgesamt weisen diese Ergebnisse auf eine vergleichsweise geringe Verzahnung der Ausbildung mit anderen betrieblichen Funktionen hin, wenn die Handlungs- und Entscheidungsebene des Ausbildungsleiters zugrundegelegt wird.
Auch bei den hauptberuflichen Ausbildern dominiert der autonome Entscheidungsgrad (40,5%) in ähnlichem Umfang wie bei den Ausbildungsleitern. Auf Anweisung von Vorgesetzten handelt diese Positionsgruppe überraschend selten (1,7%). Kooperation ist aber - besonders mit Vorgesetzten - häufiger als das Handeln nach Anweisung, so daß unsere Annahme insgesamt nicht bestätigt ist.

---

32 Bei den HA entfällt diese Trennung aufgrund der Zusammensetzung unserer Stichprobe.

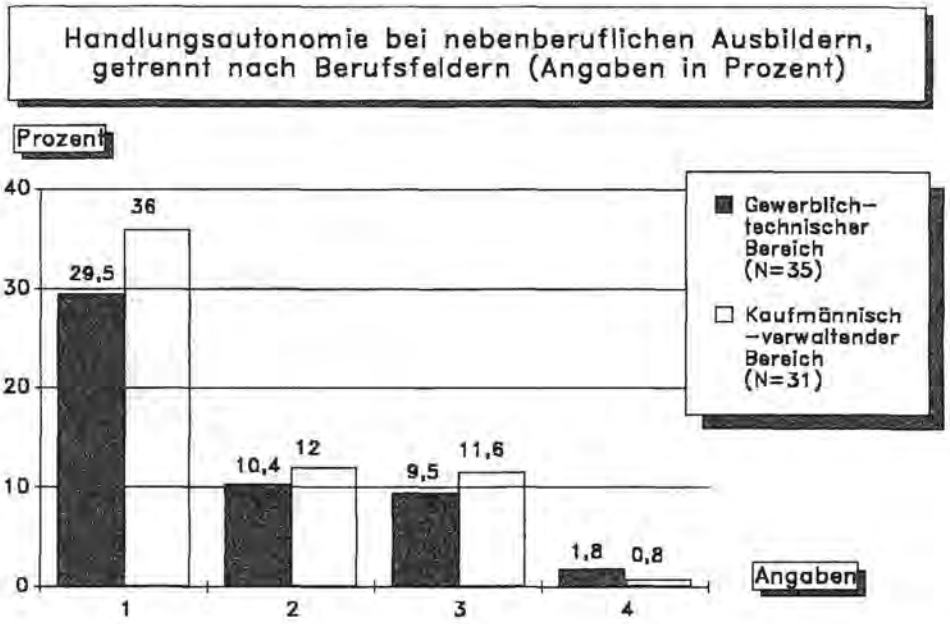
Übersicht 56:



Überraschenderweise handeln auch die nebenberuflichen Ausbilder äußerst selten auf Anweisung von Vorgesetzten und entscheiden nur geringfügig weniger häufiger selbst als die hauptberuflichen Ausbilder.[33] Wie bei den beiden anderen Positionsgruppen sind die Koooperationskategorien stärker besetzt als die Kategorie auf Anweisung, so daß unsere Annahme insgesamt nicht bestätigt werden kann.

33 Der Anteil der pädagogischen Aufgaben innerhalb des gesamten Aufgabenbereiches der Ausbilder hat offenbar keinen Einfluß auf die Handlungsautonomie.

Übersicht 57:



Das gesamte Ausbildungspersonal unserer Stichprobe verfügt über einen deutlichen Anteil an Eigenständigkeit in seinem pädagogischen Handlungsbereich und wird sehr selten von Verantwortung entlastet, wie die wider Erwarten geringe Besetzung der Kategorie 4 zeigt. Selbständigkeit und Verantwortung der Ausbilder, und zwar auch der nebenberuflichen, sind somit außerordentlich groß. Sie belegen die Bedeutung dieser Positionen und erfordern adäquate Qualifikationen. Kooperative Entscheidungsformen sind zwar durchgängig vorhanden, aber vor dem Hintergrund der veränderten Rahmenbedingungen der Berufsausbildung zu gering ausgeprägt. Die Relevanz dieses die betrieblichen Strukturen berührenden Aspektes muß zukünftig in den Betrieben über den Adressatenkreis der Ausbilder selbst hinaus diskutiert werden.

8.3 Kontakte, Informationen und Partizipation des betrieblichen Ausbildungspersonals

Die Erhebung von Kontakt, Informationsniveau und Partizipationsgrad des Ausbildungspersonals wurde bereits eingangs vor dem Hintergrund der veränderten Rahmenbedingungen der betrieblichen Bildung begründet. Obwohl diese Variabeln als Merkmale des Tätigkeitsfeldes des betrieblichen Ausbildungspersonals untersucht werden, weisen sie über den Kernbereich des pädagogischen Handlungsbereiches hinaus und akzentuieren Integration und Verflechtung der betrieblichen Ausbildung mit anderen betrieblichen Teilbereichen, ein Aspekt, der im Zusammenhang mit neuen Technologien und neuen Ausbildungsordnungen an Bedeutung gewinnt. Aufschluß über die Ausprägung von Kontakten zu anderen betrieblichen Teilbereichen geben die Häufigkeiten bezüglich der beiden Kontakt-Items des den Probanden vorgelegten Tätigkeitskatalogs (vgl. Übersicht 36), die im folgenden Schaubild noch einmal nach Berufsfeldern getrennt wiedergegeben werden. Zugrunde legten wir, ohne hier auf vorliegende Forschungsergebnisse zurückgreifen zu können, folgende Hypothese:

Hypothese 35

"Kontakte untereinander sind bei den Ausbildern häufiger als Kontakte zu den Fachabteilungen."

Übersicht 58: Kontakte untereinander sind bei den Ausbildern häufiger als Kontakte zu den Fachabteilungen

TÄTIGKEITEN	Kaufm.-verwalt. Bereich		Gewerbl.-techn. Bereich		
	AL (N=11)	NA (N=31)	AL (N=22)	HA (N=22)	NA (N=35)
Kontakte mit anderen Ausbildern pflegen	9 (81,8%)	23 (74,2%)	21 (95,5%)	21 (95,5%)	29 (82,9%)
Kontakte mit Geschäftsleitung/ Fachabteilungen pflegen	10 (90,9%)	25 (80,6%)	21 (95,5%)	17 (77,3%)	26 (74,3%)

Unsere Überlegung trifft für den gewerblich-technischen Bereich unterhalb der Ausbildungsleiterposition zu. Gewerblich-technische Ausbildungsleiter halten aber Kontakt zu Ausbildern und Geschäftsleitung/Fachabteilungen in gleichem Umfang. Im kaufmännisch-verwaltenden Bereich sind die Kontakte zu Geschäftsleitung/Fachabteilungen allgemein höher als zu anderen Ausbildern. Auffällig sind die durchgängig großen Häufigkeiten der Kontakt-Items. Gegenstand dieser Kontakte sind aber offenbar weder kooperative Entscheidungsfindungen, noch lassen sie auf das Ausmaß an Partizipation und Information schließen, denn die inhaltliche/thematische Bezugsebene der Kontakte ist in der Frage nicht mit angesprochen.

Aufschluß über Information und Partizipation der Ausbilder im Organisations- und Investitionsbereich gibt die folgende Übersicht:

Übersicht 59: Informationsstand und Partizipationsgrad von Ausbildern; getrennt nach Erhebungsregion (absolute und relative Häufigkeiten)

Information/Beteiligung		Karlsruhe (N = 54)	Hagen (N = 36)
Information im Organisationsbereich	ja, regelmäßig	19 (35,2%)	21 (58,3%)
	ja, gelegentlich	26 (48,1%)	12 (33,3%)
	nein	9 (16,7%)	3 (8,3%)
Beteiligung im Organisationsbereich	ja, regelmäßig	5 (9,3%)	11 (30,6%)
	ja, gelegentlich	17 (31,5%)	15 (41,7%)
	nein	32 (59,3%)	10 (27,8%)
Information im Investitionsbereich	ja, regelmäßig	15 (27,8%)	19 (52,8%)
	ja, gelegentlich	18 (33,3%)	8 (22,2%)
	nein	18 (33,3%)	7 (19,4%)
Beteiligung im Investitionsbereich	ja, regelmäßig	6 (11,1%)	11 (30,6%)
	ja, gelegentlich	16 (29,6%)	9 (25,0%)
	nein	31 (57,4%)	13 (36,1%)

Zwar können wir unsere Ausgangsüberlegung, daß Ausbilder unterhalb der Position des Ausbildungsleiters über Entscheidungen im Investitions- und Organisationsbereich selten informiert und nicht beteiligt werden, nicht bestätigen, es kann aber folgende Tendenz hervorgehoben werden:
Beteiligungen der Ausbilder sind in beiden Bereichen deutlich seltener als Informationen.
Darüber hinaus zeichnet sich für die Information und Beteiligung der Ausbilder ein regionales Gefälle ab: Information und Partizipation sind in Hagen höher als in Karlsruhe.
Für die Ausbildungsleiter ergibt sich sowohl hinsichtlich der Ausprägung der beiden Merkmale Information und Beteiligung als auch in Hinblick auf den regionalen Vergleich ein anderes Bild. Wir überprüfen die folgende Annahme:

Hypothese 38
"Ausbildungsleiter werden informiert, aber selten beteiligt."

Übersicht 60:

Information/Beteiligung		Karlsruhe (N = 23)	Hagen (N = 17)
Information im Organisationsbereich	ja, regelmäßig	15 (65,2%)	11 (64,7%)
	ja, gelegentlich	5 (21,7%)	6 (33,3%)
	nein	3 (13,0%)	0 (0,0%)
Beteiligung im Organisationsbereich	ja, regelmäßig	6 (26,1%)	5 (29,4%)
	ja, gelegentlich	9 (39,1%)	7 (41,2%)
	nein	8 (34,8%)	5 (29,4%)
Information im Investitionsbereich	ja, regelmäßig	10 (43,5%)	8 (47,1%)
	ja, gelegentlich	6 (26,1%)	7 (41,2%)
	nein	6 (26,1%)	5 (29,4%)
Beteiligung im Investitionsbereich	ja, regelmäßig	6 (26,1%)	5 (29,4%)
	ja, gelegentlich	6 (26,1%)	4 (23,5%)
	nein	11 (47,8%)	8 (47,1%)

Die Ausbildungsleiter werden zwar häufiger als hauptberufliche Ausbilder über Entscheidungen im Organisations-/ und Investitionsbereich informiert und daran beteiligt. Information und Beteiligung sind aber nur für einen Teil der Ausbildungsleiter Realität, Information ist häufiger als Beteiligung. Die bei den hauptberuflichen Ausbildern festgestellten regionalen Unterschiede fallen nicht ins Gewicht. Untersucht man Information und Partizipation des Ausbildungspersonals in Abhängigkeit von der Betriebsgröße, ergibt sich folgendes:

Übersicht 61:

Information/Beteiligung		Ausb.Großbetr. (N = 62)	Ausb.Kl/Mittelbetr. (N = 68)
Information im Organisationsbereich	ja, regelmäßig	23 (37,1%)	43 (63,2%)
	ja, gelegentlich	31 (50,0%)	18 (26,5%)
	nein	8 (12,9%)	7 (10,3%)
Beteiligung im Organisationsbereich	ja, regelmäßig	6 (9,7%)	21 (30,9%)
	ja, gelegentlich	26 (41,9%)	22 (32,4%)
	nein	30 (48,4%)	25 (36,8%)
Information im Investitionsbereich	ja, regelmäßig	16 (25,8%)	36 (52,9%)
	ja, gelegentlich	23 (37,1%)	16 (23,5%)
	nein	22 (35,5%)	11 (16,2%)
Beteiligung im Investitionsbereich	ja, regelmäßig	6 (9,7%)	22 (32,4%)
	ja, gelegentlich	16 (25,8%)	19 (27,9%)
	nein	39 (62,9%)	24 (35,3%)

Das Ausbildungspersonal ist in Mittelbetrieben durchweg stärker informiert und beteiligt. Damit läßt sich auch das bezüglich der Ausbilder festgestellte regionale Gefälle zwischen Hagen und Karlsruhe im Hinblick auf Information und Partizipation als Folge der unterschiedlichen Betriebsgrößenstruktur deuten.

Offenbar ist die Organisationsstruktur von Mittelbetrieben eher geeignet, Information und Partizipation des Ausbildungspersonals zu ermöglichen. Beide Merkmale müssen aber vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen der Berufsausbildung auch in Mittelbetrieben weiter ausgebaut werden. Unsere Ergebnisse weisen auf einen erheblichen Nachholbedarf hin. Vor allem aber muß im Rahmen der stärker institutionalisierten und segmentierten Organisationsstruktur von Großbetrieben nach geeigneten Formen der Information und Partizipation gesucht werden.

Das Tätigkeitsprofil des betrieblichen Ausbildungspersonals wird zukünftig in dem Maße noch anspruchsvoller werden, wie Personalleiter und Geschäftsleitung die Wichtigkeit von Information und Partizipation dieses Personenkreises für betriebliche Planungsprozesse im Organisations- und Investitionsbereich erkennen. Die Anforderungen an betriebliches Zusammenhangwissen (vgl. auch die neuen Ausbildungsordnungen) werden zunehmen. Die Beratungsfunktion als Merkmal der Ausbildertätigkeit wird über die Ausbildungsabteilung hinaus betriebswirtschaftliche Bedeutung gewinnen. Qualifizierungsangebote in dieser Richtung wären dringend geboten, da

zum einen für einen - kleinen - Teil des Ausbildungspersonals Information und Beteiligung schon Realität sind, ohne daß Qualifikationsmöglichkeiten für diesen Aufgabenbereich gesichert sind. Zum anderen würden Qualifikationsangebote die Ausbilder bewußtseinsmäßig in den Stand setzen, ihr betriebspädagogisches Wissen auch über die Ausbildung hinaus betriebswirtschaftlich nutzbar zu machen. Es wäre dann auch möglich, sie verstärkt in der Weiterbildung einzusetzen und ihre Qualifikationen im Sinne einer Multiplikatorenfunktion zu nutzen.

8.4 Handlungsorientierungen des betrieblichen Bildungspersonals

Wie bereits eingangs erläutert, interessieren uns neben der Erhebung des - objektiven - Tätigkeitsspektrums des Ausbildungspersonals, das sich - wie sich zeigte - im Zusammenhang mit den neuen Anforderungen immer weiter ausdifferenziert und anspruchsvoller wird, auch solche Merkmale der Ausbilderrolle, die aus subjektiver Sicht von besonderer Bedeutung sind.

Handlungsdispositionen oder Handlungsorientierungen werden in der Sozialpsychologie mit Hilfe des Einstellungskonzepts untersucht. Greift man auf die bereits "klassische" Definition von Allport zurück, demzufolge Einstellung "ein seelischer und nervlicher Bereitschaftszustand (ist. F.I.), der, durch Erfahrungen organisiert, einen richtenden oder dynamisierenden Einfluß auf die Reaktion des Individuums auf alle Objekte und Situationen ausübt, mit denen es verbunden ist",[34] so wird die Leistungsfähigkeit dieses Konzept für die Bearbeitung unserer Fragestellung deutlich. Einstellungen werden durch Erfahrungen erworben, d.h., sie bündeln und fixieren Lebenserfahrungen der Individuen, die sich in bereits bewältigten Handlungssituationen ergeben und bestätigt haben. Sie haben für das Individuum die Funktion, bei der Bewältigung der Realität für Stabilität und Sicherheit zu sorgen[35] und sind aufgrund dieser Funktionen relativ änderungsresistent.

Angesichts der Veränderungen des beruflichen Tätigkeitsfelds von betrieblichem Ausbildungspersonal, die aus den veränderten Rahmenbedingungen der Berufsausbildung ableitbar sind und in unserer Stichprobe nachgewiesen werden konnten, stellt sich die Frage nach den Orientierungsmaßstäben, auf die Ausbilder ihr Handeln gründen. Welche Erfahrungen und Wissensbestände werden zugrundgelegt?

Den Probanden wurde zur Beantwortung dieser Frage in Anlehnung an die klassische Einstellungsmessung ein Katalog von Aussagen vorgelegt, die eine Auswahl solcher potentieller Orientierungsmerkmale enthalten. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können, repräsentieren die einzelnen wertmäßig formulierten Items eine breite Auswahl von plausiblen teils überkommenen und teils modernen Einstellungsaspekten die Berufsausbildung betreffend, zu denen die Probanden auf einer 5stufigen Skala Stellung nehmen sollten. Es kann erwartet werden, daß aus den Ergebnissen wertvolle Hinweise auf das berufliche Selbstverständnis von Ausbildern gewonnen werden können. Zur Datenreduktion und im Interesse des Aufspürens möglicher gemeinsamer

---

34 Allport, Gorden: Attitudes: in: Murchison, Carl (Hrsg.), A handbook of social psychology, Worchester, Mass., 1935, Übers.: Graumann, 1960, S. 140.

35 Vgl. Mc Guire, William J.: The nature of attitudes and attitude change, in: Murchison, Carl (Hrsg.), A handbooks of social psychology, Vol 3, Reading Massachussets 1969, S. 1571.

Dimensionen haben wir auf das Verfahren der Faktorenanalyse zurückgegriffen. Auf der Basis des Eigenwertkriteriums (< 2) bietet sich eine 3-Faktoren-Lösung sinnvoll an. Nach Eliminieren der Items 6, 21 und 26 auf der Basis einer Reliabilitätsprüfung verteilen sich die Items folgendermaßen auf die 3 Faktoren (Reihenfolge nach Ladung):

Faktor 1: Items 5, 25, 27, 18, 23, 22, 3, 4, 8
Faktor 2: Items 12, 19, 28, 7, 2, 24, 15, 10, 9, 20
Faktor 3: Items 16, 11, 14, 17, 13, 1.

Greift man bezüglich der Interpretation der Faktoren auf die Leit-Items zurück, läßt sich folgendes feststellen:
Die Faktoren geben durch die Art der Zusammenstellung einzelner Orientierungsmerkmale 3 unterschiedlich akzentuierte Formen des beruflichen Selbstverständnisses wieder, die - da sie sich nicht gegenseitig ausschließen - nicht als Typen, sondern als Schwerpunkte interpretiert werden können.

Faktor 1 bündelt Orientierungsmerkmale des berufspädagogischen Handels, die sich auf die Autorität des Ausbilders stützen. Das Verhältnis zwischen Ausbilder und Auszubildenden gestaltet sich demzufolge vor allem durch Gehorsam und Unterordnung des Azubis und Kontrolle des Ausbilders. Ausbilder, die ihr berufliches Handeln hauptsächlich auf diese Orientierungsmerkmale stützen, berufen sich auf Erfahrung und Tradition.

Faktor 2 enthält dagegen ganz anders akzentuierte Aspekte des beruflichen Selbstverständnisses, die in Beziehung stehen zu den beiden Orientierungsmerkmalen pädagogisches Expertenwissen und Partnerschaft. Wenn sich das berufliche Selbstverständnis hauptsächlich auf diese beiden Merkmale gründet, werden die Auszubildenden als lernende Individuen ernstgenommen (vgl. Item 20), deren Information und Beteiligung im Mittelpunkt steht. Es liegt auf der Hand, daß Ausbilder, die Schlüsselqualifikationen vermitteln und Beratung durchführen, ihr berufliches Selbstverständnis hier verankern müssen, um Stabilität und Übereinstimmung von Einstellung und Handeln herzustellen.

Der **Faktor 3** wird bestimmt durch die Orientierungsmerkmale Fachwissen und Abwesenheit von Lenkung und Kontrolle. Ausbilder, die ihr berufliches Selbstverständnis vornehmlich in dieser Weise betonen, erreichen Handlungssicherheit primär über ihre Rolle als fachliche Experten und überlassen Anregung und Organisation der Lernprozesse den Auszubildenden selbst.

Die Bewertung der in dieser Weise gebündelten Orientierungsmerkmale sieht anhand der Faktorenmittelwerte folgendermaßen aus:
Faktor 1 erreicht den Mittelwert x = 2,6. Diese Form eines traditionellen Selbstverständnisses der Ausbilder ist in unserer Stichprobe demnach nur gering ausgeprägt.

Etwas mehr Zustimmung erreichen die Aspekte des Faktors 3, dessen Mittelwert bei x = 3,1 liegt. Anstelle der "Autorität" nimmt in diesem Faktor das fachliche Expertenwissen als Orientierungsmerkmal des beruflichen Selbstverständnisses einen zentralen Stellenwert ein (vgl. Item 1 : x = 4,2). Zwar ist Fachwissen gerade gegenwärtig für die Ausbilder wichtig (und wird auch so gesehen). Es kommt aber bei diesem Faktor im Bereich der Führungs- und Vermittlungsfunktion des Ausbilders ein traditionelles Orientierungsmerkmal hinzu: der Bezug auf Erfahrung und auf das Prinzip des laissez-faire, das der überkommenen enpassant-Ausbildung entspricht. Den höchsten Grad der Zustimmung erreichen die Items des 2. Faktors mit x = 3,6. Obwohl auch dieser Mittelwert nicht den mittleren Bereich der Zustimmung übersteigt, läßt sich folgendes feststellen. Rekurriert man auf die Beschreibung des Tätigkeitsfeldes des betrieblichen Ausbildungspersonals, in dem die neuen Anforderungen nach unseren Ergebnissen bereits Niederschlag gefunden haben, so zeichnet sich auch auf der Einstellungsebene eine Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses ab, insbesondere bezüglich der Beurteilung und Wahrnehmung der Azubis als Partner, als selbständig lernende und denkende Individuen, denn die Items, die diese Aspekte thematisieren, werden besonders zustimmend beurteilt (19 : x = 4,0; 20 : x = 3,9; 15 : x = 3). Allerdings sind Ausbilder eher wenig davon überzeugt, daß die Pädagogik als Expertenwissen ihnen hilfreich ist (vgl. Items 9 : x = 2,4; 12 : x = 2). Dies sollte bei der Formulierung von Weiterbildungsangeboten berücksichtigt werden.

Die relative Nähe der Faktorenmittelwerte veranschaulicht darüber hinaus eine gewisse Unentschlossenheit der Ausbilder, die sich angesichts der neuen Anforderungen auf die überkommenen Orientierungsmerkmale ihres beruflichen Handelns nicht mehr stützen zu können meinen, neue aber [noch] nicht in ausreichendem Maß zur Verfügung haben. Die Forderung, die in der bisherigen Ausbilderforschung schon mehrfach aus verschiedenen Perspektiven gestellt wurde, die Qualifizierung auf das berufliche Selbstverständnis zu fokussieren[36], wird in unserer Stichprobe unabhängig von theoretisch hergeleiteten und begründeten Ansätzen, wie z.B. der Professionalisierung, empirisch fundiert. Die Reflexion und Bearbeitung der eigenen Berufsrolle ist für Ausbilder vor dem Hintergrund der neuen Anforderungen nicht normativer Anspruch, sondern psychologisch notwendig. Zukünftige Qualifizierungskonzepte dürfen Ausbildern diese für Schlüsselqualifikationen bedeutsamen affektiven Qualifikationsbestandteile[37] nicht vorenthalten.

---

36 Arnold, Rolf: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit, Frankfurt/Bern/New York 1983 (Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 17).

37 Gerhardts, K.R., et al.: Neue Konzepte betrieblicher Ausbildung und Ausbilderqualifizierung; in: Grundlagen der Weiterbildung 1. 1990, S. 116 ff.

9 Aspekte und Einstellungen zur Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals

Im Hinblick auf Überlegungen zur zukünftigen Weiterbildung wendet sich ein Teil unserer Fragen der bisherigen Weiterbildungserfahrung und -motivation der Probanden zu. Von Interesse ist aus dieser adressatenorientierten Perspektive zum einen die Bedeutung, die Weiterbildung überhaupt für die befragten Ausbilder hat, ergänzt durch eine Differenzierung verschiedener Weiterbildungsgründe. Zum anderen interessieren uns die didaktisch bedeutsamen Präferenzen der Probanden hinsichtlich der Inhalte, Konzeption, Methode und Organisation von Weiterbildung, ergänzt um die Frage nach betrieblichem oder nichtbetrieblichem Träger.
Als Auftakt zu diesem Problemkreis, der sich auf Bildungsbedarf und -bedürfnisse richtet, haben wir die Ausbilder befragt, ob sie überhaupt einen Anstieg ihrer beruflichen Anforderungen festgestellt haben, und wenn ja, in welchen Bereichen, denn daraus lassen sich grundlegende Hinweise auf den Qualifikationsbedarf der Ausbilder gewinnen.

9.1 Gestiegene Anforderungen - Qualifikationsbedarf

Die Probanden wurden zunächst einmal gebeten, anzugeben, ob die Anforderungen an ihre Ausbilder-Arbeit insgesamt gesehen in den letzten Jahren gestiegen, gleich geblieben oder gesunken sind.

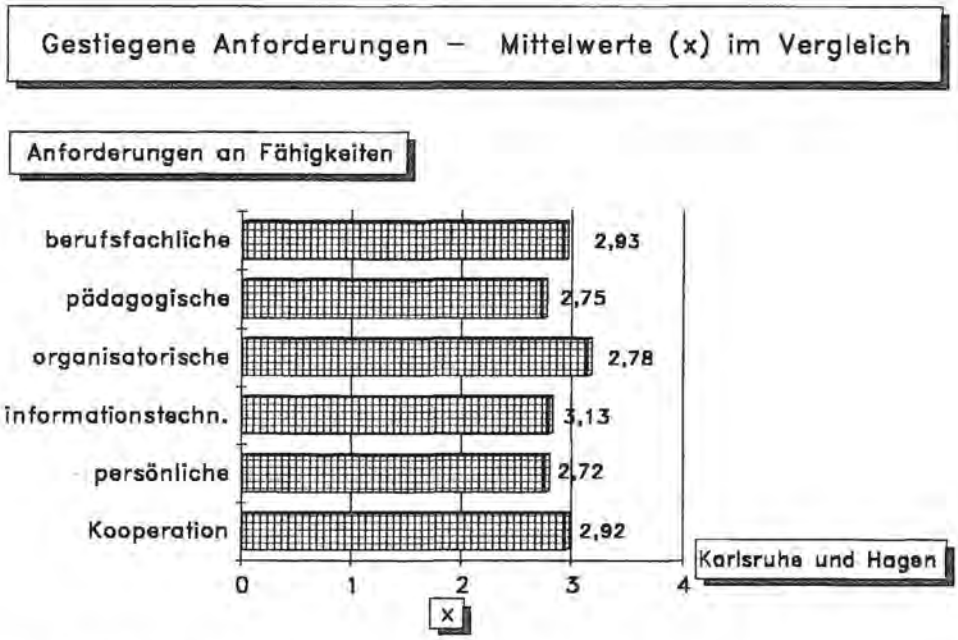
Übersicht 62: Entwicklung der Anforderungen insgesamt

	Häufigkeiten	Prozent
erheblich gestiegen	48	36,9
gestiegen	72	55,4
gleich geblieben	8	6,2
gesunken	1	0,8
erheblich gesunken	1	0,8

Dieses Ergebnis ist eindeutig: 92,3% der Probanden stellen gestiegene oder erheblich gestiegene Anforderungen fest.

Die Ausbilder wurden nun gebeten, den Anstieg der Anforderungen in verschiedenen Bereichen jeweils auf einer 4stufigen Skala einzuschätzen (kaum gestiegen = 1, etwas gestiegen = 2, ziemlich gestiegen = 3, sehr gestiegen = 4). Wir vermuten, daß ein Anstieg der Anforderungen von den Ausbildern vor allem im fachlichen Bereich gesehen wird.[38]

Übersicht 63:



Unsere Vermutung läßt sich anhand unserer Stichprobe insgesamt nicht bestätigen. Der Mittelwert der berufsfachlichen Anforderungen liegt mit x = 2,93 zwar recht hoch, der größte Anstieg der Anforderungen liegt nach Auffassung der Ausbilder aber im informationstechnischen Bereich. Dies wird vor allem von den kaufmännischen Ausbildern so gesehen. Die gewerblich-technischen Ausbilder sehen den größten Anstieg dagegen im berufsfachlichen Bereich, so daß unsere Hypothese für sie bestätigt werden kann. Die in unserer Untersuchung einbezogenen beiden Berufsbereiche sind offenbar von einem Anstieg der Anforderungen gerade im berufsfachlichen Bereich unterschiedlich betroffen.

Im Hinblick auf unsere Problemstellung von hervorzuhebender Bedeutung ist aber, daß den Probanden zufolge im pädagogischen, organisatorischen und persönlichen Bereich der Anstieg der Anforderungen am geringsten ist. Da die Veränderungen in der Berufsausbildung gerade diese Bereiche besonders betreffen, deutet dieses Ergebnis - bei aller Vorsicht - auf ein noch nicht vollständig bewußtseinsmäßig präsentes Problembewußtsein der Probanden hin, was die Folgen der Veränderungen in der Berufsbildung für ihre eigene Berufsarbeit betrifft. Für die zukünftige Weiterbildung bedeutet dies, daß neben der Vermittlung neuer Inhalte die Reflexion des Hauptzu-

---

38 Vgl. 2. Zwischenbericht, a.a.O., Hypothese 13.

sammenhanges von Veränderungen der berufspädagogisch bedeutsamen Realität im Hinblick auf die Berufsrolle der Ausbilder forciert werden muß. Nach Positionen und Berufsfeldern getrennt, ergeben sich folgende Einschätzungen:

Übersicht 64: Ausbilder sehen einen Anstieg der Anforderungen in verschiedenen Bereichen, vor allem aber im fachlichen Bereich.

Anforderung an:		AL	HA	NA	kaufm.	gewerbl.
1. berufsfachl. Fähigkeiten	x	2,94	3,29	2,81	2,62	3,14
	o	1,04	0,46	0,81	0,86	0,77
2. pädagogische Fähigkeiten	x	2,67	2,95	2,74	2,56	2,94
	o	1,00	0,92	0,95	1,00	0,90
3. organisatorische Fähigkeiten	x	2,57	3,05	2,80	2,76	2,83
	o	0,85	0,97	0,83	0,88	0,88
4. informationstechnische Fähigkeiten/	x	3,00	3,24	3,16	3,39	3,09
Kenntnisse	o	0,95	0,54	0,86	0,90	0,70
5. persönlicher Bereich	x	2,50	2,81	2,76	2,57	2,79
	o	0,98	0,89	0,95	1,02	0,87
6. Bereich	x	2,94	3,20	2,83	2,89	3,00
Kooperation	o	0,91	0,89	0,95	1,02	0,87

Sucht man nach einem möglicherweise positionsspezifisch unterschiedlich ausgeprägten Anstieg der Anforderungen, so ist er für die hauptberuflichen Ausbilder in allen Bereichen tendenziell am größten. Konsequenzen für adressatenorientierte Differenzierungen zukünftiger Weiterbildungsangebote lassen sich aber weder für verschiedene Positionen noch für Berufsbereiche begründen, denn die Unterschiede sind nicht signifikant. Unsere Ergebnisse deuten vielmehr darauf hin, daß die Anforderungen an das gesamte Ausbildungspersonal gestiegen sind, und zwar in allen genannten Bereichen. Wir können somit aus bedarfsorientierter Perspektive den gleichen Schluß ziehen wie bereits bei der Analyse des Tätigkeitsfeldes: Die nebenberuflichen Ausbilder dürfen hinsichtlich der Weiterbildung keinesfalls benachteiligt werden, denn sie sind von einem Anstieg der Anforderungen ebenfalls betroffen, zwar tendenziell weniger als die hauptberuflichen Ausbilder, zum Teil aber stärker als die Ausbildungsleiter.

9.2 Motivationale Aspekte der Weiterbildung

Im Hinblick auf die Bereitschaft, an Weiterbildung teilzunehmen, ist aus teilnehmerorientierter Perspektive[39] nicht nur der subjektiv erkannte Anstieg (Qualifikationsbedarf) von Interesse, sondern auch die grundsätzliche Einstellung zur Weiterbildung. In diesem Zusammenhang hat die generelle Lernbereitschaft zentrale Bedeutung, die gerade von Ausbildern zunehmend als Schlüsselqualifikation gefordert wird.[40]
Wir haben die Probanden gefragt, ob sie gerade in der letzten Zeit darüber nachgedacht haben, sich weiterzubilden. Die Antworten verteilen sich folgendermaßen:

Übersicht 65: Weiterbildungsneigung; getrennt nach Erhebungsregionen (absolute und relative Häufigkeiten)

V_1:			Erhebungsregion		
			Karlsruhe	Hagen	Gesamt
V_2:	Weiterbildungs-	ja:	66 (85,7%)	43 (81,1%)	109
	neigung	nein:	10 (13,0%)	10 (18,9%)	20
			Σ 76	Σ 44	Σ 129

Deutet man diese aktuelle Weiterbildungsneigung als Ausdruck von Lernbereitschaft, so ergibt sich für beide Erhebungsregionen ein zufriedenstellender Wert. Aber auch den Probanden, die gegenwärtig nicht über Weiterbildung nachdenken, kann Lernbereitschaft nicht generell abgesprochen werden, denn am schwersten wiegt das Argument, zeitlich ausgebucht zu sein.[41] Der größte Teil der Ausbilder (52,3%) ist auch bereit, für die Weiterbildung die Freizeit einzusetzen.

---

39 Tietjens, Hans: Teilnehmerorientierung als Antizipation; in: Breloer, G., Damber, H., Tietjens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1980.

40 Gerhards, K.R., et al.: Neue Konzepte betrieblicher Ausbildung und Ausbilderqualifizierung; in: Grundlagen der Weiterbildung 1, 1990, S. 116 ff und Berufsbildungsbericht, 1989; in: Grundlagen und Perspektiven für Bildung.

41 Auf einer 5stufigen Einschätzskala, auf der verschiedene Gründe, die gegen Weiterbildung gerichtet sind, eingeschätzt werden sollten, liegt der Mittelwert mit $\bar{x} = 4.1$ bei diesem Item deutlich am höchsten.

9.2.1 Einstellung zur Weiterbildung

Zur näheren Differenzierung der aktuellen Weiterbildungsbereitschaft wurde den Probanden ein Katalog von Aussagen zu inhaltlich ganz verschiedenen Aspekten vorgelegt, die sie auf einer 5stufigen Skala einschätzen sollten (stimme nicht zu = 1, stimme wenig zu = 2, unentschieden = 3, stimme ziemlich zu = 4, stimme sehr zu = 5). Differenziert nach Positionen und Berufsfeldern ergeben sich folgende Einschätzungen:

Übersicht 66:

GRÜNDE DER WEITERBILDUNG		Al	HA	NA	kaufm.	gewerbl.
	x	3,69	4,11	3,91	3,80	3,95
1. Berufliches Fortkommen sichern	s	1,09	1,02	1,07	1,18	0,98
	x	3,19	3,77	3,55	3,47	3,54
2. Wissensdurst stillen	s	1,23	1,09	0,87	1,08	0,97
	x	4,09	4,29	3,69	3,78	4,00
3. Arbeitsaufgaben besser bewältigen	s	0,84	0,77	1,20	1,22	0,99
	x	3,19	3,65	3,48	3,43	3,42
4. Bedingungen für die Karriere verbessern	s	1,18	1,00	1,15	1,29	1,04
	x	3,81	4,39	4,15	3,94	4,18
5. Anschluß an die Zeit nicht verpassen	s	1,00	0,85	0,85	1,09	0,79
	x	3,56	3,71	3,91	3,64	3,86
6. Geistig nicht einrosten	s	1,05	1,05	1,03	1,18	0,95
	x	4,42	4,61	4,44	4,49	4,25
7. Zukünftigen Anforderungen gewachsen sein	s	0,61	0,50	0,71	0,77	0,57
	x	3,88	3,77	4,08	4,00	3,95
8. Geistige Fähigkeiten schulen	s	0,86	0,97	0,92	1,01	0,83
	x	1,00	3,94	3,83	3,64	3,85
9. Mitreden können	s	0,00	0,90	1,11	1,20	1,04

Insgesamt läßt sich zunächst feststellen, daß sämtliche Aspekte, auf die sich Lernbereitschaft gründen kann, mindestens tendenziell ziemliche Zustimmung finden. (Ausnahme: Item 9 "Mitreden können", das die Ausbildungsleiter ablehnen). Tendenziell fallen aber die Items besonders ins Gewicht, die die Anpassung an gegenwärtige und zukünftige Anforderungen beinhalten, die Items 3, 5 und 7. Zweckfreie Weiterbildungsgründe, wie "Wissensdurst zu stillen" oder "geistig nicht einzurosten", haben dagegen deutlich niedrigeren Stellenwert. Daraus läßt sich folgern, daß die Einstellung der Ausbilder zur Weiterbildung primär von der Überlegung unmittelbarer Nützlichkeit bestimmt wird, somit pragmatisch orientiert ist, während Kriterien wie "Selbstverwirklichung" oder "geistige Emanzipation", die im Bildungsbegriff immanent sind, geringere Bedeutung haben. Für das Angebot zukünftiger Weiterbildung für Ausbilder bedeutet dies, daß solche Veranstaltungen die grundlegende Weiterbildungsmotivation der Adressaten adäquat ansprechen, die - für die Ausbilder erkennbar - für ihr unmittelbares Tätigkeitsfeld nützlich sind. Um die "Initialmotivation"[42] zu nutzen, empfiehlt es sich, bereits die Veranstaltungstitel entsprechend zu formulieren. Es spricht dann allerdings unseren Ergebnissen zufolge aus motivationspsychologischer Perspektive nichts dagegen, konzeptionell die Reflexionsebene der Ausbilder anzusprechen, denn die auf die Schulung der geistigen Fähigkeiten gerichteten Weiterbildungsgründe (2, 6, 8) sind für die Probanden zwar weniger wichtig als die auf das Bewältigen der Anforderungen bezogenen, sie werden aber keineswegs abgelehnt.

Besonders bemerkenswert im Hinblick auf lebenslange Lernbereitschaft ist - darauf sei abschließend hingewiesen - die Weiterbildungsbegründung "zukünftigen Anforderungen gewachsen zu sein", auf die die höchsten Einschätzungen entfallen. Die Bedeutung von Weiterbildung wird nicht nur reaktiv als Anpassung an gegenwärtige, bereits erfahrbare Anforderungen gesehen, sondern auch antizipativ. Die Ausbilder erwarten offenbar durchaus weitere Veränderungen der beruflichen Anforderungen und sehen in der Weiterbildung ein Instrument, sich diesen gewachsen zu erweisen. Daraus wird deutlich, daß Weiterbildung inzwischen auch aus der Sicht der Betroffenen ein zentrales Element der beruflichen Qualifizierung geworden ist.

Sucht man nach positions- oder bereichspezifischen Unterschieden, so ergeben sich schwach signifikante Unterschiede ($\alpha = 0{,}05$) zwischen den Positionen nur bezüglich der Items 3 und 5. Weiterreichende Interpretationen lassen sich daraus aber nicht ableiten. Bereichsspezifisch signifikante Unterschiede gibt es bei der Beurteilung der Items 5 und 7. Während sich die kaufmännischen Ausbilder eher zukünftigen Anforderungen durch Weiterbildung gewachsen erweisen wollen ($\alpha = 0{,}04$), wollen die gewerblich-technischen Ausbilder den Anschluß an die Zeit nicht verpassen ($\alpha = 0{,}03$).

---

42 Michelsen, Uwe-Andreas: Die pädagogische Ausbildung der Ausbilder. Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer empirischen Analyse; in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 7, 1980.

9.3 Didaktische Präferenzen

Nachdem wir feststellen konnten, daß die befragten Ausbilder vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Berufsausbildung gestiegene Anforderungen an ihre Berufsarbeit in allen von uns erhobenen Bereichen angeben, sich ihr Tätigkeitsfeld bereits erheblich erweitert und ausdifferenziert hat und Weiterbildung in ihrem Bewußtsein ein selbstverständlicher Baustein der beruflichen Qualifizierung geworden ist, interessieren uns nun abschließend die Wünsche und Präferenzen, die sie als potentielle Lernadressaten von Weiterbildungsveranstaltungen hinsichtlich der Themen (Inhalte, Konzeption, Methoden und Organisation) haben, sowie ihre Meinung bezüglich betrieblicher und nichtbetrieblicher Weiterbildungsträger.

9.3.1 Themen und Inhalte

Im Hinblick auf die Inhalte, die Ausbilder für ihre berufliche Qualifikation für bedeutsam erachten, ist zunächst einmal interessant, daß sie die AEVO-Inhalte keineswegs für überholt halten. Auf einer 4stufigen Skala (nicht wichtig = 1, kaum wichtig = 2, ziemlich wichtig = 3, sehr wichtig = 4) sollten die Probanden die Inhaltsbereiche der AEVO nach Wichtigkeit einschätzen:

Übersicht 67: Bedeutung der Inhalte der AEVO
Mittelwerte und Standardabweichungen

Mittelwerte und Standardabweichungen im Vergleich

Inhalte AEVO		AL	HA	NA	kaufm.	gewerbl.
1. Ziele der Berufsbildung	x	3,58	3,77	3,58	3,64	3,65
	s	0,64	0,43	0,58	0,57	0,53
2. Lernorte der Berufsbildung	x	2,92	3,19	3,05	2,73	3,23
	s	0,96	0,60	0,82	0,84	0,77
3. Ausbildender und Ausbilder	x	3,39	3,41	3,26	3,25	3,37
	s	0,78	0,66	0,79	0,81	0,74
4. Planung und Ausbildung	x	3,65	3,59	3,50	3,48	3,62
	s	0,58	0,59	0,61	0,63	0,56
5. Zusammenarbeit mit der Berufsschule	x	3,25	3,43	3,42	3,20	3,47
	s	0,84	0,58	0,63	0,81	0,60
6. Lehrverfahren und Lernprozesse	x	3,50	3,36	3,38	3,42	3,43
	s	0,60	0,58	0,52	0,55	0,55
7. Der Jugendliche	x	3,38	3,55	3,50	3,44	3,54
	s	0,70	0,51	0,53	0,55	0,60
8. Rechtliche Grundlagen	x	2,95	3,32	3,14	2,85	3,28
	s	0,85	0,57	0,70	0,83	0,60

Alle Inhalte der AEVO werden unabhängig von der Position der Probanden für ziemlich wichtig erachtet.[43] Die tendenziell höchsten Einschätzungen entfallen auf die "Ziele der Berufsausbildung". Es ist anzunehmen, daß dieser Inhalt vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Berufsausbildung als so wichtig eingeschätzt wird. Aus adressatenorientierter Perspektive kommt dieser Inhalt in der AdA unseren Ergebnissen zufolge zu unrecht oft zu kurz.[44] Es ist im Hinblick auf zukünftige AdA-Lehrgänge demzufolge u.U. ein größeres Stundendeputat für diesen Inhaltsbereich einzuplanen, als der Rahmenstoffplan in Relation zu den anderen Inhaltsbereichen dafür vorsieht.

Insgesamt lassen die hohen Einschätzungen darauf schließen, daß die bisherigen AEVO-Inhalte nach wie vor gültige Qualifikationsbausteine darstellen. Für diese Überlegung sprechen auch die Ergebnisse der Bedeutungseinschätzung unterschiedlicher Ausbildungsziele auf einer 4stufigen Skala (nicht wichtig = 1, kaum wichtig = 2, ziemlich wichtig = 3, sehr wichtig = 4) durch die Probanden, die auf einen Bedeutungswandel der Ziele hinweisen: Die "Ausbildung für spezielle Arbeitsplätze" und für das "Arbeiten nach Anweisung" haben kaum noch Bedeutung ($x = 2,6$). Die "Fähigkeit zur Einarbeitung in neue Arbeitsplätze" wird dagegen für ziemlich wichtig erachtet ($x = 3,4$). Ebenso die "Mündigkeit/Mitwirkung" ($x = 3,3$). Die größte Bedeutung haben aber die Ziele "Fachliches Wissen/Qualifikation" und "Zuverlässigkeit" ($x = 3,8$).

Die Ziele der Berufsausbildung sind gegenwärtig vielfältig und anspruchsvoll und erfordern eine adäquate Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals. Als beinahe ebenso wichtig wie die Ziele der Berufsausbildung schätzen die Probanden den Inhaltsbereich "Planung der Ausbildung" ein. Dieser Inhalt ist für die gewerblich-technischen Ausbilder signifikant bedeutender ($\alpha = 0,02$), ebenso der Bereich "Rechtsgrundlagen" ($\alpha = 0,02$). Hier wirken sich die neuen Ausbildungsordnungen offenbar besonders aus. Die neuen Anforderungen führen somit nicht zu einer "Entrümpelung" der AEVO, sondern zur Forderung nach einer weiteren Differenzierung der Inhalte. Dies ist allerdings nur unter der Voraussetzung möglich, daß das Stundendeputat für einen AdA-Kursus nicht am unteren Rand der Vorschläge des Rahmenstoffplanes orientiert ist oder diesen - wie weithin üblich - noch unterschreitet.

Die Inhalte der AEVO decken aber den Qualifikationsbedarf der Ausbilder noch nicht ab, wie die Ergebnisse unserer Frage nach der Wichtigkeit pädagogischer Themengebiete, die nicht in der AEVO enthalten sind, deutlich machen. Zugrunde liegt wiederum eine 4stufige Skala (nicht wichtig = 1, kaum wichtig = 2, ziemlich wichtig = 3, sehr wichtig = 4).

---

43 Der Mittelwert der Einschätzungen der Ausbildungsleiter liegt bei den "Lernorten der Berufsbildung" und den "Rechtsgrundlagen" zwar unter 3, dies aber so knapp, daß keine weiteren Schlußfolgerungen möglich sind. Alle Unterschiede zwischen den Positionen sind nicht signifikant.

44 Lipsmeier, A.: AdA: Ausrichtung der Ausbilder? Eine kritische Analyse einiger Schriften zur Ausbilderqualifizierung, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1, 1974, S. 10 ff.

Übersicht 68: Pädagogische Themengebiete - Mittelwerte und Standardabweichungen

Themengebiete		AI	HA	NA	kaufm.	gewerbl.
1. Führungswissen, Führungs-techniken	x	3,28	3,21	3,20	3,17	3,27
	s	0,82	0,71	0,80	0,92	0,71
2. Rhetorik, Gesprächserfahrung	x	3,39	3,00	3,06	3,17	3,09
	s	0,78	0,75	0,89	0,86	0,86
3. Pädagogisches Beratungstraining	x	3,13	3,20	2,97	3,05	3,07
	s	0,76	0,95	0,81	0,89	0,87
4. Fachdidaktik	x	3,44	3,24	3,17	3,22	3,30
	s	0,72	0,83	0,75	0,69	0,77
5. Neue Ausbildungsinhalte	x	3,18	3,29	3,14	3,29	3,11
	s	0,72	0,85	0,78	0,64	0,84
6. Neue Ausbildungsmethoden	x	3,15	2,95	2,84	2,93	2,93
	s	0,66	1,02	0,89	0,76	0,93
7. Umgang mit älteren Azubis	x	2,54	2,53	2,58	2,39	2,67
	s	0,91	0,96	0,81	0,77	0,89
8. Umgang mit heterogenen Lerngruppen	x	3,05	3,05	2,68	2,71	2,96
	s	0,86	0,83	0,74	0,81	0,77
9. Vermittlung von Schlüsselqualifikationen	x	3,23	3,25	2,86	2,98	3,06
	s	0,79	0,85	0,77	0,72	0,88
10. Methoden zur Vermittlung von Handlungskompetenz	x	3,24	3,21	2,97	2,95	3,16
	s	0,75	0,79	0,84	0,81	0,81
11. Aufbau und Organisation des Betriebes	x	2,62	2,11	2,79	2,81	2,56
	s	0,85	0,66	0,88	0,81	0,86
12. Arbeits- und Tarifrecht, Arbeitsschutz	x	2,82	2,42	2,86	2,76	2,84
	s	0,98	0,84	0,80	0,92	0,83
13. Arbeitssicherheit, Umweltschutz	x	3,31	3,29	3,38	3,15	3,47
	s	0,80	0,96	0,70	0,73	0,75

Im Gegensatz zu der relativ homogenen Beurteilung der AEVO-Inhalte werden diese potentiellen Weiterbildungsthemen durchaus unterschiedlich bewertet. Übereinstimmend ziemlich wichtig sind nach Ansicht der Probanden Führungswissen und -techniken, Fachdidaktik, neue Ausbildungsinhalte und Arbeitssicherheit, Umweltschutz. Sehr viel weniger Bedeutung messen sie dagegen dem Umgang mit älteren Azubis, dem Aufbau und der Organisation des Betriebes und dem Arbeits- und Tarifrecht und Arbeitsschutz bei. Auffällig ist hier vor allem, daß das Ausbildungspersonal kaum Weiterbildungsbedarf bezüglich der Themen 11 und 12 äußert, die Bestandteile der neuen Ausbildungsordnungen sind. Da die Wissensbestände hierzu in der AdA nicht vermittelt werden, stellt sich die Frage, ob die Ausbilder sie sich bereits durch Weiterbildung organisiert oder autodidaktisch angeeignet haben, oder ob sie die Relevanz bezweifeln, weil sie sie in der Berufsausbildung nicht vermitteln. Wir können dieses im Rahmen der Anlage unserer Untersuchung nicht entscheiden. Es wird aber an dieser Stelle offenkundig, daß der Problembereich "Umsetzung neuer Ausbildungsinhalte in die Praxis" weitere Forschungsarbeiten notwendig macht.

Positionsspezifische Unterschiede gibt es bei der Beurteilung der Themen 3 (pädagogisches Beratertraining),[45] 6 (neue Ausbildungsmethoden), 8 (Umgang mit heterogenen Lerngruppen), 9 (Vermittlung von Schlüsselqualifikationen), 10 (Methoden zur Vermittlung von Handlungskompetenz) und 11 (Aufbau und Organisation des Betriebes). Die Unterschiede sind bei den Themen 8, 9 und 11 signifikant.[46] Mit Ausnahme von Thema 11 sind es die nebenberuflichen Ausbilder, die den geringsten Weiterbildungsbedarf in diesen Bereichen haben. Unsere Schlußfolgerung, daß sich in diesem Ergebnis ein defizitäres Problembewußtsein der nebenberuflichen Ausbilder ausdrückt, muß mit Vorsicht gezogen werden. Sie ist aber durchaus begründet, bedenkt man, daß sich das Tätigkeitsfeld der nebenberuflichen Ausbilder nach ihrer eigenen Einschätzung auch im Bereich der neuen Anforderungen nicht signifikant von dem des anderen Ausbildungspersonals unterscheidet.

Zwischen den Berufsbereichen gibt es keine signifikanten Unterschiede bei der Beurteilung der einzelnen Themen.

9.3.2 Konzeption

Vor dem Hintergrund bisheriger Ergebnisse der auf die Didaktik der AdA gerichteten Forschung, die die an akademischen Bildungswegen orientierte, fachsystematische deduktive Vermittlung der Inhalte kritisiert,[47] sie in Beziehung setzt zu Akzeptanzproblemen, über die Teilnehmer klagen (Ilse 1989), und schließlich praxisnahe induktive Fallbearbeitung als Neuansatz anbietet[48], haben wir die Probanden gefragt, ob sie eher eine induktive oder eine deduktive Vorgehensweise vorziehen.

---

45 Der Weiterbildungsbedarf, den die AE und HA hier zum Ausdruck bringen, ist besonders bemerkenswert angesichts der Bedeutung der Beratungstätigkeit.

46 Bei Thema 8 ist $\alpha = 0{,}04$, bei Thema 9: $\alpha = 0{,}004$, bei Thema 11: $\alpha = 0{,}01$

47 Wittwer, W.: Ausbilder lernen an ihrer Situation; in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4, 1983, S. 110 ff.

48 Wittwer, W.: Situationsorientiertes Lehr-/Lernkonzept zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder; in: Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.), Studien und Berichte zur Ausbilderqualifizierung, Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare XVII und XVIII, München 1985.

Die Ausbilder bevorzugen eindeutig den induktiven Weg, denn 62,1% sprechen sich dafür aus. Nur 18,4% bevorzugen den deduktiven Weg und 19,5% eine Vorgehensweise, die beide Wege verbindet. Dieses eindeutige Ergebnis legt es nahe, Ausbildern neue Qualifikationsinhalte in der Weiterbildung induktiv zu vermitteln. Die gegenwärtig in der Berufspädagogik zunehmende Beachtung findende Fallmethode würde demnach bei den Adressaten auf Akzeptanz stoßen.

Ein weiterer, konzeptionell bedeutsamer Aspekt im Hinblick auf die Akzeptanz von Bildungsvorhaben ist die in der AdA-Praxis immer wieder zu beobachtende Erwartung von Handlungsrezepten auf seiten der Teilnehmer. Diese Erwartungshaltung, die im Zusammenhang mit pädagogischen Inhalten ohnehin in der Regel nicht eingelöst werden kann, bildet gerade angesichts der gegenwärtigen Veränderungen in der Berufsbildung eine Lernbarriere, die in der Weiterbildung ernstgenommen werden muß.

Wir haben die Probanden daher gefragt, ob sie in der Weiterbildung Handlungsrezepte erwarten und vermuten, daß nur wenige bereit sind, angeregt durch die reflexive Aneignung von Inhalten Konsequenzen für ihr berufliches Handeln selbst zu gewinnen, sondern daß das Weiterbildungsinteresse von Ausbildern ganz funktional-pragmatisch orientiert ist.[49]

Die folgende Häufigkeitsverteilung bestätigt diese Vermutung:

Übersicht 69: Ausbilder haben an Weiterbildung ein eher pragmatisches Interesse (die unteren Angaben stellen die Prozentangaben dar)

		Karlsruhe			Hagen		
		AI	HA	NA	AI	HA	NA
		N=23	N=18	N=36	N=17	N=4	N=32
1.	WB nur interessant bei	16	12	23	13	3	27
	konkreten Handlungsvorschlägen	69,9	66,7	63,9	76,5	75,0	84,4
2.	Bevormundung, wenn in der WB	4	6	11	3	-	3
	Handlungsrezepte angeboten werden	17,4	33,3	30,6	17,6	--	9,4
3.	nicht auswertbar	[3]	[0]	[2]	[1]	[1]	[2]

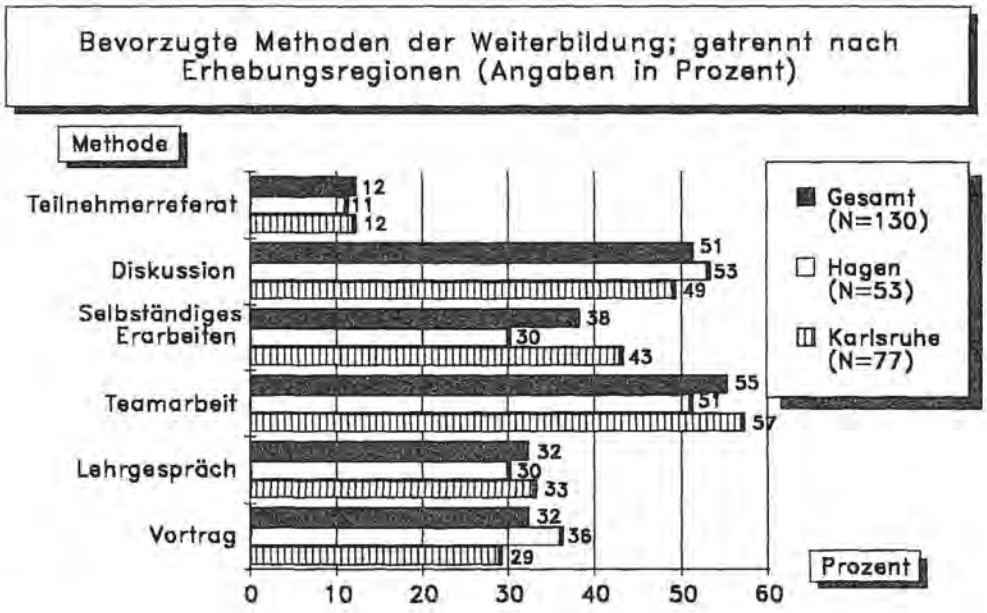
[49] Vgl. 2. Zwischenbericht, a.a.O., Hypothese 43.

77,7% der Probanden haben demzufolge eine pragmatische Erwartungshaltung, nur 22,3% empfinden das Angebot von Handlungsrezepten als Bevormundung. Dieses Ergebnis korrespondiert mit der Bevorzugung von Weiterbildungsgründen, die auf die Anpassung der Qualifikation gerichtet sind, gegenüber solchen, die die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit beinhalten.[50] Selbständiges Entwickeln von Problemlösungen stößt somit bei den Teilnehmern, zumindest wenn sie allgemein dazu aufgefordert werden, nicht auf Akzeptanz. Hier wird ein Bewußtseinsdefizit offensichtlich:
Die Verantwortlichen in der betrieblichen Berufsausbildung sollen im Hinblick auf die veränderten Bildungsziele Fähigkeiten vermitteln, die sie für sich selbst in abstrakter Form nicht akzeptieren.
Auch diese Ergebnisse lassen die fall- und projektbezogenen Konzeptionen für die Weiterbildung von Ausbildern als besonders geeignet erscheinen, da sie die Möglichkeit beinhalten - neben der Selbsterfahrung dieser Methoden, die die Ausbilder im Hinblick auf ihre Berufsarbeit so gewinnen können -, die Teilnehmer an Weiterbildung ausgehend von der beruflichen Praxis zu problemlösendem Denken anzuregen, das sie selbst als Schlüsselqualifikation benötigen, ohne ihr pragmatisch-funktionales Weiterbildungsinteresse zu enttäuschen.

9.3.3 Methoden

Die in der herkömmlichen, fachsystematisch orientierten AdA auch gegenwärtig noch weithin übliche Methode ist der Vortrag der Referenten, obwohl in der pädagogischen Bezugswissenschaft wie auch in der Praxis der beruflichen Bildung teilnehmeraktive Methoden im Mittelpunkt der Diskussion stehen. Vor diesem Hintergrund schien uns die Frage von Interesse, welche Methoden die Ausbilder in unserer Stichprobe bevorzugen.

Übersicht 70:



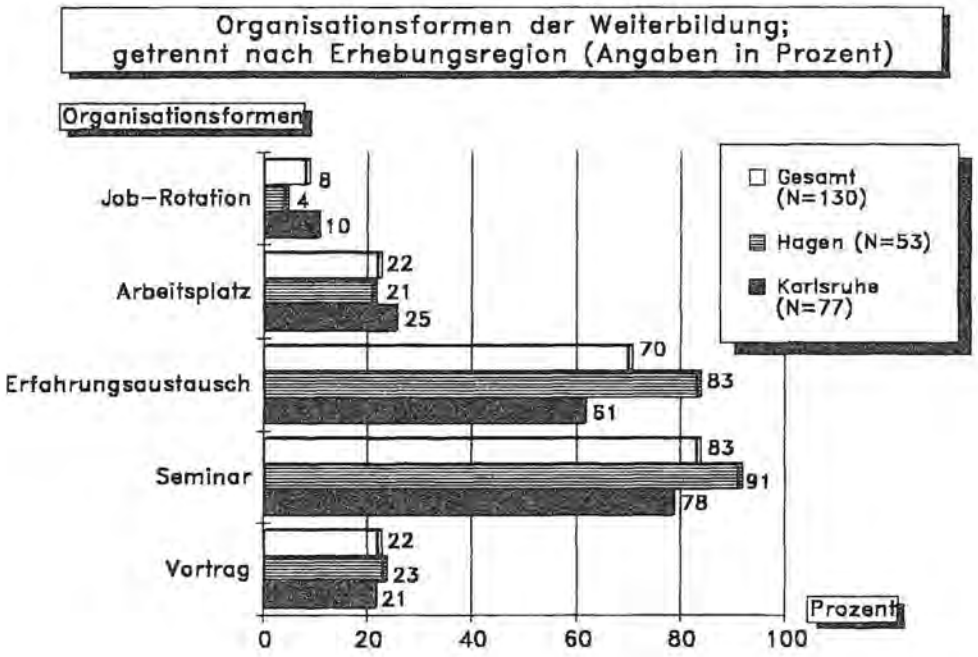
[50] Die in diesem Zusammenhang formulierte Hypothese (vgl. Hypothese 43, 2. Zwischenbericht) trifft somit zu.

Die Häufigkeitsverteilung veranschaulicht eine deutliche Bevorzugung der teilnehmeraktiven Methoden, Teamarbeit und Diskussion anstelle der referentenorientierten Formen des Vortrages und des Lehrgespräches.
Interessant ist jedoch, daß die Probanden unter den teilnehmeraktiven Methoden Teamarbeit und Diskussion sehr viel häufiger nennen als das selbständige Erarbeiten von Inhalten oder mehr noch das Teilnehmerreferat. Offenbar wird die Methodenfrage zum einen im engen Zusammenhang mit dem eigenen Arbeitsaufwand gesehen und entschieden. Zum anderen sind den Ausbildern aber die Methoden am liebsten, die bei aller Eigenaktivität ein gewisses Maß an Steuerung des Lernprozesses durch die Referenten gewährleisten. Dieses Ergebnis weist darauf hin, daß bei der gegenwärtig gerade in der betrieblichen Weiterbildung viel diskutierten Selbstlernmethode der didaktische Nutzen sehr viel geringer ist als erwartet, so daß die zunächst so offensichtliche ökonomische Effizienz erheblich eingeschränkt wird.

9.3.4 Organisationsformen

Die Frage nach den bevorzugten Organisationsformen der beruflichen Weiterbildung hat uns vor allem im Hinblick darauf interessiert, ob eine Trennung von Arbeiten und Lernen oder eine Kombination von beidem den Adressaten sinnvoller erscheint.

Übersicht 71:



Sie entscheiden sich eindeutig für eine Trennung von Arbeiten und Lernen, denn sie bevorzugen die Organisationsformen Seminar und Erfahrungsaustausch gegenüber dem Lernen am Arbeitsplatz und der Job-Rotation und begründen diese u.a. mit folgenden Argumenten:

- konzentriertere, intensivere Wissensvermittlung
- keine Störungen durch betriebliche Belange
- methodische Abwechslung.

Es zeigt sich bei der Frage nach den Begründungen, daß Seminar und Erfahrungsaustausch nicht als voneinander unabhängige Organisationsformen betrachtet werden, denn Erfahrungsaustausch wird auch als Begründung für die Form des Seminars genannt und als besonders praxisgerecht beurteilt. Der Wunsch, an den Erfahrungen anderer zu partizipieren, wird besonders betont.
Faßt man diese Überlegungen zusammen, so erscheint das Seminar als die aus der Sicht der Betroffenen geeignetste Form beruflicher Weiterbildung, wobei dem Austausch von Erfahrungen ausreichend Raum gelassen werden sollte.

9.3.5 Träger

Das Argument des Erfahrungsaustauschs wiederholt sich im Rahmen der Begründung der Vorliebe für nichtbetriebliche Weiterbildungsträger, die 53,1% der Probanden bevorzugen. Nur 30,8% sprechen sich dagegen für den Betrieb als Träger aus, 16,2% enthalten sich.
Für den Betrieb spricht nach Aussage der Ausbilder die größere Praxisnähe und bessere Ausbildung. Für nichtbetriebliche Träger (34,6% nennen in diesem Zusammenhang die IHK, die übrigen enthalten sich) sprechen folgende Gründe:
(Prozentangaben geben die Nennungshäufigkeit der Kategorie wieder)

1. Nichtbetriebliche Träger gewährleisten den neuesten Stand der Wissensvermittlung. (3,8%)
2. Das Angebot betrieblicher Träger reicht nicht aus. (12,3%)
3. Nichtbetriebliche Weiterbildung ist professioneller und qualifizierter. (12,3%)
4. Erfahrungsaustausch ist möglich. (8,5%)
5. Nichtbetriebliche Träger sind besser, weil sie betriebsübergreifend arbeiten können. (10%)

10 Schlußfolgerungen für die Weiterbildung von Ausbildern

Insgesamt läßt sich feststellen, daß die Ergebnisse der Ausbilder- und Betriebsbefragung durchgängig die Forderungen nach zeitangemessenen, d.h. neuen Aus- und Weiterbildungskonzepten sowohl erstmals empirisch fundieren als auch zur Skizzierung zahlreicher Entwicklungsperspektiven anregen. Diese Entwicklungsperspektiven seien nun abschließend zusammenfassend dargestellt. Es können vor allem inhaltliche und methodisch-konzeptionelle Schlußfolgerungen im Hinblick auf die zukünftige Didaktik der Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals gezogen werden.

Eindeutig ist das Votum der Ausbilder für die Organisationsform des Seminars mit dem ausdrücklichen Wunsch nach Erfahrungsaustausch. Deutlich ist auch ihr Wunsch nach einer induktiven, vom Praktischen zum Theoretischen, vom Speziellen zum Allgemeinen fortschreitenden Vermittlung von Inhalten.

Sehr viel komplexer und differenzierter stellt sich aber die Frage nach den Inhalten dar, denn es hat sich gezeigt, daß Ausbilder nur zum Teil den Weiterbildungsbedarf erkennen, der sich als Folge der gegenwärtigen Veränderungen in der Berufsausbildung für das betroffene Bildungspersonal ergibt. Zwar geben die Probanden an, daß die Anforderungen an ihre Tätigkeit deutlich gestiegen sind (55,4% beurteilen sie als gestiegen, 36,9% sogar als erheblich gestiegen). Außerdem schätzen sie potentielle Weiterbildungsthemen, die den Veränderungen in der Berufsausbildung Rechnung tragen, auch zum Teil als wichtig ein (vgl. Übersicht 14 Kurzbericht), obwohl sich bereits hier ein unterschiedliches Problembewußtsein abzeichnet.

Greift man aber darüber hinaus auf die Beantwortung der Fragen zurück, in denen die Ausbilder aufgefordert wurden, konkret die Folgen zu benennen, die die einzelnen Veränderungen für die Ausbildung und ihre Tätigkeit als Ausbilder haben, zeigen sich bei einem großen Teil der Ausbilder erhebliche Bewußtseinsdefizite im Hinblick auf das Verständnis des Gesamtzusammenhanges und des Wandels ihrer eigenen Berufsrolle.

Für die zukünftige Weiterbildung der Ausbilder bedeutet dieses, daß ein ausschließlich an singulären Inhalten orientiertes Angebot zwar einen punktuellen Bedarf ad hoc decken würde (vgl. zum Stellenwert einzelner konkreter Inhalte Übersicht 14), es würde aber lediglich einzelne, unverbundene Qualifikationsbausteine zur Verfügung stellen. Notwendig erscheint dagegen eine Weiterbildungskonzeption, die einzelne Bausteine (fachliche, methodisch-didaktische und soziale) integrativ, aufeinander bezogen anbietet mit dem Ziel, eine den gegenwärtigen Veränderungen angemessene berufliche Handlungskompetenz des betrieblichen Bildungspersonals zu vermitteln.
Unsere Ergebnisse begründen insbesondere folgende Vorschläge methodisch-konzeptioneller, lernorganisatorischer und inhaltlicher Art.

11 Vorschläge für die Weiterbildung der Ausbilder

An erster Stelle der Vorschläge für eine Weiterentwicklung der pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder steht die Empfehlung einer **integrativen Weiterbildungskonzeption**. Diese Konzeption sollte an die Stelle der bisher üblichen Ausbilder-Qualifizierung treten, die durch eine lehrstofforientierte, von der Praxis isolierte Vermittlung von abstrakten Wissensinhalten gekennzeichnet ist. Das hat in manchen AdA-Lehrgängen immer wieder zu einer Verkürzung der Bildungsarbeit auf ein bloßes "prüfungsorientiertes Fakten-Pauken" (Wilhelmy) geführt. Gerade ein integratives, praxisorientiertes Konzept berücksichtigt diese durchaus berechtigten Wünsche und Forderungen der Ausbilder nach einem die Lernmotivation fördernden induktiven Vorgehen und nach einer pragmatisch-funktional ausgerichteten Weiterqualifizierung. Es ermöglicht außerdem die Reflexion des Gesamtzusammenhanges von objektiven Veränderungen der Berufssituation, der Ausbildungssituation und der Berufsrolle der Ausbilder. So bietet ein solches Konzept zugleich die Möglichkeit, sich auf neue Berufsaufgaben und -anforderungen einzustellen und ein zeit- und anforderungsgerechtes berufliches Selbstverständnis zu entwickeln. Diese Möglichkeiten sollten Ausbildern im Interesse des Erwerbs und der Erhaltung angemessener beruflicher Handlungskompetenz nicht mit dem Argument eines dafür erforderlichen zu großen Zeitbedarfs vorenthalten werden.

An zweiter Stelle stehen Vorschläge für eine nähere **lernorganisatorische Konkretisierung** der empfohlenen integrativen Weiterbildungkonzeption. Sie beziehen sich auf die Organisationsform sowie auf die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises von Weiterbildungsveranstaltungen für Ausbilder.

Bezüglich der Organisationsform wird das Seminar mit **integrativem Erfahrungsaustausch** als Hauptform für Weiterbildungsmaßnahmen vorgeschlagen. Diese Organisationsform fördert die Eigenaktivität der Teilnehmer und ermöglicht zugleich ein konzentriertes, intensives und zielorientiertes Lernen unter fachlich kompetenter Leitung. Besonders aus diesen Gründen wird das Seminar als Organisationsform von den Ausbildern am meisten geschätzt. Darüber hinaus bevorzugen die Ausbilder die Seminarform auch wegen der hier vorhandenen guten Möglichkeiten zum intensiv gewünschten Erfahrungsaustausch mit Kollegen - vor allem auch aus anderen Betrieben. Nicht zuletzt wird das Seminar gegenüber arbeitsplatzgebundenen Organisationsformen bevorzugt, weil es die Teilnehmer von Störungen und Unterbrechungen der Lernarbeit freihält und so am besten konzentriertes und effizientes Lernen ermöglicht.
Hinsichtlich der Teilnehmerzusammensetzung wird statt einer **Positionsorientierung** (an den betrieblichen Positionen: Ausbildungsleiter, hauptberuflicher Ausbilder, nebenberuflicher Ausbilder) eine **Funktionsorientierung** vorgeschlagen. Es hat sich nämlich gezeigt, daß in den untersuchten Betrieben (überwiegend Mittelbetriebe) die Tätigkeits- und Verantwortungsbereiche des Ausbildungspersonals überwiegend nicht nach bestimmten Positionen unterschieden werden können. Sie hängen vielmehr in erster Linie von der Betriebsgröße und dem Stand des betrieblichen Ausbildungswesens ab. So kann z.B. der Tätigkeits- und Verantwortungsbereich eines nebenberuflichen Ausbilders, der in einem Mittelbetrieb zugleich die Ausbildung leitet, umfangreicher sein als der eines hauptberuflichen Ausbilders in einem Großbetrieb. Bei einer Funktionsorientierung gewinnt die

(Weiter-)Qualifizierung der **neben**beruflichen Ausbilder grundsätzlich den gleichen Stellenwert wie die der hauptberuflichen Ausbilder und der Ausbildungsleiter. Bei einer Funktionsorientierung kann sowohl nach Tätigkeitsbereichen (gewerblich-technisch, kaufmännisch) als auch nach Verantwortungsbereichen (Gesamtverantwortung, Teilverantwortung für bestimmte Aufgaben) unterschieden werden.

Als ein **anwendungsbezogenes Beispiel für eine mögliche Form der Umsetzung der methodisch konzeptionellen und lernorganisatorischen Vorschläge** werden im folgenden die Umrisse für ein "**Modellprogramm für ein situations- und praxisorientiertes Seminarkonzept**" skizziert. Dabei handelt es sich um ein mehrstufiges Konzept, bei dem der Teilnehmerkreis unter dem Gesichtspunkt der Funktionsorientierung zusammengesetzt ist. In einer ersten **Stufe des Erfahrungsaustausches** findet ein freier Austausch problemhaltiger beruflicher Erfahrungen statt, dessen Ergebnisse vom Seminarleiter zusammengefaßt werden. In einer anschließenden Arbeitsphase geht es um das Herausstellen einzelner **prototypischer Problemsituationen,** deren Bewältigung in der Berufsarbeit Schwierigkeiten bereitet und für die Lösungsmöglichkeiten gesucht werden. In einer dritten Stufe erfolgt eine gezielte **Vermittlung von fachlichen, methodisch-didaktischen beziehungsweise sozialen und psychologischen Wissensinhalten**, die zur Analyse der Situation und zum Entwickeln von praktisch verwertbaren Lösungsmöglichkeiten wichtig sind. In einer vierten Stufe erfolgt die **Erarbeitung der Lösungsmöglichkeiten**. Einer fünften Stufe bleibt die **Erprobung der Lösungsvorschläge** vorbehalten. Die Erprobung kann teilweise evtl. durch Simulation noch im Seminar erfolgen, überwiegend wird sie in der beruflichen Praxis vorzunehmen sein. In einer sechsten Stufe kann schließlich die **Evaluation der erprobten Handlungsvorschläge** durch einen Erfahrungsaustausch (wiederum möglichst in Seminarform) erfolgen.

An dritter Stelle stehen Vorschläge bezüglich der pädagogischen Inhalte von Weiterbildungsmaßnahmen für Ausbilder. Diese Inhalte sollten, wie schon dargestellt wurde, grundsätzlich situations- und anwendungsbezogen vermittelt werden, das heißt im Rahmen des erwähnten Seminarmodells auf der dritten Stufe. Eine isolierte Wissensvermittlung sollte nur auf lernorganisatorisch bzw. lernpsychologisch besonders begründete Ausnahmefälle beschränkt werden.
Inhaltliche Schwerpunkte im Bereich der Berufs- und Arbeitspädagogik ergeben sich speziell aus den Wünschen, Forderungen und Defiziten der Ausbilder. Sie liegen primär in den Bereichen Methodik, Didaktik und Lernpsychologie und beziehen sich vor allem auf folgende Tätigkeitsfelder:

- Lehren/Lernen und Arbeiten mit Erwachsenen
- Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen
- Arbeiten mit modernen, aktivierenden Lehr- und Lernmethoden
- Führungs- und Beratungstätigkeit
- Fachdidaktik
- Rhetorik, Gesprächsführung

Schließlich ergeben sich noch einige **flankierende Vorschläge**, deren Berücksichtigung im Interesse einer Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Bildungsarbeit und die Weiterqualifizierung der betrieblichen Ausbilder wünschenswert und wichtig ist. Sie werden anschließend an die noch einmal im folgenden in thesenartiger Form zusammengefaßten und ergänzten Vorschläge - ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne Begründung im einzelnen - kurz skizziert.

Kurzfassung der Vorschläge:

A Methodisch-konzeptionelle Vorschläge

a) Grundkonzept für die Qualifikation der Ausbilder:

Orientierung der Lernprozesse an **konkreten Situationen des betrieblichen Ausbildungsalltags**. (Diese Orientierung wird grundsätzlich auch für die Ausbildung der Ausbilder -AdA- empfohlen.)

b) Spezielles Schwerpunktkonzept für die Weiterbildung der Ausbilder:

Orientierung der Lernprozesse in der Weiterbildung der Ausbilder speziell an **Problemsituationen der betrieblichen Ausbildung**, die sich aus **Veränderungen der Ausbildungssituation** ergeben, wie z.B. durch neue Technologien, heterogene Lerngruppen, neue Ausbildungsordnungen und -inhalte.

B Lernorganisatorische Vorschläge

a) Hauptform für Weiterbildungsmaßnahmen der Ausbilder ist das **Seminar mit integriertem Erfahrungsaustausch**. Der Erfahrungsaustausch findet auf zwei Ebenen statt: Einmal formell organisiert im Rahmen des empfohlenen situations- und praxisorientierten Seminarkonzepts (s. dazu unter C). Zum anderen informell, in freier Form in Zeiträumen, die von der speziellen Seminararbeit freigehalten werden (z.B. Abendstunden, größere Seminarpausen).

b) Die **Teilnehmerzusammensetzung** erfolgt nach dem Prinzip der **Funktionsorientierung**, nicht der Positionsorientierung. Das bedeutet, daß sich Ausbilder unterschiedlicher Positionen (Ausbildungsleiter, haupt- und nebenberufliche Ausbilder) in ein- und demselben Seminar zusammenfinden können, wenn sie in ihren Betrieben für gleichartige Tätigkeiten und Verantwortungsbereiche zuständig sind.

C Vorschlag zur Einführung eines Modell-Seminarkonzepts

Zur Konkretisierung der methodisch-konzeptionellen und lernorganisatorischen Vorschläge (s. unter A und B) wird ein mehrstufiges, induktives, situations- und praxisorientiertes Seminarkonzept empfohlen. Hier setzt die Arbeit bei den **berufspraktischen Erfahrungen und Problemen der Ausbilder** selbst an. Sie führt weiter zur Ermittlung prototypischer Problemsituationen in der Bildungsarbeit der Ausbilder. Die Wissensvermittlung erfolgt vorrangig integrativ und zielgerichtet-punktuell - nicht fachsystematisch-abstrakt. Das heißt: Wissen wird primär als Basis- und Hintergrundinformation zur Klärung der Problemsituation und zur Erarbeitung handlungsbezogener Lösungsvorschläge vermittelt. Daran anschließend erfolgen Erprobung der Lösungsvorschläge und die Evaluation.

D Vorschläge für Inhaltsbereiche in der Weiterbildung der Ausbilder

Vorschläge für integrativ zu vermittelnde Inhalte zur Weiterqualifizierung der Ausbilder zielen vor allem auf die Qualifizierung für neue Aufgaben, und zwar vorrangig in den Bereichen Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Arbeit mit heterogenen Lerngruppen, Arbeit mit neuen Ausbildungsmethoden (Vermittlung von Schlüsselqualifikationen). Dazu wird eine Erweiterung bzw. Vertiefung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen vor allem in folgenden Bereichen empfohlen:

Didaktik und Methodik

- Fachdidaktische Kompetenz (Fähigkeit zur Verbindung des Fachwissens mit allgemeinen didaktischen Kenntnissen
- Kompetenz zur didaktischen Differenzierung (Fähigkeit zur Differenzierung von Lernarrangements und Lernprozessen entsprechend den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Auszubildenden in heterogenen Gruppen)
- Methodenflexibilität/Methodenpluralismus (insbes. auch Einsatz aktivierender Lehr-/Lernmethoden, wie z.B. Moderation, Leittextmethode, Fallmethode, Projektmethode, Rollen- und Planspiel, Teamteaching, Problemlösendes Lernen u.a.)
- Didaktische Kompetenz zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (Kenntnisse von Vermittlungskonzepten, Lernarrangements und -techniken)

Erweiterte Adressatenkenntnisse

- Kenntnisse des Lern-, Leistungs- und Sozialverhaltens Erwachsener (z.T. zukünftig auch verstärkt: der Lernschwierigeren und Lernschwächeren)

Erweiterung der sozialen und kommunikativen Kompetenz insbesondere auf den Gebieten:

- Teamfähigkeit
- kooperative/partnerschaftliche Führungsfähigkeit
- Rhetorik, Gesprächsführung
- Beratung (Ausbildungsberatung, Lernberatung)
- Selbstverfügen über Schlüsselqualifikationen.

E Flankierende Vorschläge zur Förderung der Effizienz in der Bildungsarbeit und Weiterqualifizierung der Ausbilder

a) Verstärktes **Informieren der Betriebsleitungen und Personalabteilungen** über die gestiegenen Anforderungen an die Berufsarbeit der Ausbilder u. die wachsende Bedeutung der Ausbildungsarbeit für die Betriebe. Förderung des Verständnisses für die Notwendigkeit systematischer Weiterqualifizierung der Ausbilder - gerade auch auf pädagogischem Gebiet.

b) Verstärkung der Rekrutierung von Ausbildern mit **höherem Ausbildungsniveau**, besonders in der Gruppe der hauptberuflichen Ausbilder.

c) **Schulung von Dozenten**, die in der Aus- und Weiterbildung der Ausbilder tätig sind, zum Zweck der Qualifizierung für die Durchführung induktiver, situationsorientierter Seminarkonzepte.

d) Spezielle **Qualifizierung von Ausbildern zu Multiplikatoren** vor allem in größeren Betrieben.

e) Überprüfung der **methodisch-didaktischen Effizienz der AdA-Lehrgangskonzeptionen** auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse.

f) **Ergänzung bzw. Modifikation des Rahmenstoffplans zur AEVO** auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse.

Veränderungen in der Arbeitswelt und Weiterbildungsbedarf von Ausbilderinnen und Ausbildern in der Industrie

Konzeptionelle Ansätze aus der Berufsbildungsforschung

Ingeborg Weilnböck-Buck

DIMENSIONEN DES WANDELS UND KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN ZUR PÄDAGOGISCHEN WEITERBILDUNG VON AUSBILDERINNEN UND AUSBILDERN

Ausgangssituation

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen eines Forschungsprojektes entstanden, das im Bundesinstitut für Berufsbildung zum Thema "Weiterentwicklung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder/-innen" durchgeführt wurde.

Vom Ansatz her handelt es sich um eine theoriegeleitete Forschungsarbeit, deren konzeptionelle Überlegungen zu einer zukunftsorientierten pädagogischen Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals das Ergebnis einer Analyse ihrer Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Inhalte und Perspektiven ist.[1] Dieses Thema erlaubt keine bis in jedes Detail abgesicherte Argumentation. Die Arbeit hat deshalb eher den Charakter eines heuristischen Entwurfs.

Die Auseinandersetzung mit den forschungslogisch und bildungspolitisch relevanten Implikationen der Themenstellung legten es nahe, im Vorfeld der Arbeit insbesondere für die drei folgenden Problembereiche den eigenen Standpunkt zu klären:

(1) Angesichts des sowohl für den einzelnen als auch für die Betriebe und Unternehmen tiefgreifenden Wandels der Arbeit, werden heute die Dimensionierung, der Differenzierungsgrad und das persönliche Anforderungsniveau von Planungs-, Vermittlungs- und Bildungsleistungen aller an betrieblichen Bildungsprozessen Beteiligten diskutiert. Die Breite und Intensität der Diskussion muß als Indiz dafür gelesen werden, daß der Wandel im soziokulturellen Selbstverständnis der Menschen, in seinen ökonomischen, ökologischen, technischen, arbeitsorganisatorischen und qualifikatorischen Dimensionen, durch technologisches Wissen und mit

---

1 Die Funktion von Theorie entspricht hier einer Deutung, die M. Baethge formuliert hat. Theorie bedeutet nach Baethge nicht die Verlängerung von Trends oder die Fortschreibung empirischer Ergebnisse in die Zukunft hinein, sondern Theorie muß die Antriebskräfte der Entwicklung, ihre Implikationen und ihre gesellschaftlichen Folgen erklären. (Vgl. Protokoll des Zweiten Glienicker Weiterbildungsworkshops vom 28.-29.01.1989 in Berlin)

tradierten Handlungsorientierungen nicht eingeholt werden kann. Denn die Veränderungsprozesse beinhalten ihrem Anspruch nach einen qualitativen Sprung; ihn markiert die Entwicklungsrichtung von der "endlichen" zur ständig zu erneuernden Qualifikation, von der abhängigen Ausführung zur autonomen Gestaltung von Aufgaben, von Objekt- zu Subjektleistungen.

In der Perspektive zukunftsorientierter Anforderungen sollten die Fragen nach dem pädagogischen Weiterbildungsbedarf betrieblicher Ausbilder/-innen deshalb so situiert werden, daß sie einen Reflexionsprozeß in Gang setzen oder weiter befördern, der es erlaubt, zunächst diejenigen Schnittstellen im Arbeits- und Ausbildungsprozeß aufzuspüren und freizulegen, an denen aufgrund des gesellschaftlichen Wandels die geläufigen Handlungsroutinen versagen und das bislang verfügbare berufspädagogische Gewißheitswissen endet; ein Gewißheitswissen, das, gemessen an den Gestaltungserfordernissen, dysfunktional zu werden droht und eine umsichtige und den Veränderungen entsprechende Neugestaltung blockieren kann; an diesen Schnittstellen wäre der pädagogische Weiterbildungsbedarf zu lokalisieren und inhaltlich auszuformulieren. Folgende Schnittstellen bieten für uns Ansatzpunkte der Reflexion: das **Anforderungsniveau der Arbeit** als Bezugsgröße der pädagogischen Interaktion in der Ausbildung; **Praxis** als Bezugsgröße der didaktisch-methodischen Konzeption von Ausbildung sowie die **Organisationsentwicklung** als Bezugsgröße der Ausbilderfunktion im Unternehmen. Voraussetzung für die Realisierung zukunftsorientierter Weiterbildungsinitiativen ist freilich ein unternehmenskulturelles "Klima", welches auf allen Entscheidungsebenen und in den unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen dazu ermutigt, innerbetriebliche Konflikte und Krisen sowie den externen Veränderungsdruck nicht zu beschönigen, zu verdrängen oder instrumentell umzudefinieren.

(2) Die folgenden Überlegungen schließen sich daran an. Sie ergeben sich aus der Neubestimmung dessen, was unter den veränderten Bedingungen und im Horizont zukünftiger Entwicklungen als pädagogische Leistung betrieblicher Berufsbildung und damit als Bildungsbedarf ihrer Akteure zu fassen ist, sowie aus der Notwendigkeit, den identifizierten Bedarf gegenüber anderslautenden Interessen argumentativ zu sichern. Wenn in dieser Bedarfsdiskussion von der Berufsbildungsforschung der Anspruch eingelöst werden soll, zur Veränderung betrieblicher Bildungsprozesse einen systematischen **und** innovativen Beitrag zu leisten, dann impliziert dies zweierlei: Die Absage an die Hilfestellung für einen Bildungsbedarf, der aus kurzfristigen Anpassungszwängen resultiert, sowie die Fortschreibung eines ausschließlich pragmatischen oder funktionellen Bildungsverständnisses. Um einen dem Wandel angemessenen Bildungsbedarf zu identifizieren, ist es gerade heute - angesichts der Notwendigkeit, egalitäre, partizipative Orientierungen zu entwickeln und empathisch-kommunikative und soziale Fähigkeiten zu fördern - notwendig, sich des Doppelcharakters von Bildung zu erinnern: Bildung kann auf bestehende Anforderungen reagieren; sie kann aber

ebenso Bedarf generieren, indem sie die Handelnden befähigt, Entwicklungstrends aufzugreifen, Tauglichkeit und Reichweite von Problemlösungen einzuschätzen und nach besseren zu suchen. Genau dies muß Bildung heute vordringlich leisten.[2]

(3) Als weiterer Problembereich ergibt sich das Verhältnis zwischen dem Erkenntnis- und Gestaltungsinteresse angewandter Forschung und dem Interesse der Adressaten an für sie brauchbaren Ergebnissen. Nun lassen sich die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung weder nach Rezeptur herstellen noch entsprechend nutzen. Beide Akteure - Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspraxis - müssen vielmehr in einem einander zugewandten Arbeitsprozeß einen durchaus prekären Balanceakt leisten: Sie bleiben einerseits an unterschiedliche Zugangsweisen, Wertsysteme, Normen und Interessen gebunden, und sie müssen andererseits dem Anspruch genügen, wirkungsvoll zu arbeiten. Es kann deshalb in diesem Prozeß nicht darum gehen, den Wert der Arbeitsergebnisse am Grad ihrer Übereinstimmung mit der eigenen Problemsicht zu messen oder am Grad des Delegationserfolges eigener Problemlösungserfordernisse; es muß vielmehr um die inhaltliche Bereicherung und wechselseitige Anregung eines produktiven Dialogs gehen, in welchem die spezifischen Perspektiven vermittelt und Denkanstöße und Interpretationsangebote wechselseitig fruchtbar gemacht werden können. Nur so sind die Voraussetzungen zu schaffen, um die kreativen Potentiale der beiden souveränen Akteure zu mobilisieren und spezifische, sach- und personenangemessene sowie unternehmenstypische Problemlösungsansätze zu finden.[3]

---

2 Vgl. dazu auch Brater, M.: "An den Widersprüchlichkeiten und Ungereimtheiten einer 'bedarfsorientierten Bildungsplanung' wird erkennbar, daß prinzipiell - trotz aller Anpassungszwänge - die Weiterentwicklung und Gestaltung des Beschäftigungssystems vom Stand der menschlichen Fähigkeiten und Kenntnisse abhängt und nicht umgekehrt. Unter diesem Gesichtspunkt wäre eine enge Bedarfsorientierung der Weiterbildung sogar wirtschaftlich höchst bedenklich, indem sie u.U. gerade diejenige Innovationsquelle verstopft, die freizulegen sie vorgibt", M. Brater: Die Aufgaben beruflicher Weiterbildung, S. 69. In: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. 2. Auflage, Darmstadt/Neuwied 1980

3 Im Rahmen der Diskussion um Anwendung oder Verwendung von Forschungsergebnissen charakterisieren Ulrich Beck und Wolfgang Bonß das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis als Differenz, die "nicht hierarchisch, sondern qualitativ zu denken ist. Wissenschaft liefert nicht notwendig ein besseres, sondern zunächst einmal ein anderes Wissen. Anders insofern, als wissenschaftliche Analysen die je konkreten Handlungszwänge der Praxis eher zum Gegenstand als zur Grundlage haben". Als Zielpunkt gelungener Verwendungsprozesse ist nicht die Einebnung der Differenz anzusehen, sondern die Einsicht in die Notwendigkeit, Ergebnisse gemeinsam so "kleinzuarbeiten, daß sie für die Praxis anschlußfähig werden ... Verwendung ist also nicht 'Anwendung', sondern ein aktives **Mit**- und **Neu**produzieren der Ergebnisse, die gerade dadurch den Charakter von 'Ergebnissen' verlieren und im Handlungs-, Sprach-, Erwartungs- und Wertkontext des jeweiligen Praxiszusammenhangs nach immanenten Regeln in ihrer praktischen Relevanz überhaupt erst geschaffen werden". Vgl. Beck, U./Bonß, W.: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung?, S. 9 ff. In: Dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/Main 1989

A Dimensionen des ökonomischen, technischen und soziokulturellen Wandels

Den folgenden Ausführungen liegt die Einschätzung zugrunde, daß wir Zeugen und Akteure eines epochalen Wandels sind, der zunehmend die überkommenen Selbstvergewisserungsformen und die institutionalisierten Problemlösungen aufzehrt. Dabei beunruhigen sowohl die Veränderungen selbst als auch ihre Dynamik, die heute in Ungewißheiten auflöst, was gestern noch selbstverständliche, sozial geteilte Gewißheit war.

Mit der fortschreitenden Durchsetzung der sozialstaatlich abgesicherten Arbeitsmarktgesellschaft und internationalisierter Nachfragemärkte werden natürliche und korporative Akteure[4] aus Traditionen, Bindungen und Handlungsgewohnheiten herausgelöst und in permanent entscheidungsabhängige Situationen entlassen. Das Kriterium der Allbetroffenheit der damit in Gang gesetzten Individualisierungsprozesse wird an zwei Dimensionen des gesellschaftlichen Wandels besonders deutlich:

- Da sind einmal die Veränderungen von Arbeit und Arbeitsprozessen, hervorgerufen durch veränderte Märkte und Marktbeziehungen und beschleunigt durch das Gestaltungspotential der neuen Technologien. Dies heißt für die Unternehmen, Handlungsziele zu definieren und eine Binnenstruktur zu entwickeln, die es erlaubt, sich durch Beobachtung des **gesellschaftlichen Umfeldes** Handlungs- und Absatzchancen aktiv zu eröffnen, flexibel und differenziert auf Nachfrageveränderungen zu reagieren, Marktbeziehungen intensiv zu pflegen und so einen fortwährenden **Vermittlungsprozeß** zwischen Umfeldveränderungen/Kundenbedürfnissen und eigenen Ressourcen zu gestalten. Über den Aspekt ökonomischer Handlungsrationalität hinaus, interessieren die Unternehmen deshalb als Gestaltungsinstanzen gesellschaftlicher Realität; sie werden verstanden als wertsetzende und werteverändernde Interpretationsinstanzen des ökonomischen, ökologischen, technischen und soziokulturellen Wandels, die unterschiedliche Konstruktionen von Wirklichkeit hervorbringen.

- Da sind zum anderen der mit den Veränderungen von Markt und Technik verwobene Wandel industriegesellschaftlicher Leistungsanforderungen, Lebensformen, Biographiemuster, Selbstdeutungen und Bildungsorientierungen: ein sozio-kultureller Wandel, der insbesondere die Widersprüche und Ambivalenzen von Individualisierungsprozessen deutlich erkennen läßt. Für den einzelnen heißt Individualisierung zunächst, "daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie nehmen zu."[5] Der einzelne gewinnt in diesem Prozeß zwar erhebliche

---

4 Der Begriff "korporativer Akteur" wurde von J.S. Coleman geprägt; er bezeichnet das, was gemeinhin Organisation genannt wird, betont jedoch deren positionelle Struktur. Im Kontext dieser Arbeit wird der Begriff deshalb gewählt, weil er den Individualisierungsprozeß der Unternehmen bereits durch den Wortcharakter unterstützt. Vgl. Coleman, J.S.: Equality of Educational Opportunities. Washington: US Government Printing Office 1966

5 Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986, S. 216

persönliche Gestaltungschancen; gleichzeitig vervielfachen und intensivieren sich jedoch die Anforderungen an seine Persönlichkeitsleistungen und die Ansprüche an befriedigende Arbeit, soziale Absicherung und gesellschaftliche Teilhabe.

- Neben Prozessen der Individualisierung sind die unsere Gegenwart prägenden Veränderungen durch Ökologisierungsprozesse zu charakterisieren, ausgedrückt durch Reaktionen auf die fortschreitende Zerstörung der Natur und die dadurch bewirkte wachsende Irritation dominanter ethischer Prinzipien industriegesellschaftlichen "Fortschritts". Die "Grenzen aufhebende Dynamik der Gefahr" durch Naturzerstörung und der neuartigen Gefährdungen allen Lebens ist durch Tschernobyl wohl am eindringlichsten erfahrbar geworden. Diese universelle Bedrohung gilt gleichermaßen für Klimaveränderungen, für die Zerstörung der Ozonschicht und die Vergiftung von Luft und Boden, von Flüssen und Meeren. Was hier zunehmend ins Bewußtsein tritt, ist die Gewißheit, "einen Evolutionsprozeß voranzutreiben, der Gewinn- und Gestaltungschancen sowie Verlust- und Vernichtungsrisiken in immer größeren Dimensionen aufbaut. Obgleich wir diesen Evolutionsprozeß im einzelnen nicht immer steuern, haben wir ihn jederzeit zu verantworten"[6].

Im Zusammenhang unserer Thematik werden die gegenwärtigen Veränderungen somit als **Individualisierungs-** und **Ökologisierungsprozesse** charakterisiert. Es wird der Versuch unternommen, sowohl den ökonomisch-technischen Wandel und seine qualifikatorischen Auswirkungen als auch die berufs- und arbeitspädagogische Reflexion an konstituierende Lebensbezüge und soziokulturelle Entwicklungen zurückzubinden. Sofern Berufsbildung sich eines Bildungsbegriffs vergewissern will, der den gegenwärtigen Herausforderungen angemessen ist, kommt sie nicht umhin, den in der Gesellschaft stattfindenden Veränderungs- und Reflexionsprozeß aufzugreifen und aktiv dort weiterzuführen, wo ihre Verantwortung hinsichtlich gesellschaftlicher Partizipation, institutioneller Gestaltungsrolle und der Sicherung der Entfaltungschancen des einzelnen neu zu bestimmen ist.[7]

---

6 Huber, J.: "Forschen statt vertrauen". In: DIE ZEIT, Nr. 16, 10. April 1987; vgl. dazu auch Böhme, Gernot: Am Ende des Baconschen Zeitalters. Das Projekt der Naturbeherrschung ist obsolet geworden. In: Frankfurter Rundschau vom 10. August 1991

7 Vgl. Hornstein, W.: Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisierungsdebatte und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift der Pädagogik, Heft 3/88, S. 381-397.

1 Individualisierung

1.1 Individualisierung korporativer Akteure

Die Unternehmen sind heute mit einem Wandel konfrontiert, der die Voraussetzungen ihrer Aktions- und Reaktionsmöglichkeiten drastisch verändert hat. Strukturmerkmale dieser veränderten Umfeldbedingungen sind insbesondere der Wandel von Angebotsmärkten in hochdifferenzierten Nachfragemärkte, die Internationalisierung der Märkte, der Siegeszug der Mikroelektronik und die ökologischen Folgen der Industrialisierung.[8]

1.1.1 Veränderungen im Selbstverständnis der Unternehmen

Vom Angebots- zum Nachfragemarkt

Von herausragender Bedeutung für die Reorganisation von Unternehmen und die Reformulierung ihres Selbstverständnisses[9] sind die Veränderungen der Märkte. "Die Marktentwicklung in den letzten 15 - 20 Jahren weist ... in beinahe allen Branchen", schreibt Brater, "einen charakteristischen Wandel auf: Die Märkte sind in ihren Volumina praktisch erschöpft und expandieren kaum mehr (außer in ganz wenigen innovativen Spezialbranchen und dann auch nur für einige wenige Jahre (s. Computerindustrie). Wirtschaftliches Wachstum eines Unternehmens ist nur noch durch schnelles Erkennen relativ kleiner Marktlücken bzw. Abschöpfen minimaler Nachfragesteigerungen und ansonsten nur durch Verschieben von Marktanteilen, also durch direktes Antreten gegen die Konkurrenz möglich, die im übrigen ebenso heftig um Marktlücken kämpft.

Diese Situation führte zu einer grundlegenden Verschiebung der Marktsituation, **nämlich zum Wandel vom Angebots- zum Nachfragemarkt.** Das heißt: Nicht der Verkäufer, also die Unternehmen können die Marktbedingungen abstimmen oder beeinflussen, sondern die Käufer gewinnen an bestimmendem Gewicht. Nicht die Produktion und ihre (meist für das Unternehmen günstig gewählten) Bedingungen und Verhältnisse bestimmen, was gekauft wird, sondern die Kundenwünsche bestimmen, was produziert wird."[10]

---

8 "Der Machtgewinn des technisch-ökonomischen "Fortschritts" - so Ulrich Beck, "wird immer mehr überschattet durch die Produktion von Risiken. Diese lassen sich nur in einem frühen Stadium als "latente Nebenwirkungen" legitimieren. Mit ihrer Universalisierung, öffentlichen Kritik und (anti)-wissenschaftlichen Erforschung legen sie die Schleier der Latenz ab und gewinnen in den sozialen und politischen Auseinandersetzungen eine neue und zentrale Bedeutung". In: Ders.: Risikogesellschaft. Frankfurt/Main 1986, S. 17; zur Diskussion des "Risikobegriffs" vgl. u.a.: Evers, A./Nowotny, H.: Über den Umgang mit Unsicherheit. Frankfurt/M. 1987

9 Vgl. Weilnböck-Buck, I.: Soziale Realität und pädagogischer Weiterbildungsanspruch. Zur Qualifikation von Ausbilder/-innen im Selbstverständnis von Unternehmen. In: BWP, Heft 4, 1989, S. 21-26.

10 Brater, Michael: Analyse neuer Ausbildungs- und Medienkonzepte für die kaufmännische Ausbildung in der Industrie. Expertise im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. Manuskript 1990, S. 1 f.

Durch unmittelbaren Einfluß bestimmen heute die Kunden, **was** produziert wird, was **vom Markt genommen** werden muß (z.B. Medikamente), **wie** produziert wird (z.B. mit umweltfreundlichen und ressourcensparenden Herstellungsverfahren, ohne gesundheitsschädigende Stoffe, unter Berücksichtigung von Entsorgungsproblemen), **welche Prinzipien** Vorrang haben (z.B. Haltbarkeit oder schneller Verschleiß); was vernachlässigt, verschleiert, beschleunigt wird; welche Produktvarianten akzeptiert werden, für welche Problemlösungen strukturelle Voraussetzungen geschaffen werden müssen. Mittelbaren Einfluß gewinnen die Kunden damit auch auf die technischen und arbeitsorganisatorischen Konzepte, auf das Ausmaß an ökologischer Verantwortung und auf den Qualifikations- und Bildungsanspruch, den es zu realisieren gilt, um den veränderten Marktbedingungen gerecht werden zu können. "Idealtypisch geben nun" - durch die zunehmende Orientierung an Kundenwünschen - "weder technische Sachzwänge noch Gewinnmaximierungsüber-legungen den Ausschlag, sondern die marktrelevant gewordenen Kundenwünsche an Qualität, Beschaffenheit, Praxis und Lieferkonditionen. Technik bekommt eine 'dienende Funktion' (wie läßt sich dieses Bedürfnis technisch umsetzen?), Betriebswirtschaft wandelt sich von der Orientierung am maximalen Gewinn zur Frage: 'Wie können wir diese Bedürfnisbefriedigung überhaupt wirtschaftlich **möglich** machen?', und zwar natürlich so, daß das Unternehmen dabei überlebt. Das heißt: Die Geldseite des Unternehmens markiert nicht mehr in erster Linie den Besitz, die eigenen wirtschaftlichen Chancen, das 'Haben', sondern das 'Prozesse ermöglichen', 'Sachziele erreichen können', 'Leistung erbringen können', und zwar auch in Zukunft."[11]

Die Antwort der Unternehmen auf den strukturellen Wandel besteht somit zunächst in einer Veränderung ihrer Handlungsorientierungen. Diese sind darauf gerichtet, als korporativer Akteur über ausreichende technische, organisatorische und qualifikatorische Flexibilitätspotentiale zu verfügen, um sich aktiv und antizipativ Handlungsschancen am Markt zu sichern, neue zu eröffnen, rasch und einfallsreich auf Markt- und Gesellschaftsveränderungen sowie differenziert auf Kundenwünsche reagieren zu können. In der Konsequenz haben sie zum Ziel, die **Individualisierung am Markt** zu gewährleisten. Sie zeitigt einen Prozeß, in dessen Verlauf die korporativen Akteure ein Selbstverständnis ausprägen, das nicht mehr durch "Produktidentifikation", sondern durch "Dienstleistung für Kunden" (Brater) gekennzeichnet ist und das es ermöglicht, sich gegen Konkurrenten abzugrenzen und gegenüber Kunden als "besonderer Akteur" zu profilieren. Individualisierung findet ihren Ausdruck in der Spezialisierung und Differenzierung von Dienstleistungen, von Produkten, Produktpaletten und Produktzyklen; sie umfaßt das Leistungsangebot, wie dessen Besonderheiten, Design, Qualität, Preisgestaltung, Lieferkonditionen, Serviceleistungen, Umweltverträglichkeit; sie meint insbesondere die Leistungsfähigkeit im Hinblick auf je spezielle, kundenangepaßte Problemlösungen: ein Umorientierungs- und Stilisierungsprozeß im übrigen, der beständig weiter modifiziert und dimensioniert wird.

---

11 Brater, Michael, a.a.O., S. 3, vgl. dazu auch Krüger, D., Nagel, A., Schlicht, H.: Formen qualifizierter Produktionsarbeit. Dortmund 1989; DFVLR/Projektträgerschaft "Humanisierung des Arbeitslebens" (Hrsg.): Produktinseln und Auftragsteam. Ein ganzheitliches Organisationsmodell für mittelständische Betriebe. Frankfurt/New York 1988

Von der funktionsteiligen zur integrierten Aufgabenschneidung

Der marktbedingte Prozeß der Individualisierung konfiguriert nicht nur ein verändertes Selbstverständnis, sondern führt zu einer binnenstrukturellen Reorganisation der Unternehmen: Denn die Veränderung der Marktsituation befördert die Tendenz, "auf allen Ebenen nach Strukturen zu suchen, die kundenorientiert sind bzw. es dem Unternehmen ermöglichen, jederzeit flexibel auf Kundenwünsche und deren 'Individualisierungen' einzugehen"[12]. Dabei verläuft die arbeitsorganisatorische Rationalisierungslinie entlang einer Richtung, nach der die steuernden, kontrollierenden, optimierenden, problemhaltigen und antizipativen Anteile an den Arbeitstätigkeiten deutlich zunehmen. Im **Produktionsbereich** wird dies illustriert durch Alternativen zu traditionell tayloristisch-fordistisch geprägten Arbeitsabläufen in Form von informationstechnologischer Vernetzung, flexibel gestalteter Fertigungsprozesse und komplexer, kontextsensibler Arbeitssysteme mit integrierten Funktionen. Sie führen zu fachlich und schlüsselqualifikatorisch vielschichtigeren Aufgabenbündelungen für Facharbeiter. Den **Dienstleistungsbereich** charakterisiert gleichermaßen eine Entwicklung, die die Dominanz der funktionsteiligen, eng geschnittenen, an Routine orientierten Arbeitsweisen relativiert durch eine problembezogene, integrierte und die konzeptionellen Fähigkeiten des einzelnen fordernde Aufgabenschneidung.[13] Standardisierte Formen der Bearbeitung und Abwicklung werden "durch stärker individualisierte, flexible, problemorientierte und phantasievolle Formen ersetzt. Im Absatzbereich nehmen Kundenorientierung und Kundenkontakt an Bedeutung erheblich zu und verlangen nicht unbeträchtliche Handlungsspielräume zu origineller Problemlösung."[14]

Von bürokratisch-hierarchischen zu partizipativen Organisationsstrukturen

Das alles bedeutet aber auch, daß die tradierten aufbau- und ablauforganisatorischen Strukturen, d.h. die betrieblich etablierten Macht-, Hierarchie-, Kooperations- und Kontrollformen des jeweiligen Sozialgefüges von der Dynamik der Veränderungsprozesse miterfaßt werden. Denn die "überkommenen Formen der **Ablauforganisation** (können) diese differenzierten und variantenreichen Prozesse nicht mehr bewältigen. *Konkret kommt die 'Reißbrettorganisation' in erhebliche Schwierigkeiten, die 'den' Arbeitsablauf analysiert, auseinandernimmt, in vorausentwickelten und -berechneten Verfahren jeden Arbeitsschritt festlegt und zu genau definierten und beschriebenen Arbeitsgängen und -plätzen aggregiert.* In dieser 'Megamaschine' hat jeder Mitarbeiter seinen genau umrissenen Platz, und er bekommt genau vorgeschrieben, was er wann zu tun hat. Alles wird 'formalisiert'. Der **soziale**

---

12 Brater, M., a.a.O., S. 8

13 Vgl. u.a. Baethge, M., Oberbeck, H.: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/New York 1986;
Brater, M., a.a.O.; Sachverständigenkommission Arbeit und Technik: Forschungsperspektiven zum Problemfeld der Arbeit und Technik. Bonn 1986; Kern, H., Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1984; Brödner, P.: Fabrik 2000: Alternative Entwicklungspfade in der Zukunft der Fabrik. Berlin 1986; Malsch, Thomas;Seltz, Rüdiger (Hrsg.): Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Beiträge zur Entwicklung der Industriearbeit. Berlin 1987; so stellt beispielsweise Opel die gesamte Produktion um; bis Ende 1992 wird die Automobilfirma durchgängig die Gruppenarbeit in der Fertigung einführen. Vgl.: Der Spiegel, 32/1991, S. 92 ff.

14 Brater, M., a.a.O., S. 4

Zusammenhang wird 'hinter dem Rücken' der Arbeitenden, also praktisch über die organisatorische 'Blaupause' vermittelt und über hierarchische Steuerungsinstanzen kontrolliert, fortgeschrieben, korrigiert, überwacht. Hierarchie hatte bisher insbesondere an den Stellen Feinsteuerungen vorzunehmen, an denen schwankende und nicht kontrollierbare Parameter aus der Systemumgebung adaptiert und integriert werden mußten. Diese bürokratisch-hierarchischen Strukturen sind den beschriebenen neuen Anforderungen nicht gewachsen."[15] Die erkennbare Veränderungsrichtung wird bestimmt vom vorsichtigen Abbau bürokratisch-hierarchischer Strukturen und der von ihnen geprägten Handlungsorientierungen, die sich angesichts der differenzierten, vielfältig entscheidungsoffenen und kommunikationsintensiven Arbeitsanforderungen als zu schwerfällig und adaptionsneutralisierend erweisen: Angestrebt wird mehr Ermessens- und Handlungsspielraum auf unteren Funktionsebenen und "vor Ort" bei verstärkter Kooperation; mehr Partizipation an der Veränderung des Unternehmens durch vertikale Kompetenzverflechtungen; mehr Mitverantwortung und Gestaltungsfreiheit in der Aufgabenwahrnehmung. Damit einher geht eine Neuakzentuierung von Fachlichkeit und Beruflichkeit; denn Berufsarbeit wandelt sich tendenziell zum integralen Beitrag des einzelnen an der Lösung wechselnder Probleme; ihr Sinnbezug entfaltet sich wirkungsvoll erst in der selbstverantwortlichen und konfliktfähigen Kooperation mit anderen Fachrichtungen, Professionen und Funktionsebenen.

Diese Neuorientierung bleibt nicht ohne die entsprechenden Rückwirkungen auf die betriebliche Berufsausbildung in den Großbetrieben der Industrie. Diese ist in weiten Bereichen durch die Vernachlässigung der Lernpotentiale von realen Arbeitssituationen am Arbeitsplatz, durch das dominierende Prinzip der "Arbeitsvorbereitung durch Lehrgangsmaterialien" und die damit verbundene radikale Einschränkung der pädagogischen Handlungsspielräume haupt- und nebenberuflicher Ausbilder/-innen sowie der Vernachlässigung einer personenbezogenen, pädagogischen Weiterbildung allzu schwerfällig geworden, um rasch und ideenreich Veränderungen aufzugreifen und in ausbildungsrelevante Initiativen umzusetzen. Auch hier kommt die "Reißbrettorganisation" in erhebliche Schwierigkeiten, die in den Lehrgangsmaterialien Inhalte und Methoden festlegt, Lernzielkontrollen und Bewertungsmaßstäbe und dem Ausbilder zusätzlich ausführliche Hinweise gibt, "wie er die einzelnen Übungsarbeiten vorbereiten soll und welche Kenntnisse zu vermitteln sind"[16]; unter diesen Voraussetzungen ist es auch kaum möglich, jene kreativen, wendigen, selbstverantwortlich handelnden Facharbeiter/-innen und Sachbearbeiter/-innen heranzubilden, die dem wachsenden Bedarf an Subjektleistungen, der Leistungsverdichtung der Arbeit und der Komplexität der beruflichen Anforderungen gerecht werden können.

---

15 Brater, M., a.a.O., S. 8

16 Vgl. Koch, J., Schneider, P.J.: Das Lernziel "Handlungsfähigkeit" in der Facharbeiterausbildung. In: Arbeiten und Lernen, Nr. 27, 1983.

Diese fühlbaren Defizite haben bei zahlreichen Unternehmen zu einer Neuorientierung geführt; mit dem Ziel, durch das Einräumen von Freiheitsgraden und größeren Ermessens- und Handlungsspielräumen, durch Weiterbildung und die Institutionalisierung veränderter Formen der Kommunikation und Kooperation zwischen haupt- und nebenberuflichen Ausbildern, durch Methodenpluralismus und eine Neudefinition der Ausbilderrolle als Moderator von Lernprozessen Flexibilitätspotentiale für die Berufsausbildung zurückzugewinnen und die Voraussetzungen für fachübergreifende, soziale und situative Lernzusammenhänge und eine dementsprechende Qualifizierung und Bildung zu schaffen.

1.1.2 Entstandardisierung von Technik

Der entscheidende Veränderungsdruck auf die Unternehmen geht von der Verlagerung des Verkäufermarktes zu einem Käufermarkt aus; die durch die neue Technik bereitstehenden Gestaltungspotentiale stellen für die Unternehmen lediglich einen "gesellschaftlich innovatorischen Rohstoff"[17] dar. Welche Nutzanwendung, d.h. welches Rationalisierungskonzept das einzelne Unternehmen wählt, hängt von der mittel- bis langfristigen Marktperspektive ab, die sich das Unternehmen mit einem bestimmten Technikkonzept ausrechnet.

Die dem Marktgeschehen korrespondierende technische Rationalisierung kann grundsätzlich durch folgende Dynamisierungsmerkmale charakterisiert werden: Durch

- "das Ersetzen diskreter technischer Rationalisierungen (d.h. nur alle x Jahre auftretende Rationalisierung) durch mehr oder weniger kontinuierliche Maßnahmen (insbesondere im Zusammenhang mit den neuen technischen Systemen, die auf der Grundlage der Informationstechnologien entwickelt werden)
- das Ersetzen punktueller technischer Maßnahmen durch umfassende, 'flächendeckende' Rationalisierungskonzepte
- das Ersetzen von ein für allemal entwickelten und durchgeführten Rationalisierungsstrategien, mit denen sich die die Entwicklung vorantreibenden Kräfte in den Betrieben langsam und mühselig an die Beherrschung der komplexen 'flächendeckenden' neuen technischen Systeme herantasten.

Diese Rationalisierungstendenzen bzw. die dahinterstehenden ökonomischen Notwendigkeiten haben zu erheblichen Veränderungen bei den technischen Konstruktionsprinzipien maschineller Systeme geführt. Um die kontinuierliche "flächendeckende", flexibel sich neuen Erkenntnissen anpassende Rationalisierung mit immer komplexeren, aufwendigeren Systemen überhaupt zu ermöglichen, mußten Konstruktionsprinzipien für maschinelle Systeme wie das Baukastenprinzip, das Modularprinzip, die Praxis der Schnittstellenvereinbarungen, der Neudefinition betrieblicher Organisationsbegriffe mit bestimmten Regelungen entwickelt, mußten verstärkt sogenannte

---

17 Vgl. Lisop, I.: Technischer Wandel und Bildung, Anhang 5, S. 170. In: Zwischenbericht der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000", Drucksache 11/5349 vom 14.09.1989. So schreibt die Autorin: "Neben dem Grad der Mechanisierung und Automatisierung von einzelnen Betrieben wie von Unternehmensverbünden oder Regionen, den Baukomponenten und der Produktionsstruktur spielen nämlich Markt, Kosten, Preise, Verteilungsniveau, Ausbildung, Export- und Importabhängigkeit u.a.m. eine ausschlaggebende Rolle im Prozeß der Technisierung"; ebd., S. 171.

standard-operating-procedures usw. festgelegt werden. Ebenso mußten alle möglichen flexiblen Kombinationsmuster für verschiedene technische Elemente (z.B. auf den Gebieten der Bearbeitungstechnik, der Lager- und Transporttechniken, zugehöriger informationstechnologischer Systeme usw.) entwickelt und eingeführt werden."[18]

Auf der Basis dieser Konstruktionsprinzipien sowie der Technik der Computernetzwerke und der Telekommunikationstechnologien zeichnet sich die zukünftige Entwicklung ab: "Die Informationstechnologien und insbesondere Computertechnik erlauben inzwischen ansatzweise, bisher wenig erfaßte Bereiche in umfassende, komplexe Rationalisierungskonzepte einzubeziehen. Sie eröffnen darüber hinaus (vor allem in Bereichen wie Rechnungswesen, Statistik, kaufmännische Verwaltung, betriebswirtschaftliche Planung) neue Möglichkeiten, betriebs- und branchenübergreifende einheitliche Rationalisierungsansätze zu entwickeln... Das Fernziel...ist der hochkomplexe, mit Hilfe der Computertechnik vollständig integrierte Betrieb. Integriert heißt dabei: Maschineninterne, lückenlose Erfassung der verschiedenen Abläufe (z.B. der Abwicklung von Aufträgen, der Fertigungssteuerung, der Maschinenauslastungsplanung, der Material- und Lagerdispositionen, des Rechnungswesens, der Statistik = 'horizontale Integration') und der verschiedenen Entscheidungsebenen (d.h., aus den verschiedenen betrieblichen Datenverarbeitungssystemen werden Daten für alle möglichen Managemententscheidungen gewonnen = 'vertikale Integration')."[19]

1.1.3 Entstandardisierung in Qualifikation und Bildung

Auf der Ebene von Qualifikation und Bildung findet die Entwicklungsrichtung, die von der Standardisierung zur Entstandardisierung verläuft, ihren korrespondierenden Ausdruck in der **tendenziellen Auflösung der dogmatischen Verkrustungen** zweier Paradigmen, die bislang Berufsbildung und Berufsarbeit geprägt haben: das der **Fachlichkeit** und das der **Beruflichkeit.** Beides sind Ordnungsprinzipien der Teilhabe an Arbeit und am betrieblichen Sozialsystem, die in ihrer bisherigen Form die Reproduktionsprozesse der Unternehmen sichern und regeln halfen, soweit sie nach einem Muster eher mechanischen Ineinandergreifens unterschiedlicher Funktionen in konsequent arbeitsteilig organisierten Arbeitsprozessen gestaltet waren. Dabei galt es, auch die in diese Ordnungsprinzipien eingelassenen subjektiven Einstellungen, Wahrnehmungsweisen, Handlungs-, Bildungsorientierungen und Erfahrungszusammenhänge in betrieblichen Sozialisationsprozessen so zu formen und zu reglementieren, d.h. "ziel- und gegenstandsgebunden" zu entwickeln[20], daß "Grenzüberschreitungen", Krisen und Konflikte minimiert und die soziale Ordnung im Unter-nehmen möglichst eindeutig gewährleistet war. Der Arbeitende wurde hier vornehmlich als Ausführungsinstanz innerhalb des Sozialsystems Betrieb aufgefaßt.

---

18 Briefs, Ulrich: Technische Rationalisierung, S. 96. In: Briefs, U. u.a.: Technologische Arbeitslosigkeit. Hamburg 1984

19 Briefs, Ulrich, a.a.O., S. 99 ff.

20 Vgl. Laur-Ernst, U.: Berufsübergreifende Qualifikationen und neue Technologien - ein Schritt zur Entspezialisierung der Berufsbildung?, S. 21. In: Koch, R. (Hrsg.): Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1988.

Charakteristisches Merkmal von Fachlichkeit - als Maßstab für traditionell kompetente, nach professionellen Standards ausgeführte Arbeit - ist die nach streng technischen Vorschriften reglementierte Herstellung eines Arbeitsproduktes. Fachlichkeit umschließt einen Kanon von "objektivierbaren" Fertigkeiten und Kenntnissen, der über alle Arbeitsanforderungen hinweg gültig und von Situations- und Personenorientierungen "gereinigt" ist. Berufliche Bildung qualifiziert so für eine der Ausführungsstruktur von Tätigkeiten angemessene Haltung, aus der systematisch alle interpretations- und entscheidungsbedürftigen Aspekte von Arbeit ausgeblendet sind. Die Ausführungsstruktur von Tätigkeiten wird durch drei Merkmale gekennzeichnet: neben der "eindeutigen Bestimmbarkeit" des manuell oder geistig zu erstellenden Produktes ist es die "eindeutige Bestimmbarkeit des Verfahrens (Technifizierbarkeit)" und die "objektive, d.h. auf Produkt und Verfahren gerichtete Prüfbarkeit"[21]. Dieses Fachlichkeitsprinzip galt - und gilt noch immer - nicht nur für ausführende Berufe, "sondern auch für solche von planenden oder wissenschaftlichen Berufen, etwa Ingenieuren oder Juristen: Kerninhalt der Ausbildung war stets ein funktionelles, regelhaftes Wissen und Können um ein "Wenn-Dann"[22]. Zumindest erschwert wird damit ein Verständnis von Arbeit als einem Prozeß, in dem notwendig technische und soziale "Störungen" und Unwägbarkeiten eingelassen sind sowie die Veränderungen fachlicher Inhalte und die Ausweitung fachübergreifender Anforderungen; in dessen Verlauf aus Fehlern gelernt, neue Lösungen ausprobiert, bessere Verfahren entwickelt

---

21 Vgl. Buck, Bernhard, Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Berufsbildung im Dienstleistungsbereich. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 5, S. 4. Berlin 1987. Das von B. Buck in diesen Ausführungen dargelegte dualistische Konzept von Durchführungs- und Vollzugsstruktur von Handlungen wurde von ihm inzwischen weiter differenziert; innerhalb des von ihm ausgearbeiteten "Produktionsparadigmas" unterscheidet der Autor zwischen einer "Ausführungs"- und einer "Durchführungsstruktur" von Handlungen; letztere enthält bereits situations- und subjektabhängige Praxisbestandteile, bezieht diese jedoch ausschließlich auf Planung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsprozessen. Unsere Argumentation nimmt diese Differenzierungen auf; vgl. Buck, B.: Die Verneinung des Fremden. Arbeit, Bildung und die Kultur des Subjekts. Manuskript. Berlin 1991.

22 Vgl. Brater, M.: Bedeutung bzw. Verstärkung der allgemeinbildenden oder persönlichkeitsfördernden Inhalte und Methoden in der Berufsausbildung. Teil D des Gutachtens für die Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000", S. 63.

und Lernprozesse dauerhaft angelegt werden können und müssen. Statt dessen setzte "man bewußt auf Spezialisierung, Funktionalität, direkte Brauchbarkeit und Erfüllung der mit dem Berufsbild verbundenen Prüfungsanforderungen"[23].

Wenn heute in den Industriebetrieben vermehrt fach-, berufs- und berufsfeldübergreifende Teamarbeit als sachliches Erfordernis und als bildungsrelevante Aufgabe[24] definiert werden, dann werden wir zu Zeugen eines Erosionsprozesses, der auch die **dogmatischen** Ausformungen jenes zweiten der genannten Paradigmen, die Beruflichkeit, durch die Bearbeitung seiner Folgeprobleme abzutragen beginnt. Beck und Brater haben Ende der siebziger Jahre gezeigt, "daß mit der Art der Ordnung eines Berufes - seiner "Schneidung" - nicht nur eine vergleichsweise folgenneutrale Sacharbeit geleistet wird, sondern daß damit erhebliche und weitreichende persönlich-soziale Folgen verbunden sind. So kann die Art der Berufsschneidung

- wesentlich die Wahrnehmung der Berufsaufgabe und die Definition der ihr angemessenen Problemlösungen beeinflussen;
- als vorgegebene "Entwicklungsschablone" für die Arbeitenden deren Chancen auf Persönlichkeitsentwicklung, deren Berufsbiographie bestimmen;

---

23 Vgl. Brater, M., a.a.O., S. 64.
"Es sind vor allem drei wichtige Veränderungsprozesse im Beschäftigungssystem, die ... (eine) Neuordnung verlangten und ermöglichten:
- Veränderungen der **Struktur des Arbeitsmarktes**. Der rasche Wandel der Arbeitsbedingungen und Arbeitstechniken bringt die Notwendigkeit mehrfachen Berufswechsels, ständigen Um- und Weiterlernens mit sich. Damit wird die Erstausbildung als dauerhafte Beschäftigungsgarantie entwertet und verliert die "Beruflichkeit" als Mittel der Orientierung von Qualifikationen, der Vermittlung von Ausbildung und Arbeit und der Strukturierung von Berufsbiographien an struktureller Bedeutung.
- Veränderungen der **Organisationsstruktur**. In der Folge von Marktveränderungen erweisen sich die klassischen bürokratischen und hierarchischen Strukturen als zu schwerfällig, rigide und demotivierend. Partizipationsorientierte soziale Formen, verantwortungsbezogene Aufgabenbindung und konferenzartige Führungsstrukturen sind aber für die Arbeitenden mit erhöhten Anforderungen an Mitdenken, Verständnis, Selbständigkeit, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten und Übersicht verbunden.
- Schließlich - und vermutlich am tiefgreifendsten - verändern die sogenannten **"Neuen Technologien"** radikal die Arbeitsbedingungen und die Anforderungen an die Arbeitenden: Im Grunde geht der traditionelle Kern des "Fachlichen" an die automatische Steuerung über, während der Mensch noch weiter als früher aus dem unmittelbaren Arbeitsprozeß heraustritt und vorbereitende, überwachende und korrigierende (instandsetzende) Aufgaben übernimmt. Ferner wird Schwerpunkt menschlicher (Fach-)Arbeit alles das, was eben nicht computergesteuert ausgeführt werden kann, und das sind alle Tätigkeiten, die keinen "Programmstrukturen", also keinen eindeutigen Wenn-Dann-Verknüpfungen folgen, sondern unbestimmt (kontingent), gestaltbar, aber auch gestaltungs- und entscheidungsbedürftig sind, wie etwa alle Verhandlungs-, Beratungs- und Reklamationsaufgaben, alle Sonderfälle und Unvorhergesehenes, alle Störungen und Fehlerbeseitigungen. Dazu müssen Kreativität, selbständiges Denken, intellektuelle Beweglichkeit, aber auch breite soziale Kompetenzen entwickelt werden.
Alle drei Veränderungsprozesse laufen auf eine weitere grundlegende Relativierung des Fachlichen und der traditionellen Beruflichkeit hinaus und verlangen statt dessen immer mehr **persönliche Gestaltungs- und Handlungskompetenz**. Selbständige Handlungs- und Arbeitsfähigkeit wird zur zentralen "Berufsqualifikation". Ebd., S. 80 f.

24 Beispielhaft seien hierfür die gegenwärtig bei der AUDI AG unter dem Titel "Informationstechnologiebezogene Qualifizierung für kaufmännische und gewerblich-technische Ausbildungsberufe" und bei der Hoesch Stahl AG unter der Bezeichnung "Kooperative arbeitsplatzorientierte Berufsbildung bei moderner Prozeßfertigung" laufenden Modellversuche genannt.

- darüber entscheiden, in welchen Kooperations- und Kommunikationsbezügen, in welchen Anweisungs- und Abhängigkeitsstrukturen, mit welchen Selbständigkeitsgraden jemand arbeiten wird"[25].

Über die Frage der konkreten Schneidung der Berufe hinaus ist auch das "**Prinzip der Beruflichkeit selbst** - also der Orientierung beruflicher Ausbildungsprozesse an vorgegebenen Bündelungen von Soll-Qualifikationen - mit Folgeproblemen verbunden, die erst allmählich ins Bewußtsein treten:

- Es schreibt Qualifikations- und Tätigkeitsstrukturen und die Grenzen der beruflichen Einsatzfelder fest, so daß hier Flexibilitätsprobleme auftauchen können.
- Es prägt den berufsbezogenen Lernprozeß des einzelnen in einer standardisierten Form, die Qualifikationen als von der Person ablösbar, objektivierbar, ihren Entwicklungsprozeß schablonenhaft prägend erscheinen läßt.
- Es entsteht somit auch der Schein der 'Endlichkeit' des beruflichen Lernens: wenn die Vorgaben des Berufsbilds erreicht sind, ist man 'fertig'.
- Es kommt zu einer klaren sachlichen und zeitlichen Trennung von Arbeits- und Lernphasen.
- Man vermag in Berufsbildern einseitig nur instrumentelle, zweckrational bestimmte Fachqualifikationen zu fassen, zu verordnen und abzuprüfen, die einen Satz von standardisierten Problemlösungen mit Anwendungsregeln enthalten, während für die Realität wichtige personengebundene kommunikative, gestalterische, interpretative Fähigkeiten ausgeklammert bleiben"[26].

---

25 Vgl. Brater, M.: Teil D des Gutachtens für die Enquete-Kommission, a.a.O., S. 64;
"Unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten führten die geschilderten Veränderungen - insbesondere die der funktionalen Arbeitsaufgaben - schon seit Ende der 70er Jahre dazu, daß die bestehenden Berufsordnungen in Frage gestellt wurden. Es wurde deutlich, daß sich die gewandelten Arbeitsbedingungen und die neuen Anforderungen an das Können der Facharbeiter nicht mehr ohne weiteres in den bisher geltenden Einzelberufen - insbesondere im Metall- und Elektrobereich - abbilden lassen. Bezeichnenderweise war dies weniger ein Problem neuer Fachinhalte oder gar neuer Fachberufe (die im Zuge der technischen Umwälzungen des letzten Jahrzehnts nur äußerst selten entstanden sind) als ein Problem der Berufsstruktur, der Schneidung und Gliederung der Berufe. Jemand, der etwa mit der Instandhaltung und Reparatur automatischer Produktionsstraßen beauftragt ist, hat ständig mit dem Ineinandergreifen von Mechanik, Elektronik und Hydraulik zu tun - Fachgebieten aber, die traditionell auf drei verschiedene Berufe verteilt sind. Außerdem sollte er - wenn seine Anlage etwa elektronisch gesteuerte Zerspanungsmaschinen einschließt - zwar nicht unbedingt selbst drehen können, aber zumindest gründlich und praxisnah Kenntnisse von Zerspanungsvorgängen und -problemen haben, um rechtzeitig mögliche Störungen zu erkennen, Bearbeitungsprozesse optimieren oder u.U. auch konstruktive Veränderungen vorschlagen zu können (womit er auch eine Ahnung vom Anlagenbau haben sollte). Gefordert ist ein breites Überblickswissen, ein Verständnis für Gesamtzusammenhänge und ein breites Handlungsrepertoire, verbunden mit der Fähigkeit, je nach Einzelfall punktuell in die Tiefe zu gehen. Gefordert sind ferner - auch unter arbeitsmarkt- bzw. berufsbiographischen Gesichtspunkten - weitgehend technologieunabhängige Qualifikationen, die das Wissen und Können des einzelnen nicht mit jeder technischen Veränderung veralten, sondern solche Veränderungen mitvollziehen und mitsteuern lassen. Das heißt: Fachqualifikationen können nicht mehr nur im Beherrschen einer bestimmten Technik - etwa unterschiedlicher Drehmaschinen - bestehen, sondern sie müssen sich an der **Bewältigung von Aufgaben- und Problemstellungen** orientieren, die u.U. den Einsatz sehr verschiedener Techniken erfordern oder ermöglichen, zwischen denen eventuell die angemessene herausgefunden werden muß. Außerdem bedeutet dieser Aufgabenbezug auch, daß sich gegenüber der Aufgabe die Techniken verändern können, z.T. vielleicht sogar vom problemorientiert Arbeitenden selbst mitverändert werden (Gestaltungsfähigkeit), und die Qualifikation dabei mitwächst ... Die fachlichen Qualifikationen tragen ihre Anwendungsbedingungen nicht mehr mit sich, sondern sie gleichen eher Werkzeugen in einem Werkzeugkasten, denen erst der Handwerker ihre Bestimmung und ihre Verwendung gibt." Ebd. S. 81 ff.

26 Vgl. Brater, M.: a.a.O., S. 65 ff., vgl. dazu auch Beck, M., Brater, M., Daheim, H: Soziologie der Arbeit und der Berufe, Reinbek bei Hamburg 1980.

Zusammenfassend läßt sich festhalten: Auf dem Weg von der funktionsteiligen zur integrativen Arbeitsgestaltung, von der Funktionstüchtigkeit zur realitätshaltigen Handlungsfähigkeit, wird ein durch veränderte Marktverhältnisse hervorgerufener Neuorientierungsprozeß in den Unternehmen erkennbar, in dessen Verlauf hierarchische Strukturen dysfunktional werden und dementsprechende Orientierungen an Bedeutung verlieren, funktionalistische Verengungen und Abschottungen in der Aufgabenwahrnehmung schrittweise aufgehoben, traditionelle Fixierungen von Berufsarbeit und Berufsbildung gelockert und typische Demarkationslinien zwischen Fachausbildung und Bildung eingeebnet werden.

1.2 Individualisierung der natürlichen Akteure

1.2.1 Individualisierung als "Verteilungsmodus von Modernisierungsrisiken"

Der Prozeß der Individualisierung einzelner bezeichnet zunächst einen Kontinuitätsbruch mit vordem selbstverständlichen und auf breiter sozialer Basis geteilten Lebensformen und Wertorientierungen; er bezeichnet die Entbindung der Menschen aus traditionalen Integrations-, Herrschafts- und Versorgungsbezügen, die Entlassung aus historisch eingeschliffenen und sozial sanktionierten **privaten** Hierarchie- und Abhängigkeitsverhältnissen, die Relativierung familiärer, regionaler, sozialer und weltanschaulicher Bindungen. In ethischen Kategorien formuliert, vollendet die Moderne ihren seit den bürgerlichen Revolutionen gesetzten Anspruch, individuelle Freiheit und Gleichheit jenseits vorgegebener Beschränkungen von Geburt und Geschlecht zu verwirklichen; sie garantiert nun strukturell, "sich gegen die Zumutung ... lebenslangen Objektseins für die Subjekte zu wehren und sich selbst als individuelle Subjekte zu setzen"[27]. Der einzelne wird damit zum sozialen Handlungszentrum, zur "Reproduktionseinheit" des Sozialen. Zentriert um die individuelle Existenzsicherung werden Bildung, Beruf, Ehe, Elternschaft, Sexualität zu gesellschaftlich zwar vorgeprägten, aber modifikationsoffenen Angeboten, die immer neue Suchbewegungen auslösen, neu konfiguriert, ausgehandelt und legitimiert werden müssen. Aus dem "Verlust an traditionalen Sicherheiten" resultiert zwingend die Notwendigkeit zum Aufbau marktorientierter Selbstdefinitionen, Handlungsorientierungen, Wissens- und Fähigkeitsbestände, um die "Selbst-verarbeitung, Selbstplanung und Selbstherstellung von Biographie" leisten zu können.

Die objektiven Manifestationen der Individualisierungsprozesse hat Beck für die Bundesrepublik nachgezeichnet. Er konstatiert einen "gesellschaftlichen Individualisierungsschub" in den vergangenen Jahrzehnten "von bislang unerkannter Reichweite und Dynamik"; das heißt: "Auf dem Hintergrund eines vergleichsweise hohen materiellen Lebensstandards und weit vorangetriebenen sozialen Sicherheiten wurden die Menschen in einem historischen Kontinuitätsbruch aus traditionalen Klassenbedingungen und Versorgungsbezügen der Familie herausgelöst und verstärkt auf sich selbst und ihr individuelles Arbeitsmarktschicksal mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen".[28] Beck analysiert die Individualisierung der natürlichen Akteure als einen Verteilungsmodus von Modernisierungsrisiken und als einen historisch widersprüchlichen "Prozeß der Vergesellschaf-

---

27 Vgl. Buck, Bernhard: Die Verneinung des Fremden; a.a.O., S. 197.

28 Vgl. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, a.a.O. S. 116.

tung", der zum Aufbau neuer Handlungsorientierungen führt. Individualisierung ist demnach der empirisch zu verzeichnende Modus der Bearbeitung von gesellschaftlichen, biographischen und kulturellen Unsicherheiten, "die in der fortgeschrittenen Moderne das soziale Binnengefüge der Industriegesellschaft - soziale Klassen, Familienformen, Gesellschaftslagen, Ehe, Elternschaft, Beruf - und die in sie eingelassenen Basisselbstverständlichkeiten der Lebensführung ausgedünnt und umgeschmolzen haben"[29]. Dabei wird in dem Maße, wie die institutionalisierten, traditionalen Formen der Unsicherheitsbewältigung und der Selbstvergewisserung an Bedeutung verlieren, deren Bewältigung nicht mehr kollektiv gewährleistet, sondern als persönliche Leistung dem einzelnen abverlangt.

1.2.2 Der einzelne als Reproduktionseinheit des Sozialen

Die Konturen dieses Individualisierungsprozesses werden in der "Freisetzung" der Menschen aus "ständisch geprägten Sozialmilieus und klassenkulturellen Lebensformen" sichtbar, in der Verteilung von Massenarbeitslosigkeit und in der "Freisetzung relativ zu Geschlechtslagen". Mit dem Eintritt in den Arbeitsmarkt, schreibt Beck, "sind neue Freisetzungen verbunden - relativ zu Familien-, Nachbarschafts- und Berufsbindungen sowie Bindungen an eine regionale Kultur und Landschaft ... Es entstehen der Tendenz nach individualisierte Existenzformen und Existenzlagen, die die Menschen dazu zwingen, sich selbst - um des eigenen materiellen Überlebens willen - zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanungen und Lebensführung zu machen"[30].

Zur Verteilung von Arbeit heißt es weiter: "Die breite Streuung mehr oder weniger vorübergehender Arbeitslosigkeit fällt ... zusammen mit einer wachsenden Zahl von Dauerarbeitslosen und neuen Mischformen zwischen Arbeitslosigkeit und Beschäftigung. Dem entsprechen keine klassenkulturellen Lebenszusammenhänge. Verschärfung **und** Individualisierung greifen ineinander. In der Konsequenz werden Systemprobleme in persönliches Versagen abgewandelt und politisch abgebaut"[31]. Familie andererseits "wird zu einem dauernden Jonglieren mit auseinanderstrebenden Mehrfachambitionen zwischen Berufserfordernissen, Bildungszwängen, Kinderverpflichtungen und dem hausarbeitlichen Einerlei. Es entsteht der Typus der 'Verhandlungsfamilie auf Zeit', in der sich verselbständigende Individuallagen ein widerspruchsvolles Zweckbündnis zum geregelten Emotionalitätsaustausch auf Widerruf eingehen ... Das Neue", so Beck zusammenfassend, "liegt in den Konsequenzen. Sehr schematisch gesprochen: an die Stelle von Ständen treten nicht mehr soziale Klassen, an die Stelle sozialer Klassen tritt nicht mehr der stabile Bezugsrahmen der Familie. Der oder die einzelne wird zur lebensweltlichen

---

29 Vgl. Beck, Ulrich: a.a.O., S. 115. Der Begriff Modernisierung bezeichnet im Verständnis von U. Beck einen tiefgreifenden, "das ganze gesellschaftliche Gefüge erfassenden und umgestaltenden Prozeß, in dem letztlich **Quellen der Gewißheit,** aus denen sich das Leben speist, verändert werden". Sie meint "die technologischen Rationalisierungsschübe und die Veränderungen von Arbeit und Organisation, umfaßt darüber hinaus aber auch sehr viel mehr: den Wandel der Sozialcharaktere und Normalbiographien, der Lebensstile und Liebesformen, der Einfluß- und Machtstrukturen, der politischen Unterdrückungs- und Beteiligungsformen, der Wirklichkeitsauffassungen und Erkenntnisnormen"; a.a.O. S. 25.

30 ders.: a.a.O., S. 116

31 ders.: a.a.O., S. 117 f.

Reproduktionseinheit des Sozialen. Oder anders formuliert: die Individuen werden innerhalb und außerhalb der Familie zum Akteur ihrer marktvermittelten Existenzsicherung und der darauf bezogenen Biographieplanung und -organisation"[32].

1.3 Konsequenzen für die Handlungsorientierungen des einzelnen

Dieser von Beck skizzierte Individualisierungsschub bestärkt eine ichbestimmte Handlungsorientierung und erzeugt einen Konflikt zu anderen Handlungsorientierungen und Modi der Realitätsverarbeitung. Welche Orientierung vom einzelnen bevorzugt wird, hängt vom Verlauf der familiären Sozialisation und von schulischen sowie beruflichen Bildungsprozessen ab:

- Im notwendigen Aufbau marktorientierter Selbstdefinitionen und Handlungsorientierungen muß der einzelne unter den gegebenen Bedingungen lernen, in ichzentrierter Einstellung zur Welt eine Wahl zu treffen zwischen dem, was seiner Selbstorganisation und seinem Fortkommen nützt, und zu verwerfen, was ihn behindert. Sich selbst als Handlungszentrum zu setzen, heißt, alles zu tun, um die eigenen Marktchancen zu erhöhen und um sich im konkurrenzbestimmten sozialen Austausch in seiner Einzigartigkeit und Überlegenheit gegenüber anderen Subjekten stilisieren zu können. "Dies bedeutet, daß ... für die Zwecke des eigenen Überlebens ein **ichzentriertes Weltbild** entwickelt werden muß, das das Verhältnis von Ich und Gesellschaft sozusagen auf den Kopf stellt und für die Zwecke der individuellen Lebenslaufgestaltung handhabbar denkt und macht."[33] Da somit an vorgängige Bedürfnisse und an vorhandene Selbstentwürfe angeknüpft werden kann, können Bildungsprozesse erfolgreich auf dieser früh sozialisierten **individuellen Handlungsorientierung** aufbauen.

- Nun ist einerseits Individualisierung der Prozeß, in dem der einzelne eine ichzentrierte Praxis ausbilden muß, andererseits findet er sich aber als vereinzeltes Subjekt gleichzeitig in einem Verhältnis neuer Unmittelbarkeit zur Gesellschaft; durch Standards, z.B. des Rechts, der Bildung, der Beschäftigung, begrenzt die Gesellschaft den Verfügungswillen des einzelnen und sein Individualisierungsstreben; sie fordert von ihm die Identifikation mit ihren Institutionen, Normen und Wertvorstellungen. Für den einzelnen bedeutet dies dem Anspruch nach, sich entsprechend den gesellschaftlichen Setzungen zu verobjektivieren. Die damit geforderte **Bildungs-, Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz des Subjekts** "ist die zur sachlichen Beurteilung seiner selbst nach Maßgabe gesellschaftlicher Vorgaben"[34].

---

32 ders.: a.a.O., S. 119

33 ders.: a.a.O., S. 217

34 Vgl. Buck, Bernhard: a.a.O., S. 237.

- Der gesellschaftliche Subjektivierungsprozeß bringt somit Menschen hervor, die in hohem Maße darauf angewiesen sind, sowohl ihre Individuationsfähigkeit auszubilden als auch ihre Identifikationsfähigkeit mit den gesellschaftlichen Zielen, Institutionen, Werten und Normen zu entwickeln und den damit gesetzten Widerspruch durch Verdrängung, Abspaltung, Verleugnung zu entschärfen, oder strategisch zu unterlaufen. Im Kontext von Bildungsprozessen läßt sich hier von einer **identitären Handlungsorientierung** sprechen. Dabei hat das Beharrungsvermögen von Bildungsvorstellungen, die Identifikationsleistungen betonen und "feinformulieren", in den sozio-kulturell bedingten Anpassungs- und Durchsetzungsanforderungen der tradierten gesellschaftlichen Institutionen seine Wurzel. Auch hier können Bildungsprozesse sich deshalb an vorhandene Selbstentwürfe anschließen.

- Der mit diesen beiden Handlungsorientierungen gesetzte Widerspruch zwischen notwendiger ichzentrierter Individualität und notwendiger normzentrierter Identität kann vom einzelnen nur dann aufgehoben werden, wenn er situativ und problembezogen auf eine dritte grundsätzlich in jeder Sozialisation angelegte Handlungsorientierung zurückgreifen kann. Diese beinhaltet die Fähigkeit, sowohl die Individualität als auch die Identität sowie die sie konstituierenden Ziele, Werte und Normen in Frage zu stellen und eine **personale Handlungsorientierung** ausprägen zu können: eine Orientierung, die es erlaubt, sich auf einen Prozeß emphatisch teilnehmender Auseinandersetzung mit der Welt einzulassen, in deren Mitteilungscharakter nicht Verfügung, Ausgrenzung und Aneignung, sondern Verstehen, Bewahren und lebensweltliche Verantwortung eingeprägt sind. Auch bei der personalen Handlungsorientierung können Bildungsprozesse auf vorangegangenen, wenn auch häufig verschütteten Sozialisationserfahrungen und vorgeprägten Selbstkonzepten aufbauen.[35]

1.3.1 Zum Unterschied zwischen individueller, identitärer und personaler Handlungsorientierung

Folgen die beiden zunächst genannten Handlungsorientierungen einer Ethik der Verfügung, die aus der Beziehung zu Menschen und Dingen einen Nutzen für sich selbst oder für den Bestand der Gesellschaft zu ziehen gewohnt ist, die Beziehung also in der Absicht gestaltet oder eingegangen wird, um bestimmte, selbst oder gesellschaftlich gesetzte Zwecke zu realisieren, so folgt die dritte Handlungsorientierung einer Ethik, die gerade diese, das Eigene betonende Zwecksetzung unterläßt. Buck nennt diese Ethik "Mitteilung" und die ihr folgende Handlungsorientierung "Personalität". Diese ist nicht wie Subjektivität auf das Eigene, die Aneignung und Herstellung, sondern auf das Fremde hin orientiert. "Personales Handeln will dem Fremden Raum geben, seine Ansprüche zu formulieren, sich auszudrücken, sich zu artikulieren. So bildet sich fremde Erfahrung, von der die Person mitbewegt wird, so daß sie bisher verborgene Konventionen, Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten ihres Handelns aufspüren kann."[36]

---

35 ders.: a.a.O., S. 250 f.

36 ders.: a.a.O., S. 223

Subjektives Handeln, sei es nun individuelles oder identitäres Handeln, beruht auf drei Prinzipien:

- alles Handeln ist zweckbestimmt;
- die Zwecke werden vom Subjekt gesetzt;
- das Resultat der Zwecksetzung wird dem zwecksetzenden Subjekt zugerechnet.

Durch diese Interpretationsregeln soll der Anspruch des Subjekts auf ausschließliche Verfügung über die Handlung und das Handlungsergebnis sichergestellt werden. Dieser Verfügungsgedanke läßt sich freilich nur realisieren, wenn die Handlung aus den lebensweltlichen Bezügen und ihren möglichen Folgewirkungen herausgelöst wird.[37]

Beim personalen Handeln "liegt der Handlungsbeginn in aller Regel vor der Zwecksetzung; auch bekommt der Zweck eine andere Bedeutung. In dem Maße, in dem sich die Person auf das Fremde einläßt, geht sie mit ihm eine mitteilende Beziehung ein, in der sie sich selbst fremd wird, d.h. sich löst von Wahrnehmungsgewohnheiten und geronnenen Erfahrungen und ihr so das Fremde erfahrbar werden kann. Wenn sich daraus eine Zwecksetzung der Person ergibt, so hat sich darin das Verständnis und die Anerkenntnis der Fremdheit verkörpert."[38]

Ein weiterer Unterschied zwischen personaler und subjektiver Handlungsorientierung liegt wesentlich darin begründet, daß erstere **mögliche** Nebenwirkungen und -folgen einer Handlung umsichtig berücksichtigt, während in subjektiver Einstellung Nebenwirkungen als "Störungen" aufgefaßt werden und Nebenfolgen unberücksichtigt bleiben. Während also in subjektiver Handlungsorientierung die Verantwortung für eine Handlung allein darin besteht, das gerade anstehende Problem zu lösen, ist die Verantwortung in personaler Orientierung lebensweltlich verankert und unteilbar. Aus der personalen Handlungsorientierung erwächst die emphatische Fähigkeit, das andere des Menschen und der Natur stets als etwas unverwechselbar Besonderes wahrzunehmen und zu respektieren und es eben nicht, wie in den subjektiven Orientierungen, allgemeinen Kategorien, gesellschaftlichen Interessen, Interpretationsmustern und Handlungszielen und eigenen Zwecken unterzuordnen.[39]

Wenn wir davon gesprochen haben, daß der Widerspruch zwischen Individualität und Identität lebenspraktisch nur durch die Handlungsorientierung der Personalität gemildert werden kann, so ist darunter folgendes zu verstehen: Der einzelne muß in der Lage sein, angesichts des Zusammenlebens mit anderen Menschen und im Hinblick auf Weltgestaltung seine individuellen Bestrebungen nach Aneignung so zu relativieren, daß die Eigennützigkeit nicht zu Gefährdungen anderer, von dieser Orientierung betroffener Menschen führt. Ähnliches gilt für die identitäre Orientierung. Auch sie muß der einzelne durch die Personalität relativieren können. Identitäre Orientierung erwirbt der einzelne ja, indem er sich im Hinblick auf gesellschaftliche Ziele einheitlich verobjektiviert. Dies ist ein Akt stärkster Selbstdisziplinierung, auf Grund dessen er weder sich selbst noch andere Menschen als Personen wahrnimmt. Taucht in der individuellen Orientierung der andere als derjenige auf,

---

37 ders.: a.a.O., S. 223 ff.

38 ders.: a.a.O., S. 225

39 Vgl. Buck, Bernhard: a.a.O., S. 226 f.

der für eigene Zwecke dienstbar gemacht werden soll, so wird in der identifikatorischen Orientierung der andere als "Funktionär" im Dienst eines höheren gesellschaftlichen Ziels wahrgenommen. Die so entstehenden verdinglichten Beziehungen sind kulturell nicht entwicklungsfähig, und sie haben einer Individualität, die sich jeder Funktionalisierung zu entziehen versucht, nur das Mittel gesellschaftlicher Herrschaft entgegenzusetzen.

2 Ökologisierung

2.1 Umweltzerstörung als Zivilisationsfolgen

Lokalisiert in der eigenen Geschichte, als Manager und psychosozialer Regisseur der eigenen Biographie und gleichzeitig als Dramaturg eines Balanceakts zwischen individualistischen Bestrebungen und identitären Anforderungen - so könnte man, anknüpfend an die vorangegangenen Ausführungen, zugespitzt formulieren - leben die Menschen universalisiert in einer Weltgesellschaft der ökologischen Gefahrenproduktion: Umweltbelastungen und Umweltzerstörungen wachsen exponentiell und mit ihnen die irreversiblen Selbstgefährdungspotentiale für Gesundheit und Leben von Pflanzen, Tieren und Menschen. "Gegenüber früheren Umweltzerstörungen, die es bereits vor Jahrhunderten zur Urbarmachung (Brandrodung) und Rohstoffgewinnung (z.B. Abholzen der Wälder) gab, haben gegenwärtige Umweltzerstörungen selbst dann vielfach globale Auswirkungen und richten irreversible Schäden an, wenn sie zunächst nur regional wahrgenommen werden. Akute Umweltbelastungen oder -katastrophen ('Umkippen' eines Gewässers, Tankerhavarien) führen zusammen mit schleichenden Umweltzerstörungen (z.B. Schwermetallanreicherung in Organismen, im Boden und im Wasser), schnellem Verbrauch nicht regenerierbarer Ressourcen, industriellen Großtechnologien (Chemiefabriken, Atomkraftwerke) zu einem Risiko- und Zerstörungspotential, welches menschliches Überleben auf diesem Planeten für die Zukunft in Frage stellt."[40] Die Natur, gehandelt, verhandelt und behandelt als unerschöpfliche Ressource, vergesellschaftet als sentimentale Utopie wie als globaler Müllschlucker, auf mathematische und chemisch-physikalische Formeln reduziert und natur-verwissenschaftlicht, diese Natur zeigt ihre Erschöpfung an.

Diejenigen sind freilich gewappnet, denen die Natur ihre Erschöpfung zeigt: schlau geworden und legitimiert durch eine jahrtausendealte Kultur und das von ihr hervorgebrachte Arsenal des Entgegensetzens, des Verfügbarmachens, des Zivilisierens und Industrialisierens. Nicht die Verdinglichung des Lebendigen wird deshalb offensichtlich, sondern zunächst zeigen sich nur ihre Folgen. Sie erscheinen in Form unübersehbarer "Modernisierungsrisiken", als "implizite Konsequenz der Industrialisierung", als "pauschales Produkt" der industriellen "Wachstums- und Fortschrittsmaschinerie".

Zwar ist es unbestreitbar, daß in den letzten Jahren eine zunehmende Politisierung der Umweltprobleme stattfand; sie hat Fragen aufgeworfen, so auch der Kommissionsbericht, "nach einem zumindest gleichgewichtigen

---

40 Hillerich, Imma: Bildung und Umwelt, Anhang 6 des Zwischenberichts der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000", Drucksache 11/5349 vom 14.09.1989, S. 177

Verhältnis von Ökologie und Ökonomie, nach wirksamen umweltpolitischen Instrumenten, nach Möglichkeiten umweltorientierten Lernens und Verhaltens in allen gesellschaftlichen Bereichen". Aber: "Trotz ihrer Dringlichkeit müssen diese Fragen bisher als ungelöst gelten."[41] Und so sind wir - mit Ausnahmen sicherlich - doch dort geblieben, wo wir schon immer waren: Das alte Paradigma des verfügenden Zugriffs auf Menschen und Natur kann deshalb, auf die Industriegesellschaft bezogen, so lauten, wie Beck es formuliert hat: "Wie können die im fortgeschrittenen Modernisierungsprozeß systematisch mitproduzierten Risiken und Gefährdungen verhindert, verharmlost, dramatisiert, kanalisiert und dort, wo sie nun einmal in Gestalt 'latenter Nebenwirkungen' das Licht der Welt erblickt haben, so eingegrenzt und wegverteilt werden, daß sie weder den Modernisierungsprozeß behindern noch die Grenzen des (ökologisch, medizinisch, psychologisch, sozial) 'Zumutbaren' überschreiten?"[42].

Die Selbstbeschädigung und Selbstgefährdung des Lebens durch Umweltzerstörung setzen sich schleichend fort, unkalkulierbar, unübersehbar, nicht vorhersehbar und - sie werden unter Zumutbarkeitsbedingungen kollektiv geduldet.[43] Umweltzerstörung scheint ein "zivilisatorisches Gut" geworden zu sein, "zurechtverniedlicht", eingebettet in soziale Definitionsprozesse, eingenistet in Sprachspiele, aufgesplittert in der Pluralität von gruppenspezifischen und ländertypischen Wertsetzungen und Interessenbezügen; ein Verwirrspiel aus wissenschaftlich-technischer Rationalität und den Fakten und Symptomen wachstumsorientierter Industrialisierungsprozesse, ihrer Nebenfolgen und der Nebenfolgen dieser Nebenfolgen.[44]

Klimakatastrophe, die Zerstörung der Ozonschicht, die Unbewohnbarkeit ganzer Regionen, die weltweite Abholzung und Verelendung der Wälder, tote Flüsse und Seen, das drohende "Umkippen" der Nordsee, die ölverschmierten Tierkadaver, Gift-Unfälle und Gift-Katastrophen wie in Seveso und Bophal, die Schad- und Giftstoffe in Atemluft, Trinkwasser, Lebensmitteln und alltäglichen Gebrauchsgegenständen, asbestverseuchte Schulgebäude, Reaktorunfälle und -"Beinahe-Unfälle", die in immer kürzeren Zeitabständen zu aktualisierenden Todes-

---

41 dies.: a.a.O., S. 117

42 Beck, U.: a.a.O., S. 26

43 Unter der Überschrift "Fauler Zauber: Grenzwerte" schreibt Beck: "Grenzwerte für 'zulässige' Schadstoff- und Giftspuren in Luft, Wasser und Nahrung haben im Zusammenhang mit der Risikoverteilung eine vergleichbare Bedeutung wie das Leistungsprinzip für die ungleiche Reichtumsverteilung: Sie lassen den Giftausstoß zugleich zu **und** legitimieren ihn in eben dem eingeschränkten Umfang. Wer die Verschmutzung begrenzt, hat der Verschmutzung **auch zugestimmt.** Das, was jetzt noch möglich ist, ist per sozialer Definition 'unschädlich' - wie schädlich es auch immer sein mag. Grenzwerte mögen zwar das Allerschlimmste verhindern, sind zugleich aber auch 'Persilscheine' dafür, Natur und Mensch **ein bißchen** zu vergiften", a.a.O., S. 85

44 "Sozial anerkannte Risiken", schreibt Beck, "wie dies am Beispiel der Auseinandersetzungen um das Waldsterben zum ersten Mal deutlich hervortritt, enthalten einen eigentümlichen politischen Zündstoff: Das, was bislang als **unpolitisch galt, wird politisch - die Beseitigung der Ursachen im Industrialisierungsprozeß selbst.** Plötzlich regieren die Öffentlichkeit und die Politik in den Intimbereich des betrieblichen Managements hinein - in Produktplanung, technische Ausstattung usw. Dabei wird exemplarisch deutlich, worum es im öffentlichen Definitionsstreit um Risiken eigentlich geht, nicht nur um gesundheitliche Folgeprobleme für Natur und Mensch, sondern um die **sozialen, wirtschaftlichen und politischen Nebenfolgen dieser Nebenfolgen:** Markteinbrüche, Entwertung des Kapitals, bürokratische Kontrollen betrieblicher Entscheidungen, Eröffnung neuer Märkte, Mammutkosten, Gerichtsverfahren, Gesichtsverlust. In der Risikogesellschaft entsteht so in kleinen und in großen Schüben - im Smog-Alarm, im Giftunfall usw. - das **politische Potential von Katastrophen.** Deren Abwehr und Handhabung kann eine **Reorganisation von Macht und Zuständigkeit** einschließen. Die Risikogesellschaft ist eine **katastrophale** Gesellschaft. In ihr droht der Ausnahmezustand zum Normalzustand zu werden", a.a.O., S. 29 ff.

listen von Pflanzen und Tieren, die Inventarisierung der genetischen Schädigungen und Krankheitsbilder von Menschen als Folge konzentrierter Giftstoffbelastungen: Wer kennt die Verursacher, wer erklärt die Wirkungszusammenhänge, wer schätzt die Folgen der Folgen ab, wer ist Experte **und** Anwalt des Lebendigen, wer vermag der Alltagserfahrung eine Lobby zu formieren? "Die Beseitigung oder Verhinderung von Umweltschäden wird erschwert dadurch", so ist im Kommissionsbericht zu lesen, "daß sowohl Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge als auch personelle und institutionelle Verantwortlichkeiten vielfach nicht eindeutig identifizierbar sind und die Komplexität ökonomisch-ökologischer (z.B. industrielle Altlasten), aber auch sozio-kulturell-ökologischer (z.B. Automobilismus) Zusammenhänge bei den Individuen zur Überforderung, Ohnmacht, Verdrängung, zu 'organisierter Unverantwortlichkeit' (Beck 1988) führt. Dies erklärt vermutlich die Diskrepanz zwischen relativ hohem Umweltbewußtsein und relativ geringem Rückbezug auf die eigene Lebenssituation und das eigene Verhalten."[45]

Die Beseitigung und Verhinderung von Umweltschäden erscheint nach wie vor als Angelegenheit gesetzgeberischer Maßnahmen und zuständiger Ressortpolitik, als Verhandlungsgegenstand internationaler Konferenzen, als ein Aufgabenbündel, das in der Denk- und Handlungstradition wissenschaftlich-technischer Rationalität als advokatisch handhabbar gedacht wird. Dabei verliert sich die Bedrohung und Zerstörung von Leben nur allzu leicht im Hin und Her von Expertisen und Gegenexpertisen, von Mißerfolgskosmetik, Absichtserklärungen und Erfolgsbilanzen; sie wird neutralisiert in Wahrscheinlichkeitsrechnungen und sie hebt sich auf in Durchschnittswerten, im politisch-bürokratischen Auseinanderdividieren, Verrechtlichen, Hierarchisieren und Verwalten von Gefahren und Zerstörungen, im scheinbaren Souveränitätsverlust eigener Wahrnehmung, in der vermeintlichen Interpretationsohnmacht des Alltagswissens und der selbstverordneten Bemessenheit seiner Einflußmöglichkeiten.

2.2 Zur Notwendigkeit einer neuen Ethik

2.2.1 Zivilisationsschäden als Hinweis auf eine brüchige Ethik

Beck hat darauf hingewiesen, daß die Existenz und Verteilung von Gefährdungen, die "Beipro-dukte" des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, "der Wahrnehmungsorgane" der Wissenschaft bedürfen - Theorien, Experimente, Meßinstrumente -, um überhaupt als Gefährdungen "sicht-bar", interpretierbar zu werden."[46] In Frage gestellt wird vom Autor nicht das Erkenntnisinstrumentarium der Wissenschaft, sondern das Rationalitäts**monopol** der wissenschaftlichen Risikodefinition. Dieser Anspruch beginnt denn auch zu bröckeln: Das Subjekt "Wissenschaft" kann dem Objekt "Laie" nicht mehr unbesehen das "richtige", das "wahre" Wissen diktieren: es sieht sich vielmehr zunehmend mit seinen eigenen materiellen und sozialen Folgewirkungen, seinen Dogmen, seinen impliziten feudalistischen Vorstellungen, aber auch mit einer wissenschaftsorientierten Opposition kon-

---

45 Hillerich, Imma: a.a.O., S. 177

46 Beck, Ulrich: a.a.O., S. 35

frontiert. "So bildet sich", schreibt Buck, "allmählich ein patchwork wissenschaftlicher Kulturen heraus, die in öffentlichen Marktverhältnissen um ihre Überlegenheit rivalisieren. Deutlich wird so zum einen, was wissenschaftliche Wahrheit ist und immer war: ein konstruiertes Wissen, zum anderen, daß es nie nur um wissenschaftliche Wahrheit ging, sondern immer auch um deren Durchsetzung. Mit missionarischem Eifer mußte die Welt von der einen Wahrheit überzeugt werden. Dies scheint nun dahin zu sein. Erkenntnis, die sich marktvermittelt durchsetzen muß, kann nicht anders: sie muß sich zeigen und in Konkurrenz mit ihresgleichen Herrschaft immer wieder neu erringen."[47]

Dennoch: Gegen die Beweislast der "Reichtumsproduktion" und die Macht des "Fortschrittsdeterminismus", gegen die Dominanz naturwissenschaftlich-technischer Rationalität und gegen die Rituale der Verharmlosung produzierter Selbstschädigungspotentiale, werden die Fragen nach dem Sinnhorizont menschlicher Gesellschaft, nach den Prämissen eines lebenswerten Lebens sowie nach der impliziten Ethik einer "verhinderungswerten Überfluß" produzierenden Industriegesellschaft nicht mehr verstummen. "Risiken", schreibt Beck, "sind in diesem Sinne sachlich gewendete Negativbilder von Utopien, in denen das Humane oder das, was davon übriggeblieben ist, im Modernisierungsprozeß konserviert und neu belebt wird. Trotz aller Unkenntlichkeit kann dieser normative Horizont, in dem erst das Risikohafte des Risikos anschaubar wird, letztlich nicht wegthematisiert oder wegexperimentiert werden ... Risikofeststellungen sind die Gestalt, in der die Ethik und damit auch die Philosophie, die Kultur, die Politik - in den Zentren der Modernisierung - in der Wirtschaft, den Naturwissenschaften, den Technikdisziplinen wiederaufsteht. Risikofeststellungen sind eine noch unerkannte, unentwickelte Symbiose von Natur- und Geisteswissenschaft, von Alltags- und Expertenrationalität, von Interesse und Tatsache. Sie sind gleichzeitig weder nur das eine noch nur das andere. Sie sind beides, und zwar in neuer Form."[48]

Angesichts der Umweltgefährdungen wird somit auch die wissenschaftliche Wirklichkeitsauffassung selbst kritisch zu befragen sein und das ihr innewohnende Ethos von Rationalität. Denn mit Hilfe dieser Rationalität teilt wissenschaftliche Einstellung "die Wirklichkeit in eine rationale, (ihren) Zwecken aufgeschlossene und in eine irrationale, von (ihr) als Störung definierte Wirklichkeit."[49] Die dieser Rationalität entsprechende Handlungs- und Berufsfähigkeit ist die der sachbezogenen Kompetenz. Durch sie wird jedes anstehende Problem fachmännisch, d.h. zielge-richtet und auf Eindeutigkeit hin behandelt. Dabei auftretende Nebenwirkungen läßt die jewei-

---

47 Buck, Bernhard: a.a.O., S. 205

48 Beck, Ulrich: a.a.O., S. 37 ff. Was das Gesagte konkret bedeuten kann, läßt sich am Beispiel der Automobilindustrie erläutern: Einerseits wird in dieser Branche verstärkt auf wiederverwertbare Materialien geachtet, und absehbar ist eine gesetzliche Regelung zu erwarten, die die Unternehmen verpflichtet, ihre Altautos zu entsorgen. Auf der anderen Seite hat die Individualisierung (als Spezialisierung und Dezentralisierung von Herstellung) durch die "just-in-time-production" und die dazugehörigen Logistik-Konzepte dazu geführt, daß durch einen "produktionssynchronen Transport von Gütern" die Lagerhaltungskosten auf die Straßen verlagert wurden - mit katastrophalen Folgen für die Umwelt und die betroffenen Menschen (so z.B. eine dramatische Zunahme des LKW-Verkehrs, der Stickoxidemissionen und der Unfallrisiken, Ausbau von LKW-Abstellplätzen, Ausbau der europäischen Straßenverkehrsnetze). Vgl. Holzapfel, Helmut: "Von den ökologischen Tücken der "just-in-time-production", Frankfurter Rundschau vom 18. Juli 1990

49 Buck, Bernhard: a.a.O., S. 227; vgl. dazu auch die Erörterungen von Christoph Nitschke über "Begriffliche Unterbauten zu einer Theorie der beruflichen Umweltbildung" S. 8 bis 54. In: Ders.: Berufliche Umweltbildung - Umweltgerechte Berufspraxis, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1991

lige wissenschaftliche oder berufliche Disziplin entweder auf sich beruhen oder delegiert sie an andere Disziplinen, Professionen oder Berufe, die sie mit der ihnen jeweils eigenen Kompetenz bearbeiten; Probleme, die ihrerseits wieder Nebenwirkungen zeigen, welche u.U. von wieder anderen Professionen bearbeitet werden und so fort. Das Prinzip der sachbezogenen Kompetenz bedeutet, "daß auf jedes Problem, welches für das Subjekt stets als Defizit in ungeordneter, uneindeutiger und unreiner Weise auftritt, mit eindeutigen und auf den neuesten Stand kulturellen Verfügungswissens gebrachten Kausalverflechtungen geantwortet wird, um es dann mit der jeweils fortschrittlichsten Technik zu beherrschen. Auf die Eindeutigkeit kann nicht verzichtet werden, soll die Zuverlässigkeit, auf welche sich die Beherrschung gründet, nicht verlorengehen. Eindeutigkeit und Logik bedingen einander. Mittels der Logik läßt sich Eindeutigkeit in kleinen Schritten fortpflanzen, ohne ein großes komplexes Feld überblicken zu müssen. Die Logik garantiert, daß auch dieses große, unübersichtliche Feld im Sinne von Widerspruchsfreiheit in sich einheitlich strukturiert bleibt. Mit Hilfe der Logik und der daraus entstehenden Folgerichtigkeit der sich aneinanderreihenden Schritte generalisiert die Subjektkultur ein Vertrauen, die das Subjekt 'guten Gewissens' glauben läßt, seine Verantwortung bestehe allein darin, das gerade anstehende Problem zu 'lösen', d.h. eindeutig und zuverlässig zu beherrschen. Gerade dieses an der Berufsförmigkeit und am Ethos der Profession orientierte Verantwortungsbewußtsein erzeugt aber jene lebensweltliche Verantwortungslosigkeit, deren Auswirkungen wir gegenwärtig so dramatisch erleben. Handlungsfähigkeit kann deshalb nicht länger in jener angestrengten Verfolgung eines Ziels, der effizienten Organisation der dafür notwendigen Mittel und der daraus folgenden Allgemeingültigkeit eines technologischen Wissens bestehen, sondern sie muß die darüber hinausgehende Fähigkeit sein, die **möglichen** Wirkungen einer Handlung verantwortlich und das heißt, lebensweltorientiert abzuwägen und entsprechend zu handeln. Das intendierte Allgemeine ist einzubetten in den je besonderen Kontext, welcher sich nur in mitteilender Einstellung erschließt."[50]

2.2.2 Der Wandel im Verhältnis des Menschen zur Natur

Die zivilisatorische "Wiederaufarbeitung" von Umweltzerstörung, die gesellschaftspolitischen Rituale des Geschmeidigmachens der Selbstgefährdungs- und Selbstvernichtungspotentiale des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts und die Naturkatastrophen, die "inzwischen als politisch zu verantwortende Katastrophen gedeutet und verhandelt werden", zeigen nicht nur das Maß an, "in dem Natur in Gesellschaft verwandelt wurde" (Beck); sie geben auch den Blick dafür frei, wie schwierig es ist, Risiken "als sachlich gewendete Negativbilder von Utopien" (Beck) eines humanen Umgangs mit Natur zu deuten. Dafür gibt es Gründe.

Bernhard Buck hat deutlich gemacht, daß die europäische Kultur "die Natur immer nur als das anzueignende andere erkannt hat ... Dem verfügenden Menschen" - so der Autor - "hatte Natur nie etwas mitzuteilen. Sie war potentiell immer schon sein Eigentum."[51] Als solches war und ist Natur dem Menschen Objekt und Utopie, "zu unterwerfendes Gegenbild" und Verfügungsmasse seiner Aktivitäten und Wünsche wie seiner mathematisch-physi-

---

50 ders.: a.a.O., S. 226 ff.

51 ders.: a.a.O., S. 11

kalisch-biologischen Bemächtigung. Die angeeignete und zerstörte Natur, so wie sie sich heute mehr und mehr der sozialen Wahrnehmung zeigt, deutet Buck als Ausdruck der "Verneinung des Fremden durch die abend-ländische Kultur bis in unsere Zeit". Der der "Verneinung des Fremden" korrespondierende "Verfügungswille" äußert sich immer da, "wo er das Leben aufteilt in das eigene wahre und das fremde falsche; in das brauchbare und das unbrauchbare; wo er es unter die herrschende Regel zwingt und das Besondere planiert. Das beunruhigende andere muß weggeschafft, unter Kuratel gestellt, muß geformt, gebildet werden, bis es dem Eigenen entspricht. So zum Ebenbild geworden ist es das andere seiner selbst."[52] Die Verelendung der Natur wird deutlich als das Selbstmißverständnis des Menschen; ihrer Enteignung entspricht die Selbstenteignung des Menschen als Teil der Natur.

Buck diskutiert in diesem Zusammenhang das gewandelte Naturverständnis der modernen Naturwissenschaften, wie es sich gegenwärtig insbesondere in der Chaostheorie ausdrückt: Folge eines theoretisch-methodischen Paradigmenwechsels, der besagt, daß Natur nur zu verstehen ist, wenn man anerkennt, daß man "ein Teil von ihr" ist.[53] Er macht darauf aufmerksam, daß sich die Naturwissenschaft seit Einstein und Heisenberg immer nachdrücklicher bewußt wird, "daß es eine an sich seiende Objektivität wissenschaftlicher Erkenntnis nicht geben kann. Sie (die Naturwissenschaften, I.W.-B.) erfahren ihre Voraussetzungen als von ihnen selbst **gemacht** und werden zunehmend auf das aufmerksam, was sie aufgrund ihres Weltbildes bislang ausgeschlossen haben: Das Werden der Dinge."[54]

Daß dieser Paradigmenwechsel auch zwingend auf eine ethische Neuorientierung in den Wissenschaftsinteressen schließen lasse, wird von Buck skeptisch beurteilt: "Offenheit, Pluralität und Komplexität (von Naturprozessen, I.W.-B.) können auch als Chiffren für einen Wandel von einem Subjekt-Objekt-Verhältnis zwischen Naturwissenschaft und Natur zu einer Beziehung gedeutet werden, in der Naturwissenschaft der Natur Subjekteigenschaften ansinnt. Damit ist freilich der Verfügungswille von Naturwissenschaft lediglich relativiert, aber keineswegs aufgehoben. Naturwissenschaftliche Ratio kann nur nicht mehr wie früher als dauerhafte und eindeutige Herrschaft etabliert werden, sondern muß darauf reagieren, daß sich Natur diesem Herrschaftsanspruch immer wieder entzieht. Man kann diesen Wandel des Verhältnisses von Naturwissenschaft und Natur als den Wandel von einem Herrschaftsverhältnis zu dem eines Konkurrenzverhältnisses beschreiben ... So ist damit zu rechnen, daß auch die neuere Naturwissenschaft sich bei der Erforschung von Prozessen der Selbstorganisation von Natur soviel wie möglich von deren 'Verhalten' technisch verfügbar machen wird. Aus der neuen Einsicht in Natur mag so für die Subjektkultur die Perspektive erwachsen, die Grenzen von Wissenschaft und Technik mit Hilfe des Modells der Selbstorganisation so weit hinauszuschieben, bis sie in der Lage ist, Natur zu ihrem Nutzen zu manipulieren, **ohne** sie zu verbrauchen.

---

52 ders.: a.a.O., S. 12

53 Hanzig, E.: Offenes Weltbild und Erkenntnisgrenze, in: Kommune, Nr. 9/88, S. 65

54 Buck, Bernhard: a.a.O., S. 219

Unter dieser Perspektive kann Subjektkultur auch die zunehmende Einsicht der Menschen in die zerstörerischen Folgen zivilisatorischer Prozesse sowie die Erkenntnis, daß die Ressourcen dieser Welt begrenzt sind, als ein zivilisatorisches Durchgangsstadium sehen, an dessen Ende das neue wissenschaftliche Verhältnis zur Natur sichtbar wird. Die neuen Einsichten enthalten in ihrer Anwendungsperspektive das Versprechen auf Instandsetzung und Gewährleistung einer Subjektkultur, die einerseits in ihrem Konkurrenzverhalten zur Natur die notwendigen Ressourcen 'aushandelt', welche sie zu ihrem Überleben braucht, andererseits sich durch neue Techniken ihre Objekte schafft, die den Subjekten ihren Status sichern. Aber Natur ist weder Objekt noch Subjekt ... Natur spiegelt jeweils zurück, was der Mensch unter Leben versteht."[55]

2.2.3 Handeln jenseits von Zerstörung und Protest

Buck interpretiert das Verhältnis von Kultur und Natur als Folge und Konsequenz des Verhältnisses der Menschen zu sich selbst und ihrer eigenen Natur. Im Durchgang durch die "Monu-mente" abendländischer Kultur - Philosophie, Religion, Wissenschaft - wird von ihm im gesellschaftlich-politischen Formenwandel jene dominante "Ethik der Subjektkultur" herausgearbeitet, die den herrschaftssichernden "Verfügungswillen" über sich selbst, über andere und über Natur begründet, immer wieder neu formuliert, argumentativ, normativ wie sozial abgesichert und auf Dauer gestellt hat.

Trotz der historischen Brüche im Arbeits- und Handlungsverständnis der Menschen hat sich die "Ethik der Verfügung" bis heute durchgehalten; erstmalig in der Umweltzerstörung stößt dieses Bewußtsein immer wieder neu an die Grenzen seiner Herrschafts- und Machbarkeitsvorstellungen - ungeachtet der aktuellen Visionen einer Wiederinstandsetzung der Natur. Die "kostspielige Verausgabung" der Lebenskraft in allen selbsterhaltenden Tätigkeiten, die "Emanzipation von Leiblichkeit" durch Leugnen und Verdrängen von Versehrbarkeit, Hinfälligkeit und Ungewißheit sind konstituierende Momente einer Erfahrung, deren Bedrohlichkeit dem Selbstentwurf der Ver-fügung Geltung verschaffte und ihm bis heute Faszination und Dynamik verleiht. Gerade jene verdrängte Erfahrung von Kreatürlichkeit und der in sie eingelassenen Abhängigkeiten holt die Menschen nun als selbstverursachte Gefährdungen wieder ein. An der Zerstörung der Lebensgrundlagen wird die "Ethik der Verfügung" in der Gegenwart als der Beelzebub erfahrbar, mit dem die Menschen versucht haben, den Teufel auszutreiben. Die innerhalb dieser Ethik geprägte "Hinnahmebereitschaft" und "willentliche kulturelle Erblindung" - so Ulrich Beck - "illustriert mindestens eines: die nachdrückliche Bedeutung **kultureller Wahrnehmungsbereitschaft** und kultureller Normen. Diese entscheiden darüber, **welche Zerstörung hingenommen wird und welche nicht,** wie die

---

55 ders.: a.a.O., S. 221 f.

Akzeptanz des Nichtakzeptablen vor dem Hintergrund des Selbstverständlichen entsteht und besteht."[56]
Die kulturell dominierende Ethik der Verfügung hat die Maske des Selbstverständlichen verloren. Angesichts der fortschreitenden Zerstörung von Natur und Lebenswelt wird ihre Logik der Entzweiung entweder in herrschendes Subjekt und natürliches Objekt oder in Gestalt eines konkurrierenden Subjekt-Subjekt-Verhältnisses, als "organisierte Selbstdestruktion" (Beck) kenntlich. Wenn deshalb Altner im Zusammenhang mit einem neu zu bestimmenden Verhältnis von Kultur und Natur von einer "ökologischen Sensibilisierung in Richtung 'Eigenwert der Natur' spricht und fordert, "für die Natur auch dort, wo wir sie überformen, eine zu beachtende Ei-genpotenz" zu respektieren, "die in das Kalkül unseres technischen Gestaltens als wichtiges Element mit aufgenommen werden muß"[57], so kann diese Aufforderung nur dann eine neue Praxis begründen, wenn sie nicht als Aufforderung für einen Aushandlungsprozeß mit Natur mißverstanden wird, sondern ein neues ethisches Verhältnis zur Natur begründet, **in dem das Bewahren wichtiger wird als das eigensüchtigen Zwecken dienende Ausbeuten, Um- und Überformen von Natur.**

Buck hat nicht nur die ethischen und institutionellen Gravuren der Subjektkultur bis in die Gegenwart analysiert; er hat auch die beharrlichen Spuren einer im Schatten ihrer Gestaltungsinteressen liegenden alternativen Ethik aufgezeigt, an die anzuknüpfen überlebensnotwendig geworden ist. "Diese 'Ethik der Mitteilung' steht für eine andere Lebensform, die vor der durch die Subjektkultur promovierten, besser: unter ihr als eine tieferliegende Schicht den Mannigfaltigkeiten des Lebendigen Raum zu geben versucht. Sie wird durch die Menschen hervorgebracht, die in ihrer alltäglichen Arbeit der Orientierung teilnehmender Lebenserhaltung folgen, ohne die auch das planierte Land verfügender Subjektivität veröden würde."[58]

Empathie, die Bewahrung des Fremden "in seinem je besonderen Recht", das Verständnis einer gemeinsam geteilten Welt als einer "Welt der Zugehörigkeit", die "keine bekannte oder noch nicht bekannte, sondern stets eine zu deutende Welt" ist, sind konstituierende Werte dieser ethischen Grundhaltung und Merkmale einer alternativen Lebensform, aus der sich legitim auch die Auflehnung gegen Naturzerstörung speist.[59] Die heute durch-

---

56 Beck, Ulrich: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit, Frankfurt am Main 1988. S. 76. "Großgefahren", schreibt Beck, "lassen sich in diesem Sinne soziologisch entschlüsseln als eine Art **verselbständigter 'Revolution', die die Verhältnisse gegen sich selbst angezettelt haben.** Die industrielle Eigendynamik findet ihren immanenten 'Gegenspieler' in der fast auch schon eigendynamischen Entschleierung von Gefahren in Abhängigkeit (a) von schleichenden, vermuteten Katastrophen, (b) kultureller Sensibilisierung, (c) massenmedialer Aufmerksamkeit sowie (d) damit hervortretenden Spaltungen und Konflikten zwischen Risikogewinnern und Risikoverlierern im wirtschaftlichen Lager ... Die soziologische Objektivität des vorgeschlagenen Gefahrenbegriffs beruht demnach nicht auf technischen Alarmierungen, sondern auf dem **institutionalisierten Sicherheits- und Kontrollversprechen des entfalteten Wohlfahrtsstaates, das in Widerspruch tritt zu der bürokratischen perfektionierten Gefahrenlegalisierung.** Politik, Recht und Verwaltung haben die Sicherheitskonstruktionen von Industrie und Technikwissenschaft 'verinnerlicht' und verspielen nun mit dem Aufbrechen des Jahrhundertfehlers in der sie leitenden, technikzentrierten 'Sicherheitsphilosophie' ihre Autorität". Ders.: Gegengifte, S. 20

57 Altner, G.: Umwelttechnik - der Schutz unserer Umwelt als Teil einer globalen Verantwortung, in: Calließ, J./Lob, R.E. (Hrsg.): Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1: Grundlagen, Düsseldorf 1987, S. 51 bis 56; zitiert nach dem Zwischenbericht der Enquete-Kommission, a.a.O.

58 Buck, Bernhard: a.a.O., S. 74

59 ders.: a.a.O., S. 11

gängig feststellbare Aufspaltung in gesellschaftliche Zerstörung und individualisiertes Leiden und das Zerfallen von Wissen und erfahrungsverbundener, ganzheitlicher Bildung verdanken sich der sozialen und politischen Machtlosigkeit dieses ethischen Entwurfs ebenso wie der von der Logik der Verfügung gespeisten Rationalität. Doch gesellschaftliche Macht, wie sie sich u.a als naturwissenschaftlich-technisch-ökonomische Definitionsmacht zeigt, kann die Selbstvernichtungsgefährdungen unserer Industriegesellschaft aus ihrem Selbstverständnis heraus nicht mehr wahrnehmen. Diese Gefahren "lassen sich nicht entziffern", wie Beck sagt, "z.B. nach dem Quadrat der naturwissenschaftlich diagnostizierten Gefährdung, sondern müssen entschlüsselt werden in der Innen- und Eigenerfahrung sozialer Lebenswelten ... Wer dies verkennt, verirrt sich im Labyrinth beweisbarer Unbeweisbarkeit, zu dem Wissenschaft und Recht in ihrer Ahistorizität und lernunfähigen Abstraktheit geworden sind."[60]

2.3 Konsequenzen für das Verhältnis zwischen Mensch und Natur

Resümiert man die vorangegangene Gegenwartsdiagnose, so signalisiert Ökologisierung zum einen die immer deutlicher ins Bewußtsein tretende Konfliktlinie zwischen Mensch und Natur; zum anderen verweist sie auf divergent begründete Wahrnehmungsmuster der Menschen in ihrem Verhältnis zur Natur. Eine Analyse ergibt drei generelle, ethisch unterschiedlich verankerte Konfigurationen[61]:

- ein Subjekt-Objekt Verhältnis, innerhalb dessen Natur fraglos im Rahmen menschlicher Zwecksetzungen ausgebeutet und verbraucht wird; dieses Herrschaftsverhältnis gerät aufgrund wachsender Naturzerstörung und der damit verbundenen Selbstgefährdung der Menschen unter wachsenden Legitimationsdruck;
- ein Subjekt-Subjekt Verhältnis, innerhalb dessen Natur ein Eigenwert zuerkannt wird; das so konstituierte Konkurrenzverhältnis gestattet "Aushandlungsprozesse" für menschliche Zweckverwirklichungen auf der Basis einer vom Menschen gesetzten Ebenbürtigkeit von Mensch und Natur. Indem der Mensch der Natur Subjekteigenschaften ansinnt, verwirklicht er seine Selbstansprüche im Rahmen eines reflexiv gewordenen Verfügungswillens;
- ein lebensweltliches Verhältnis, innerhalb dessen der Mensch seine Selbstenteignung aufhebt und sich nicht verfügend, sondern als Teil der Natur teilnehmend auf Natur bezieht; die Selbstvernichtungsgefährdungen werden hier zum Anlaß, die Vorläufigkeit und Begrenztheit menschlichen Erkenntnisvermögens zu akzeptieren und die unterschiedlichen Wahrnehmungsgewohnheiten, Handlungsentwürfe und Argumentationsstrategien in bezug auf die Natur zu entschlüsseln, auf ihre Konsequenzen hin zu befragen sowie lebensweltliche Verantwortung überall dort einzuklagen, wo sie wegrationalisiert, verharmlost oder außer Kraft gesetzt wird.

---

60 Beck, Ulrich: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit, S. 18

61 Zur ethischen Begründung dieser unterschiedlichen Konstitutionsverhältnisse zwischen Mensch und Natur vgl. Buck, Bernhard: Die Verneinung des Fremden. Arbeit, Bildung und die Kultur des Subjekts. Vgl. dazu auch die Ausführungen von Christoph Nitschke unter Punkt 3.2.2: Pädagogische Reaktionen auf die ökologische Krise, S. 88-102, in: Ders.: Berufliche Umweltbildung - Umweltgerechte Berufspraxis, a.a.O.

In der Konsequenz bezeichnet Ökologisierung somit jenen Prozeß, in dessen Verlauf die unterschiedlichen Beziehungsmuster zwischen Mensch und Natur transparent, als Alternativen erkennbar und damit auch diskutierbar werden. Gleichzeitig verweist Ökologisierung auf die die gesellschaftlichen Handlungsfelder tragenden, d.h. kulturell und institutionell ausformulierten Selbstkonzepte und die von diesen gespeisten Handlungsmaximen der Menschen.

B Überlegungen zur Entwicklung eines zukunftsorientierten pädagogischen Weiterbildungskonzepts

I Die Veränderung der Ausgangssituation

Für die Erfordernisse eines zukunftsweisenden pädagogischen Weiterbildungskonzepts für hauptberufliche Ausbilder/-innen und ausbildende Fachkräfte in der Industrie ergeben sich im Anschluß an die vorangegangenen Ausführungen eine Reihe qualitativer Veränderungen. Die Überlegungen hierzu sind jedoch noch nicht abgeschlossen; insbesondere können die berufsbildungstheoretischen Implikationen und die bildungspraktischen Konsequenzen der im Teil I aufgezeigten Subjektkonzepte sowie das daraus abzuleitende differenzierte Verständnis von Schlüsselqualifikationen hier noch nicht aufgezeigt werden; dies wird Schwerpunkt weiterer Forschungsarbeit sein.

Ein wesentliches Ergebnis der dargestellten gesellschaftlichen Veränderungsbewegung scheint uns zu sein - und das ist Ausgangspunkt der nachfolgenden Ausführungen -, daß sich in der veränderten Anforderungssituation für betriebliche Bildungsarbeit die Umrisse eines Verständnisses von Arbeit abzeichnen, das zunehmend all die Gehalte wieder aufnimmt, die im instrumentell segmentierten Produktionsverständnis[62] verlorengingen. Indem Arbeit in der Industrialisierungs- und Ökologisierungsbewegung die Merkmale von Praxis[63] zurückgewinnt - charakterisiert durch unvollständige Information, orientiert an offenen Situationen und bezogen auf komplexe, sich rasch wandelnde Problemlagen - kann Arbeit menschliche Selbstentwürfe und lebensweltliche Verantwortung wieder umfassend thematisieren. Deshalb glauben wir, daß die im folgenden aufgegriffenen Aspekte des Wirkungszusammenhangs zwischen der veränderten Ausgangs- und Anforderungssituation und der betrieblichen Bildungsarbeit schon wichtige Hinweise für ein dem "Praxis"-Paradigma von Arbeit verpflichtetes pädagogisches Weiterbildungskonzept geben können.

---

62 Vgl. Buck, Bernhard: a.a.O.; Ders.: Technologie oder Praxis? Berufsbildungsverständnis und seine Auswirkungen auf Vermittlungsformen, in: BIBB-Fachkongreß "Neue Berufe - Neue Qualifikationen", Forum K, Nürnberg 1989, S. 213 ff.

63 Vgl. zum Praxisbegriff die Ausführungen von Buck, Bernhard: Die Verneinung des Fremden, a.a.O.

1.1 Die Unternehmen als Gestaltungsinstanzen gesellschaftlicher Realität

Die gegenwärtige Entwicklung gibt den Wechselwirkungen zwischen den Unternehmen und dem gesellschaftlichen Umfeld deutlichere Konturen: die Verlagerung der Marktbedingungen und die wachsenden Ökologieprobleme rücken die Unternehmen - über den Aspekt ökonomischer Handlungsrationalität hinaus - als eine der zentralen Interpretations- und Gestaltungsinstanzen gesellschaftlicher Realität in den Blick. Dadurch verstärkt sich einerseits der Legitimations- und Handlungsdruck für die Unternehmen, andererseits wächst die Chance für alle Beteiligten, konkurrierenden Orientierungen Geltung zu verschaffen: Die Diskussion und Modifikation von Zieldefinitionen sowie die Formen ihrer Realisierung können damit integraler Bestandteil des unternehmenskulturellen Arbeitszusammenhangs werden. Die Veränderungen bieten hier Möglichkeiten der Gestaltung, die im Prozeß der Auseinandersetzung und Klärung in den Unternehmen zum Teil detektivisch herausgefunden und dann bewußt im Sinne der Entfaltung ihres humanisierenden Potentials genutzt werden müssen.

Dabei sind die Voraussetzungen für wirkungsvolle und reibungsarme Initiativen von Management, Facharbeitern/Sachbearbeitern und Bildungspersonal dort am besten, wo ein kommunikativ offenes und lernförderliches "Betriebsklima" herrscht; ein Betriebsklima, in dem sich eine hierarchie- und funktionsübergreifende Diskussions- und Konfliktkultur etablieren und ein evolutionär-komplexes Selbstverständnis ausbilden kann, das mit Ungewißheiten, Vieldeutigkeiten und Unsicherheiten rechnet und gerade aus dieser Unschärfe-Beziehung für die Arbeitspraxis und die darin wirkenden Menschen Gestaltungskraft gewinnt.[64]

1.2 Arbeit als Problemlösung und Bedürfnisbefriedigung

Arbeit nimmt durch die Individualisierungsschübe mehr und mehr den Charakter wechselnder Problembündelungen an, deren Entstehungszusammenhänge, Vernetzungen und Folgewirkungen bei der Bearbeitung mitbedacht werden müssen. In der Abfolge sich modifizierender Aufgabenstellungen wird nicht nur der gesellschaftliche, der technisch-arbeitsorganisatorische und der unternehmenskulturelle Wandel für innovative Weiterentwicklungen zugänglich gemacht; auch die Arbeits- (und Ausbildungs-)anforderungen werden dadurch perspektivisch entscheidungs- und gestaltungsoffen und für den einzelnen unvorhersehbarer, verantwortungs- und lernintensiver. Zum Merkmal von Arbeit wird so die **kontext-sensible, konkrete** Problemlösung und Bedürfnis-befriedigung und immer weniger die "abstrakte" Arbeit, also die "inhaltsneutrale Wertseite" und das tayloristisch gefaßte Leistungsergebnis. Beispielhaft bezogen auf die Aufgaben des In-dustriekaufmanns schreibt Brater: "Hier zieht ein völlig neues Bild der Zusammenarbeit auf, bei der es nicht um Macht und Interessendurchsetzung geht, sondern die auf Verantwortung, wechselseitige Sorge und Vertrauen gegründet ist. Überlegenes Wissen und überlegene rhetorische Fähigkeiten werden nicht als Waffen gegen den anderen eingesetzt, sondern als Hilfen für ihn. Und schließlich berühren diese "berufsethischen" Fragen, die hier durchaus nicht aus moralischen, sondern

---

64 Vgl. Weilnböck-Buck, Ingeborg: Soziale Realität und pädagogischer Weiterbildungsanspruch, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18. Jg., (1989), Heft 4, S. 21-26; die Arbeit von Michael Brater und Gerhard Herz "Weiterbildungsbedarf nebenberuflicher Ausbilderinnen und Ausbilder in der Industrie" in diesem Sammelband sowie Brater, Michael: Analyse neuer Ausbildungs- und Medienkonzepte für die kaufmännische Ausbildung in der Industrie, Manuskript 1990.

aus Marktentwicklungsüberlegungen hervorgehen, zweifellos auch heute eine Verantwortungsebene, die noch über die Bedürfnisse und Interessen des Kunden hinausreicht: Unmittelbar kann der Verkäufer durchaus am Kunden bemerken, daß dieser eigentlich ein Produkt ohne FCKW oder ein aus wiederverwertbaren Materialien hergestelltes lieber hätte und möglicherweise zur Konkurrenz abwandert, wenn diese ein solches Produkt früher anbietet. Solche umweltrelevanten Bezüge frühzeitig ins Unternehmen rückzumelden und klar zu machen, daß hier objektiv neue Ansprüche an Produkte und Produktion entstanden sind, sie also wirklich frühzeitig zu erkennen und aufzugreifen gehört nun ebenfalls zu den Aufgaben des Industriekaufmanns - und zwar wiederum nicht als abstrakte ethische Forderung, sondern marktbezogen. So hat er auch die Aufgabe, Veränderungen im Bewußtsein und Verhalten der Kunden, die für sein Unternehmen unbequem wären, nicht zu blockieren, sondern dafür mitzusorgen, daß diese Veränderungen auch Konsequenzen haben und wirklich in veränderte Produkte und Produktionen einmünden. Analoges gilt selbstverständlich für den Einkäufer, der seinerseits die Lieferanten in Richtung umweltverträglicher Produkte beeinflussen kann, der aber auch nach innen mögliche Alternativmaterialien bekanntmacht und anbietet - nicht zuletzt wiederum im Zusammenspiel mit dem Verkäufer."[65]

1.3 Die Ergänzung des "technologischen" durch den "praxisorientierten" Handlungstypus

Als Aktionszentrum von Berufsarbeit sowie als Garant für die Bestandssicherung und Entwicklungsfähigkeit des Arbeits- und Sozialsystems Unternehmen verliert der hierarchisch orientierte Funktionsträger zunehmend seinen Leitbildcharakter. Instrumentelle Handlungsorientierungen sind zwar auch weiterhin strukturell angelegt; der gegenwärtige gesellschaftliche Wandel fördert jedoch im Sinne der Absicherung des Unternehmensziels der Individualisierung an die Biographie des einzelnen anknüpfende Subjektkonzepte. So ist der anspruchsvollen Facharbeit die Ablösung vom "technologischen" und dessen Ergänzung durch den "praxisorientierten" Handlungstyp (Buck) gemeinsam. Denn die geschilderten Marktkonstellationen und die Dynamik des technischen und gesellschaftlichen Wandels produzieren an fast allen Stellen der Arbeitsprozesse "ambivalente, anomische Situationen, in denen keineswegs klar ist, wie 'richtig' zu handeln sei, sondern in denen abgewogen, bedacht, verhandelt, experimentiert, laviert, vermittelt, der Kompromiß gesucht werden muß, und in denen niemals eine endgültige Lösung gefunden werden kann, sondern in denen immer nur wieder aufs Neue die divergierenden Enden zusammengebunden werden können. Der Konflikt zwischen moderner Kunden- (bzw. Dienstleistungs-, I.W.-B.)orientierung und traditionaler Produktionsorientierung etwa ist nicht endgültig lösbar, sondern er muß in jeder Situation immer wieder neu ausbalanciert, zusammengeflickt, provisorisch integriert, durch jeweils neue Konstruktionen irgendwie vermittelt werden. Damit aber wird normative Handlungsstruktur ersetzt durch subjektive Gestaltung. Es öffnet sich ein Freiraum, aus dem die handelnden Subjekte immer wieder neue und erfindungsreich situative, vorübergehende Lösungen hervorbringen müssen/können. Charakteristisch an diesen beruflichen Handlungssituationen ist es eben, daß es für sie keine generellen, personenunabhängigen, tradierbaren Regeln gibt (die sich als berufliches Fachwissen erlernen und als Fachwissen anwenden ließen), sondern daß der einzelne

---

65 Brater, Michael: Analyse neuer Ausbildungs- und Medienkonzepte, a.a.O., S. 18

Handelnde immer wieder neu herausfinden oder hervorbringen muß, was hier nun richtig ist oder gelten soll. Er wird also als Orientierung schaffendes, offene Situationen bewältigendes, Handlungen und ihre Rahmenbedingungen **selbst generierendes Subjekt** gefordert, nicht als Vollzieher oder Funktionär vorgegebener Regeln und Ordnungen."[66]

1.4 Berufliche Handlungsfähigkeit als Entfaltung subjektiver Fähigkeiten

Zukunftsorientierte berufliche Handlungsfähigkeit in Produktion und Dienstleistung umfaßt in dieser Perspektive nicht nur die facettenreiche Beherrschung fachlicher und disziplinüberlappender Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern mit wachsendem Gewicht die Fähigkeit ihrer situativ angemessenen Umsetzung auf wechselnde Aufgaben, Probleme und Problemfelder. Darin ist eingeschlossen die Fähigkeit, Technik und Arbeit immer wieder konkret aufeinander zu beziehen und Arbeit und Arbeitsbeziehungen ökologisch und sozial mitzugestalten.[67]

Die damit hervorgehobenen übergreifenden Fähigkeiten, wie Transferfähigkeit, Urteils- und Konfliktfähigkeit, Gestaltungskraft, Toleranz, Teamfähigkeit, selbstkritische Sensibilität und Verantwortungsfähigkeit, stellen Abstraktions- und Integrationsleistungen dar, die an den Handelnden, seine kognitiven, emotionalen und evaluativen Fähigkeiten, seine spezielle Biographie und ihre Intentionen gebunden sind. Die jeweilige Ausprägung dieser Schlüsselqualifikationen[68] und die umsichtige Berücksichtigung der biographischen Selbstkonzepte der Menschen in Bildungs- und Weiterbildungsprozessen ist abhängig von der im jeweiligen Unternehmen autorisierten normativen oder situativen Handlungsstruktur und den damit verbundenen individuell, identitär oder personal gefaßten Subjektkonzepten, so wie sie sich in den empirisch vorfindbaren Bildungszielen widerspiegeln und in der Organisation und Handhabung der Bildungspraxis ausdrücken. Die einzelnen Subjektkonzepte stellen dabei idealtypisch voneinander abgehobene Einstellungs- und Handlungsmuster dar, die in der alltäglichen Arbeits- und Bildungspraxis der Menschen miteinander verbunden, durchmischt, in wechselnder Folge als Leitmotiv wirksam oder wahlweise zum vorrangig verfolgten Orientierungsmuster werden können.

---

66 ders.: a.a.O., S. 36

67 Vgl. Heidegger, Gerald; Rauner, Felix: Berufe 2000. Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft. Herausgeber: Der Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf; Nitschke, Christoph: Berufliche Umweltbildung - umweltgerechte Berufspraxis. Grundlagen für eine theoretische Konzeption In: Ders. (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Berlin 1991.

68 Vgl. hierzu Buck, Bernhard: Die Verneinung des Fremden, a.a.O., insbesondere die Seiten 216 ff. sowie die bisher in der Berufsbildungsforschung geführte Diskussion zum Thema Schlüsselqualifikationen, u.a. Reetz, Lothar: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen, Teil I und II in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18. Jg. (1989), Heft 5, S. 3-10 und Heft 6, S. 24-30; Brater, Michael; Büchele, Ute; Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz, München 1991; Reetz, Lothar: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung, in: Reetz, Lothar; Reitmann, Thomas (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg "Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?" S. 16-35, Hamburg 1990; Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen - innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen, a.a.O., S. 36-55.

Die hier prognostizierte Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit ist fundamental an Freiräume und Gestaltungsformen gebunden, in denen sich neue Verknüpfungsregeln und neue Interpretations- und Umgangsweisen mit beruflich relevanten Wirkungszusammenhängen zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft, den Unternehmenszielen und der sozialen Kultur, zwischen Berufsaufgabe und Dienstleistung für die Gemeinschaft entwickeln können. Wer versucht, die alten Modelle und überkommenen Vorstellungen einfach ins Heute umzutopfen, bleibt bildungstheoretisch und bildungspraktisch in einem fragwürdigen Eskapismus stecken und nimmt ökonomisch riskante Konsequenzen in Kauf.

1.5 Ausbilderweiterbildung als Prozeß der Integration von Reflexion und Handlung

Mit dem Bedeutungsgewinn von Fähigkeiten, die an den einzelnen gebunden sind, sind nicht nur die curriculare und die didaktische Reflexion (Was muß wo vermittelt werden?), die Klärung des Sinnbezugs (Wozu dient das Gelernte?), die methodische Anlage von Lernprozessen (Welche Methode ist den verschiedenen Lernerfordernissen angemessen?) anspruchsvoller geworden; in bezug auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gewinnt neben der professionellen Qualifikation die Bildung in bezug auf den je spezifischen Selbstentwurf - als Teil einer sinnvoll verstandenen pädagogischen Weiterbildung - für die Lern- und Entfaltungsprozesse der Auszubildenden konstitutiven Charakter. Das Selbst-, Sozial- und Umweltkonzept des Ausbilders, der Wissens- und Interessenhorizont, das Problembewußtsein, die Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit, die gestalterische Phantasie und interaktive Sensibilität der Ausbilder/-innen müssen als handlungspraktische Lern- und Gestaltungsfelder im Kontext arbeitsinhaltlicher Anforderungen erkannt und im Rahmen berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung systematisch berücksichtigt werden. Erst eine so konzipierte Weiterbildung schafft die Voraussetzungen für die notwendige Differenzierung der Ausbildung auf jeden Auszubildenden hin.[69] Eine Ausbildung, die berufliche Handlungsfähigkeit versteht als Ausdruck eines Handlungen generierenden Akteurs, kann von der Person des Ausbilders nicht mehr abstrahieren.

Methodisch und inhaltlich entsprechend gestaltete Weiterbildungskonzepte müssen sich sowohl an hauptberufliche Ausbilder/-innen, insbesondere aber auch an ausbildende Fachkräfte wenden. Denn beide Ausbildergruppen sehen sich durch die neuen Arbeits- und Qualifikationsanforderungen nicht nur vor veränderte Anforderungen an ihre Person und vor eine Neuinterpretation und -gestaltung ihrer Ausbildungsarbeit gestellt; sie müssen sich zunehmend auch auf nach Alter, Geschlecht, Nationalität und Bildungsvoraussetzungen heterogene, jugendliche

---

69 Vgl. Bauer, H.G.; Herz, G.; Herzer, H.: Qualifizierung betrieblicher Ausbilder im Hinblick auf neue Anforderungen von seiten der höheren schulischen Vorbildung der Auszubildenden, unveröffentlichter Forschungsbericht, 2 Bde., München 1986; dies.: Ausbilder als Partner. Eine Weiterbildungskonzeption für betriebliche Ausbilder als Ergebnis einer Studie über Alter und Vorbildung der Auszubildenden, Afsbach/Bergstraße 1990; Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung, Opladen 1988.

Erwachsene einstellen; auf Auszubildende zudem, die ein ambivalenteres und in ihren biographischen Optionen flexibleres Bewußtsein zur Arbeit entwickelt haben.[70]

2 Folgerungen für die pädagogische Weiterbildung der Ausbilder/-innen

Wir gehen davon aus, daß eine pädagogische Weiterbildung für haupt- und nebenberufliche Ausbilder/-innen in jedem Fall zweierlei Anforderungen entsprechen muß, wenn sie der Berufssituation und der Komplexität der Aufgaben gerecht werden will: Sie muß als **arbeitsbegleitende** Weiterbildung so konzipiert werden, daß sie eine von den unmittelbaren, betrieblich-pragmatischen Ansprüchen distanzierte Perspektive einzunehmen erlaubt, aber auf strukturelle Dimensionen des Arbeits- und Ausbildungsprozesses bezogen bleibt, und sie muß als **integrative** Weiterbildung Selbst- und Sozialkonzept sowie Fachlichkeit miteinander verbinden.[71]

Diesen konzeptionellen Erfordernissen entsprechen Schnittstellen in Funktion und Handeln von Ausbildern/-innen, an denen sich eine systematische Wechselwirkung zu den Adressaten einerseits und zum Gesamtsystem Unternehmen andererseits herstellen läßt. Die drei, im folgenden dargestellten Schnittstellen markieren **strukturelle Handlungszusammenhänge,** in denen sich in Form qualitativ veränderter Anforderungen an die

---

70 Vgl. Bojanowski, Arnulf; Brater, Michael; Dedering, Heinz: Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung, Frankfurt a.M. 1991; "Der andere Aspekt," schreiben Hans G. Bauer u.a., "der Veränderungen des Ausbilderverhaltens nach sich zieht, ist derjenige der **unterschiedlichen Schulbildung** der Auszubildenden. Während man bisher einfach davon ausgehen konnte, daß der Ausbilder nicht nur fachlich, sondern auch in Fragen der Allgemeinbildung die unbestrittene Autorität bei den Auszubildenden besaß, ist dies nun nicht mehr selbstverständlich. Es ist durchaus denkbar, daß Abiturienten aufgrund ihres noch ziemlich frischen Schulwissens in manchen Gebieten genauere und weitreichendere Kenntnisse haben als Ausbilder, und es ist ebenso denkbar, daß Abiturienten aufgrund der gewohnten Lernformen der gymnasialen Oberstufe Fragen stellen, die der Ausbilder auf Anhieb nicht beantworten kann.
In beiden Fällen ist der Ausbilder gefordert, seine eigene Rolle als Selbst- und Immer-noch-Lernender zu aktivieren. Offenheit für interessante Fragen und die Bereitschaft, sie **zusammen mit dem Auszubildenden** zu lösen, sind hier gefordert ... **Nebenberufliche Ausbilder** im besonderen sind mit mindestens zwei Anforderungen konfrontiert:

1. Dem Produktionsziel, das quantitativ durch Stückzahl, Maße und Zeitvorgaben, qualitativ durch Reinheitsstandards, Sicherheitsaspekte, Maßhaltigkeit etc. und durch Kosten-Nutzen-Aspekte ökonomisch bestimmt ist.
2. Dem Ausbildungsziel, das sich auf eine Metaebene der eigenen Tätigkeit bezieht:
   - Bewußtes Erkennen und Durchschauen der Produktionszielebene;
   - Erkennen der nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten;
   - Vermitteln derselben;
   - Ermitteln des didaktischen Potentials des eigenen Arbeitsplatzes.
   - situativ Handeln; entscheiden also, welche der jeweils anstehenden Aufgaben dem Auszubildenden (im Interesse seiner zunehmenden Selbständigkeit!) übertragen werden kann.

Die zweite Zielebene, die Ausbildung, wird ihm gewissermaßen zusätzlich zu seinen Hauptaufgaben zugemutet. Vielfach bleibt es so dem Zufall bzw. der jeweiligen persönlichen Interessenlage überlassen, ob sie in der gebotenen Deutlichkeit ins Bewußtsein tritt und in die Tat umgesetzt wird". Vgl. Hans G. Bauer; Gerhard Herz; Hans Herzer: Ausbilder als Partner, a.a.O., S. 158 ff.

71 Vgl. zum Problem von Berufserfahrung und Anpassung von Ausbildern u.a. die kritischen Anmerkungen von Wolfgang Wittwer in seinem Beitrag "Die pädagogische Qualifizierung von Ausbildern, Probleme und Perspektiven", S. 197-204, In: Festschrift "20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung - 20 Jahre Forschung und Entwicklung 1970 - 1990", Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1990.

Ausbildungs- und Ausbilderleistungen der gesellschaftliche Wandel der Arbeit niederschlägt, der Weiterbildungsbedarf lokalisiert werden kann und Impulse aus dem Ausbildungssektor in das Unternehmen eingespeist werden können.

2.1 Das Anforderungsniveau der Arbeit als Bezugsgröße der pädagogischen Interaktion in der Ausbildung

Unter systematischen Gesichtspunkten lassen sich in der industriellen Ausbildung modellhaft drei Qualifikationskonzepte mit entsprechenden Qualifizierungsformen unterscheiden; sie beschreiben gleichzeitig den Wandel in der Arbeitsgestaltung und die sich verändernden Anforderungen an den Ausbilder und an die notwendigen pädagogischen Interaktionsleistungen. In diesem Zusammenhang von pädagogischer Interaktion und nicht wie geläufig von Ausbildung, von Kenntnis- und Fertigkeitenvermittlung sowie der Schulung von Fähigkeiten zu sprechen ist Absicht: Der insbesondere in der Debatte über die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen deutlich werdende Paradigmenwechsel in der Berufsbildung wird mit dem Begriff der pädagogischen Interaktion eingeholt; er lenkt die Aufmerksamkeit bei der Einschätzung betrieblicher Ausbildung auf den Stellenwert der ablaufenden **zwischenmenschlichen Prozesse,** auf deren Erscheinungsformen, Bedingungen und Wirkungen. Die so gerichtete soziale Aufmerksamkeit erlaubt eine weitaus wirkungsvollere, weil differenziertere und aspektreichere Aufschlüsselung von Lern- und Gestaltungsfeldern für Aus- und Weiterbildung, als dies in den herkömmlichen hierarchisch-funktionalen und eng betriebszweckorientierten Anspruchsformulierungen und Denkkategorien möglich ist. Erst für die so sensibilisierte Wahrnehmung wird auch deutlich, daß sich im jeweiligen Qualifizierungsverständnis stets eine in Strukturzusammenhängen und in sozialen Beziehungen begründete und auf Handlungen gerichtete Intentionalität ausdrückt[72], auch wenn sie häufig zu Gewißheiten geronnen ist und nicht mehr als gestaltungsfähig begriffen wird.

Modell I: Qualifizierung für ausführende Tätigkeiten

Die Tätigkeit von Ausbildern/-innen in der Industrie wurde in den zurückliegenden Jahren durch die Planungsarbeit der Ausbildungsabteilungen geprägt. Ihnen kam die Aufgabe zu, die relevanten Ausbildungsinhalte so aufzubereiten, daß Inhalt, Gegenstand, Methode, Lernzielkontrollen und Bewertungsmaßstäbe festgelegt waren. Der Ausbilder war **Anwender eines Lehrsystems** und bevorzugt in seiner Fachlichkeit gefordert; mittels der didaktisch-methodisch aufbereiteten Unterlagen konnte er die jeweiligen Ausbildungsabschnitte ausführen und kontrollieren; der eigene gestalterische und pädagogische Handlungsspielraum war auf ein Minimum reduziert. Die Förderung übergreifender Fähigkeiten waren Randbereiche, "die eher zufällig nebenbei gefördert und gebildet wurden" (Büchele). Die sozialisatorische Absicht bestand bei dieser Qualifizierungsform vielmehr darin, die Auszubildenden auf Arbeitsprozesse zu orientieren, in denen **ausführende Tätigkeiten** (nach Anweisung oder reguliert durch technisches Gerät) und Arbeitstugenden wie Fleiß, Ausdauer, Ordnung und Gewissenhaftigkeit erwartet wurden. Ausbildung wurde zunehmend zentralisiert und auf betriebliche Lehrwerkstätten und Lernbüros konzentriert; die Ausbildungspotentiale "vor Ort" gerieten mehr und mehr aus dem Blickfeld.

---

72 Vgl. Ulich, Dieter: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim und Basel 1976.

Modell II: Qualifizierung für die selbständige Durchführung von Arbeiten

Die Modifikation dieses Qualifizierungsverständnisses wurde angeregt, als durch ansteigende Flexibilitätserfordernisse und erhöhte Anforderungen an integrierte Aufgabenwahrnehmung, an Selbstinitiative und Eigenverantwortung weniger die Ausführung von Tätigkeiten als vielmehr die **selbständige Durchführung** von Aufgaben notwendig wurde. Entsprechend diesen Erfordernissen soll die gegenwärtig favorisierte Ausbildung zu Subjektleistungen befähigen und zu beruflich kompetenter und flexibler Handlungsfähigkeit führen - allerdings im Rahmen identifikatorischer Anpassung an vorgegebene und eindeutig definierte Ziele. Der Wandel im Qualifizierungsverständnis ist verbunden mit einem Wechsel von Lehr- zu **Lernsystemen** (z.B. projektorientierte, auf die Erstellung von verwendbaren Produkten gerichtete Ausbildung): Der hauptberuflich tätige Ausbilder wird nun instruiert, etwa durch Leittextunterlagen, innerhalb eines nach wie vor sozial-technologisch verstandenen Lernprozesses Methoden anzuwenden, die es den Auszubildenden gestatten, ihren Lernprozeß im Rahmen einer fremdgesetzten Aufgabe selbständig zu organisieren, untereinander abzustimmen und zielorientiert zu überprüfen.

Die Rolle des Ausbilders wird dabei neu normiert: Er wird im Kontext dieses auch weiterhin normativen Berufsbildungsverständnisses zum Instrukteur und Kontrolleur einer selbständigkeitsorientierten Zweckverwirklichung. Dabei kann die pädagogische Interaktion mit den Auszubildenden nun nicht mehr ausschließlich mit dem Repertoire des professionellen Wissens und der eigenen beruflichen und arbeitssozialisatorischen Erfahrung bewältigt werden; methodisches Wissen gewinnt an Bedeutung sowie "die pädagogische Aufgabe, den Lernprozeß, den Entwicklungsprozeß unterschiedlicher Menschen zu begleiten und zu fördern" (Büchele). Gleichzeitig kündigt sich eine ausbildungspolitische Trendwende an: ein dezentrales Verständnis von betrieblichen Qualifizierungsprozessen gewinnt an Boden, die Lernchancen am Arbeitsplatz, ihr Beitrag zur Förderung selbständigen beruflichen Handelns werden für die Berufsausbildung "neu" entdeckt.

Durch diese am Leitbild selbständiger beruflicher Handlungskompetenz orientierten dezentralen Qualifizierungs- und Bildungsvorstellungen sind hauptberufliche Ausbilder und ausbildende Fachkräfte nun vor die **gleichen** Anforderungen gestellt. Denn die Arbeitsprozesse sind im Zuge der technischen, arbeitsorganisatorischen und marktbezogenen Veränderungen nicht nur vernetzter, komplexer und psycho-sozial anspruchsvoller geworden; "die Arbeit selber ist als Ausbildungssituation (die man nur nachzumachen braucht) nicht mehr direkt nutzbar, weil sie erst dann ausgeführt werden kann, wenn man die **versteckten Tätigkeiten** kennt, durchschaut, beherrscht und den Überblick über den Gesamtprozeß bereits gewonnen hat. Damit ist dem Facharbeiter oder Sachbearbeiter die Möglichkeit genommen, dem Auszubildenden einfach zu zeigen 'was er tut' und ihn von daher lernen zu lassen; denn das was er tut, hat für den Prozeß, der abläuft, häufig nur Auslöserfunktion. Das hat zur Folge, daß Ausbildung am Arbeitsplatz auch für nebenamtliche Ausbilder zu einer eigenständigen Tätigkeit wird, die abweicht von ihrer normalen Tätigkeit. Ausbilder müssen daher ihren Arbeitsplatz sehr viel besser durchschauen als früher und ihn für Ausbildung erschließen. Das heißt, daß auch nebenamtliche Ausbilder anders als früher auf

die pädagogische Dimension der Ausbildungstätigkeit besser vorbereitet werden müssen und daß sie über ihre eigene Tätigkeit hinaus Dimensionen der Ausbildung kennenlernen müssen, die vorher für sie nicht relevant waren."[73]

Modell III: Qualifizierung für die Gestaltung von Arbeit

Mit den Individualisierungsschüben der jüngsten Zeit beginnt sich in Teilen der Industrie die Einsicht durchzusetzen, daß Arbeit und Zusammenarbeit nur begrenzt als geregelte Tätigkeiten im Sinne eines technologischen Prozesses verstanden werden können, daß es vielmehr neben den eindeutigen und planbaren, vermehrt situative Anforderungen gibt, die unter dem Aspekt der Ungewißheit in bezug auf Ablauf und Folgen bewältigt werden müssen. So geht es in den technik- und produktsensiblen sowie den kundennahen Arbeitsbereichen der Industrie immer häufiger darum, neue Lösungen zu finden und zu verteidigen, unerprobte Lösungswege einzuschlagen und zu ermöglichen, Ideen zu generieren und Anwendungs-/Verwendungsfelder dafür zu erschließen. Von den Ausbildungsabteilungen und den Ausbildern werden deshalb zunehmend Vermittlungsleistungen erwartet, die es den Auszubildenden ermöglichen, **in Ungewißheitssituationen und in unstrukturierten Handlungszusammenhängen umsichtig handeln zu lernen,** d.h. jene an die Person gebundenen Fähigkeiten auszubilden, aufgrund derer "offene" Situationen interpretiert und strukturiert, Lösungsmöglichkeiten entworfen und "durchgespielt", neue Ziele definiert, Entwicklungen antizipiert, Kooperation gestaltet und Ambivalenzen und Ambiguitäten balanciert werden müssen und können.

Diesem Bildungsverständnis korrespondiert eine entschlossene Aufwertung der in der jeweiligen Praxis der Lernorte liegenden Lernpotentiale, eine methodische Neuorientierung hin zu erfahrungsgeleitetem, "entdeckendem", situativem Lernen und eine auf den einzelnen Auszubildenden bezogene Orientierung der pädagogischen Interaktionen. Durch diesen Paradigmenwechsel im Bildungsverständnis wandelt sich erneut die Rolle der Ausbilder/-innen: Sie werden zu Gestaltern und zu Moderatoren nicht mehr nur von Qualifizierungs-, sondern von Bildungsprozessen.

Im Rahmen dieses **situativen Bildungskonzepts** muß Ausbildung so konzipiert und didaktisch-methodisch gestaltet werden, daß die Auszubildenden "Heuristiken zur Bearbeitung offener und vielschichtiger Situationen"[74] erwerben und weiterentwickeln können. Lehr-/Lernkonzepte mit definierter Vorgehensweise, die dem Regelprinzip verhaftet bleiben, haben für dieses Bildungskonzept nur einen begrenzten Stellenwert. Die Ausbilder/-innen benötigen vielmehr Vermittlungskonzepte, die ihnen einen Orientierungsrahmen bereitstellen, innerhalb dessen sie die inhaltliche Dimensionierung und Akzentuierung ihrer Ausbildung - im Kontext des Ausbildungsrahmenplans - situativ flexibel bestimmen können.

---

73 Büchele, Ute: Neue Anforderungen an Ausbilder zur Planung und Durchführung einer zukunftsorientierten Berufsausbildung, unveröffentlichtes Manuskript, 1989, S. 3 f.

74 Vgl. Buck, Bernhard: Technologie oder Praxis, a.a.O., S. 162-166.

Eine Weiterbildungskonzeption für haupt- und nebenberufliche Ausbilder/-innen muß deshalb nicht nur die Aktualisierung, Vertiefung und Ergänzung des Ausbilderwissens berücksichtigen; sie muß vor allem die Fähigkeit fördern, sich von festgeschriebenen Verfahren und eingeschliffenen Ideen zu lösen, die eigenen Einstellungen und Handlungen selbstkritisch zu beobachten, Innovationen aufzugreifen und in die eigene Arbeit umzusetzen, den Wandel in der Arbeitswelt als "überschreitbare" Bedingungen des eigenen Handelns zu reflektieren und als Anwälte eines situativen Bildungsverständnisses zu begleiten. Erst eine an diesem Anspruchsprofil orientierte pädagogische Weiterbildung der Ausbilder/-innen wird jene Flexibilität gewährleisten können, die der vielschichtigen Dynamik des Wandels angemessen ist und die der Bedeutung der Ausbilder bei der Weitergabe "auch und gerade berufsständischer Mentalitäten, unternehmensphilosophischer Leitgedanken und gesellschaftlich-politischer Einstellungen und Denkstrukturen"[75] entspricht.

2.2 Praxis als Bezugsgröße der didaktisch-methodischen Konzeption von Ausbildung

Dieses Bildungskonzept gründet sich auf ein Praxisverständnis, das Arbeit als prinzipiell komplex und umweltorientiert strukturiert und im sozialen Austausch begründet interpretiert.[76] Die damit eingenommene Optik begreift den einzelnen einerseits als eingebunden in organisatorische, aufgabenspezifische und soziale Rahmenbedingungen und Konstellationen, andererseits als aufgefordert, eigene Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen und kreativ zu nutzen. Als Strukturbegriff verstanden, bezeichnet Praxis die sich verändernden Schnittstellen zwischen biographischer Verfaßtheit und externen Bedingungen und Handlungsanforderungen im beruflichen und gesellschaftlichen Umfeld. Die Beschäftigten werden als auf Aufgaben und Interaktionen bezogene und innerhalb eines bestimmten Selbst- und Weltverständnisses handelnde Menschen verstanden. Handlungsfähigkeit zu entwickeln wird in diesem Kontext zu einem Prozeß, in dessen Verlauf dieses Praxisverständnis eingeübt, stabilisiert und entwicklungsfähig gehalten wird.

Ausbildung als hermeneutischer Interpretations- und Gestaltungsprozeß

Ausbildung, die für eine solche Praxis befähigen will, muß sich zunächst selbst als Praxis verstehen und organisieren lernen. Ausbildungsarbeit als Praxis zu verstehen, heißt für die Akteure einen radikalen Einstellungswandel und Perspektivenwechsel zu vollziehen. Denn Ausbildungsarbeit ist in diesem Verständnis weniger die Planung, Durchführung und Kontrolle von strukturierten, ziel- und zweckgebundenen und zeitlich befristeten Lern- und Erziehungsabschnitten; Ausbildung gleicht mehr jenem geistesgegenwärtigen Suchprozeß, den Brater für das künstlerische Arbeiten beschrieben hat: "Hier geht es um offene Situationen, die nur begrenzt planbar oder kalkulierbar sind, die mutiges Beginnen, unbefangenes Wahrnehmen und vor allem jene 'anschauende Urteilskraft'

---

75 Vgl. Wittwer, Wolfgang: Die pädagogische Qualifizierung von Ausbildern. Probleme und Perspektiven, a.a.O., S. 203.

76 Bernhard Buck versteht Praxis - und diesem Verständnis schließen wir uns an - als eine Suchbewegung, "die in jeder konkreten Situation ein erfinderisches Handeln unter Wahrung lebensweltlicher Bezüge notwendig macht, und die den Handelnden in seinem Tun und Lassen niemals aus der Verantwortung gegenüber sich selbst und der Umwelt, in der er steht und auf die hin er arbeitet, entlassen kann ..."; vgl. ders.: Die Vermeinung des Fremden, a.a.O., S. 18.

erfordern, die uns erlaubt, im Sichtbaren verborgene Möglichkeiten zu ent-decken, aufzugreifen und herauszuarbeiten ... Es verlangt Entscheidungen ab und es konfrontiert mit der Notwendigkeit, ständig Unerwartetes aufzugreifen, Eigengesetzlichkeiten der Sache er-tasten, immer wieder unabhängig von vorgegebenen Plänen improvisieren zu müssen."[77] Erst auf der Basis eines derartigen Selbstverständigungsprozesses können Ausbilder/-innen ihre Arbeit als Moderatoren und "Bildungshelfer"[78] gestalten und den jugendlichen Erwachsenen Chancen und Freiräume sichern und bereiten, ihre berufliche Handlungsfähigkeit variantenreich und im Sinne einer lebensweltlichen Selbst- und Sozialverantwortung auszuformen.

Um die Voraussetzungen für diesen Bewußtseinswandel zu schaffen, muß die Arbeit der Ausbilder/-innen auch als "Lernpraxis" organisiert werden, denn der erforderliche Perspektivenwechsel und Einstellungswandel ist an eigene Erfahrungen gebunden und wird durch sozial geteilte Veränderungsperspektiven mitgetragen. Ansätze dafür sind in der betrieblichen Qualifizierungs- und Weiterbildungspraxis durchaus vorhanden, so z.B. Qualifikationszirkel für haupt- und nebenberufliche Ausbilder/-innen; bereichsspezifische, hierarchieübergreifende "Lernfamilien"; Seminarblöcke für nebenberufliche Ausbilder/-innen zur arbeitsplatz-/arbeitsfeldbezogenen Erschließung von Lernpotentialen; themenzentrierte pädagogische Weiterbildung; Problemlösungsgruppen; Supervision durch hauptberufliche Multiplikatoren; Lernen durch Arbeitsstrukturierung und durch qualifizierende Arbeitsgestaltung etc. Diese Ansätze und Entwicklungen müssen systematisch im Sinne eines situativen Bildungsverständnisses überprüft und gegebenenfalls weiterentwickelt werden. Denn eine solchermaßen institutionell verankerte "Lernpraxis" für Ausbilder/-innen muß Zugangsweisen zur Ausbilderaufgabe aufschließen und erlauben, das Lernhandeln der Auszubildenden und das praxisbezogene Arbeitenlernen miteinander zu vermitteln; es muß darüber hinaus die Möglichkeit bieten, das Lernhandeln als Ineinanderwirken von fachlichen Anforderungen, sozialen und umweltbezogenen Einflußnahmen sowie an das jeweilige Selbstkonzept gebundene Interpretations- und Verarbeitungsweisen wahrzunehmen, pädagogisch zu entziffern, zu interpretieren und didaktisch-methodisch aufzuschlüsseln; und schließlich muß sie die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, sich auf den Lernprozeß der einzelnen an diesem Prozeß beteiligten Menschen einzulassen.

Lernen als ganzheitlicher, nichtlinearer Prozeß

Eine situationsorientierte Berufsausbildung muß in ihrer didaktisch-methodischen Konzeption dem Prinzip der Ganzheitlichkeit auf drei Ebenen gerecht werden:

- auf der **Ebene des einzelnen** als Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen und normativen Verarbeitungs- und Ausdrucksformen;

---

77 Brater, M. u.a.: "Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse", zitiert nach Nitschke, Christoph: Berufliche Umweltbildung - Umweltgerechte Berufspraxis, a.a.O., S. 127.

78 Vgl. Pätzold, Günter: Der Ausbilder als Moderator und Bildungshelfer, S. 200-213, in: Arnold, Rolf (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Baltmannsweiler 1991

- auf der **Handlungsebene** als Entwicklung, Gestaltung und Integration fachlicher, personaler und umweltbezogen/sozialer Fähigkeiten und
- auf der **Ebene des Unternehmens** durch die gleichwertige Berücksichtigung und Integration aller an den verschiedenen Lernorten vorhandenen sowie durch Arbeitszusammenhänge hervorgerufenen und aus dem Umfeldbezug resultierenden Lernpotentiale.

Die Lern- und Gestaltungsfelder eines solchermaßen komplex und evolutionär verstandenen Ausbildungskonzepts umfassen damit auf Berufsbild, Fachlichkeit und die Veränderung von Arbeitsmitteln bezogene Inhalte ebenso wie gesellschaftspolitisch-ethische, unternehmensstrukturelle/-kulturelle und soziale Lerndimensionen als auch die reflexive Auseinandersetzung mit dem Selbst im Kontext von Ausbildung und Arbeit (Selbstentwurf, psycho-soziale Disposition, Biographiegestaltung). Lernprozesse werden damit auf ein Praxisverständnis hin geöffnet, das Arbeit und Zusammenarbeit erfahrbar werden läßt als Teilhabe und Mitverantwortung an der lebensweltlichen Problembewältigung.[79]

So verstandenes Lernen muß als ein Prozeß gestaltet werden, innerhalb dessen der Lernende der Akteur seines Lernprozesses bleibt, die Ausbilder/-innen den Ablauf so gestalten und organisieren, daß Handeln und darauf bezogene Reflexion, Erfahrung und Umorientierung, der Erwerb neuen und die Differenzierung vorhandenen Wissens als einzelne Phasen einander ablösen und systematisch für die Entwicklung von beruflicher Handlungsfähigkeit und lebensweltlicher Verantwortung genutzt werden können.

Dieses situationsorientierte Bildungskonzept bildet gleichzeitig das Modell für die Weiterbildung der Ausbilder/-innen. Ausgangspunkt von Weiterbildungs-Arrangements muß eine Gegenwartsdiagnose sowie die umfassende Reflexion der veränderten Rahmenbedingungen von Arbeit sein. Sie muß die Formulierung von Bildungszielen erlauben, die lebensweltliche Verantwortung in die Arbeit des einzelnen integriert, die die "Ethik der Verfügung" über Mensch und Natur aufsprengt zugunsten einer mitteilenden und gefährdungsmindernden Teilhabe. Denn angesichts einer Umwelt, "die wir als beschädigte Natur wahrnehmen, und einer menschlichen Psyche, deren Unbewußtes durch das vom subjektiven Bewußtsein Verdrängte zunehmend verödet, müssen wir uns fragen, ob wir es uns leisten können, unser Bewußtsein weiterhin in der Perspektive subjektiver (im Sinne verfügender, I.W.-B.) Vernunft zu bilden. Nicht nur, daß sie unfähig ist, die Widersprüche zwischen individueller und identitärer Subjektform in bezug auf die Selbst-, Sozial- und Weltgestaltung angemessen aufzulösen, sie hat auch keine Möglichkeit, die Beziehung des Bewußtseins zur unbewußten, inneren wie äußeren Natur anders als in verfügender Einstellung zu bestimmen ... Bildung hätte diese spezifische Erfahrungsfähigkeit zu überwinden, indem sie

---

79 Vgl. hierzu die neuere Debatte um Organisations- und Personalentwicklungskonzepte, so z.B.: Herzer, Hans; Dybowski, Gisela; Bauer, Hans G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn 1990; Dybowski, Gisela; Herzer, Hans; Sonntag, Karlheinz: Strategien qualitativer Personal- und Bildungsplanung bei technisch-organisatorischen Innovationen. Neuwied/Frankfurt 1989; Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim: Betriebspädagogik und Organisationsentwicklung - ein Verhältnis besserwisserischer Konkurrenz oder erfolgreicher Kooperation? S. 16-28. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Baltmannsweiler 1991.

das Denken, Fühlen und Handeln orientiert am Grundsatz der Bewahrung des anderen."[80]

Die konkrete Umsetzung dieser Bildungsziele müßte folgende Leitfragen unternehmensspezifisch klären:

- Welche umweltbezogenen und sozialen und welche den Selbstentwurf des einzelnen tangierenden Qualifizierungspotentiale lassen sich aus den betrieblichen Aufgabenfeldern der jeweiligen Berufe erschließen, zukünftig absehen und müssen in die Ausbildung/Weiterbildung integriert werden?

- Welche Kenntnisse und Fertigkeiten sind **eindeutig** lehr- und lernbar und welche Fähigkeiten müssen in Interaktionsprozessen entwickelt werden und an die Interpretationsleistungen des jeweilig Handelnden gebunden bleiben? Welche ausbildungsorganisatorischen und -methodischen Konsequenzen sind damit verbunden?

- Wie müssen Lernprozesse konzipiert und pädagogisch begleitet werden, damit die Auszubildenden lernen, Arbeit unter Ungewißheit umsichtig sowie in sozialer und ökologischer Verantwortung zu gestalten, wozu auch gehört, fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten als eine zwar notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung ihrer Arbeit anzuerkennen?

- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten und welche Ermessens- und Handlungsspielräume benötigen Ausbilder/-innen, um den Bildungsprozeß im Hinblick auf fachliche und situative Anforderungen stimulieren, entwickeln, vertreten und begleiten zu können?

2.3 Organisationsentwicklung als Bezugsgröße der Ausbilderfunktion im Unternehmen

Eine dem Wandel angemessene Neubestimmung der Funktion der Ausbilder/-innen muß diese stärker als bisher als integralen Bestandteil einer innovativen Personal- und Organisationsentwicklung und einer konsequenten Dezentralisierungs- und Enthierarchisierungspolitik betrachten. Die Vermittlungsleistungen der Ausbilder zwischen betrieblichen Anforderungen und bildungsrelevanten Ansprüchen der Aus- (und Weiter-)zubildenden müssen qualifikatorisch und organisatorisch abgestützt sowie um die Moderatorenfunktion für die Weiterbildung der ausbildenden Fachkräfte erweitert werden. Erst eine partizipative Einbindung in Entscheidungsprozesse schafft für das Ausbildungspersonal jene Voraussetzungen, die das traditionell ausgebildete Selbstverständnis von der Ausbilderrolle und daraus resultierende Wahrnehmungs- und Handlungsformen in Frage zu stellen erlaubt. Sie ermöglicht darüber hinaus, Motivation und Selbstvertrauen für die erforderlichen konzeptionellen Gestaltungsaufgaben betrieblicher Aus- und Weiterbildungsarbeit zu entwickeln.

---

80 Buck, Bernhard: Die Vernetzung des Fremden, a.a.O., S. 250 f.

Der Bildungsbereich als innovationsbezogene Personalentwicklungs- und Qualifizierungs-"Werkstatt"

Im Sinne einer kritisch-konstruktiven Mitarbeit an der Personal- und Qualifikationsentwicklung kann die Funktion der hauptberuflichen Ausbilder/-innen dann ausgestaltet werden, wenn diese frühzeitig über die geplanten Veränderungen und die Veränderungsrichtung des Unternehmens informiert werden, Erfahrungswissen und Initiativen in die Zieldefinitionen einbringen und aus- und weiterbildungsrelevante Ansprüche geltend machen können. In diesen Informations-, Erfahrungs- und Meinungsbildungsprozeß sind auch die ausbildenden Fachkräfte miteinzubeziehen (z.B. über regelmäßig stattfindende interne Ausbildertagungen). Betriebliche Personal-, Qualifizierungs- und Bildungspolitik muß ihr reaktives Selbstverständnis überwinden und auf systematische, sozialintegrative und ganzheitliche Konzeptionen orientiert werden.[81] Der betriebliche Bildungssektor muß (auch) im Sinne der Individualisierungsziele der Unternehmen verstärkt als Ideen generierender Bereich wahrgenommen, unterstützt und gefördert werden. Sich auf eine so verstandene partizipative Aus- und Weiterbildnerfunktion zu stützen und sich auf offene "Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse einzulassen, die benötigten zukünftigen Qualifikationen nicht einfach als Resultante, sondern als strategische Größe zu begreifen, die gezielt durch Technik und Organisation beeinflußt werden können - hierin liegt ein Schwerpunkt der neuen Anforderungen an eine konzeptuell ausgerichtete, innovative Personalentwicklungs- und Qualifizierungspolitik."[82]

Ausbilder/-innen als Vermittler zwischen Ansprüchen und Bedürfnissen, zwischen betrieblichen Zwecksetzungen und gesellschaftlichen Aufgaben

Als genuine Aufgabe der Ausbilderfunktion muß die **eigenständige** Vermittlungsleistung zwischen betrieblichen Anforderungen, Ansprüchen und Inanspruchnahmen einerseits und aus Bildungszielen und den Bedürfnissen der Adressaten resultierenden Konsequenzen für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildung andererseits stärker akzentuiert und abgesichert werden. Die haupt- und nebenberuflichen Ausbilder/-innen sind verstärkt daran zu beteiligen, die neuen Anforderungen an die Berufsbildung durch neue Ausbildungsordnungen, rasch aufeinander folgende technische Innovationsschübe, fortschreitende Individualisierung und Ökologisierung unter pädagogischen Gesichtspunkten zu interpretieren und in die Praxis umzusetzen. Diese Veränderungsaspekte und die daraus folgenden "Übersetzungsleistungen" benennen gleichzeitig komplexe Themenschwerpunkte, die auch einer flankierenden, im Problembewußtsein des Arbeitsalltags thematisch verankerten, außerbetrieblichen Weiterbildung bedürfen. Grundsätzlich muß die Orientierungsrichtung für die Umgestaltung betrieblicher Berufsbildung von der Reintegration von Arbeiten und Lernen aller an diesen Prozessen Beteiligten ausgehen.

---

81 Vgl. Dybowski, Gisela und Herzer, Hans: Bildungsbedarfsermittlung als Schnittstelle zwischen Arbeitsstrukturierung und Qualifizierung. In: Dybowski, Gisela; Herzer, Hans; Sonntag, Karlheinz: Strategien qualitativer Personal- und Bildungsplanung bei technisch-organisatorischen Innovationen. Neuwied/Frankfurt 1989.

82 dies.: a.a.O., S. 6 f.

Ausbilder/-innen als Initiatoren und Gestalter eines lernortübergreifenden Entwicklungs- und Bildungsprozesses

Unter der generellen Prämisse, das Unternehmen als "reflexives, evolutionäres System"[83] dem Umfeld besser anzupassen, muß in die Funktion des hauptberuflichen Ausbilders als ein dritter Aspekt die systematische Betreuung nebenberuflicher Ausbilder/-innen aufgenommen werden. Die "Rückgewinnung" der Lernpotentiale von Arbeit ist für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit unverzichtbar, ihre intentional kontrollierte Bildungswirksamkeit eine bewußt zu gestaltende Aufgabe. Die nebenberuflichen Ausbilder/-innen müssen deshalb über veränderte Ziele der Berufsbildung informiert werden, die Umsetzung dieser Ziele in den verschiedenen Arbeitssituationen muß unter dem Gesichtspunkt der spezifischen fachlichen Lernpotentiale und Entwicklungschancen der Auszubildenden diskutiert, methodisch durchdacht und mit denjenigen Lernsituationen vermittelt werden, die vom "Handlungsdruck" entlastet sind. Um bei den nebenberuflichen Ausbildern/-innen das dafür erforderliche Ausbildungsbewußtsein und die notwendigen pädagogischen und methodischen Fähigkeiten zu entwickeln, muß - eingebunden in gemeinsame Lernprozesse - eine systematische Weiterbildung organisiert, moderiert und begleitet werden.[84]

In einem derartigen Lernprozeß kann sich das Rollenbewußtsein der hauptberuflichen Ausbilder dahingehend wandeln, "sich nicht als ausschließlichen **Produzenten** von Bildung zu betrachten, sondern als eine Art (aus-)**bildungsbezogener Dienstleister** und Organisator von Lernprozessen zu werden. Die damit verbundene Anforderungsveränderung und die deutlicher sichtbare Funktionsdifferenzierung zwischen den verschiedenen Ausbildergruppen könnte sich damit sehr produktiv auswirken

- Der nebenberufliche Ausbilder kann erlebt werden als Fachmann für die betrieblich benötigten Qualifikationen und die verschiedenen Arten ihres Einsatzes.

- Der hauptberufliche Ausbilder, der aufgrund seiner ganz anderen Tätigkeitsstruktur betriebliche Handlungsfähigkeit im eigentlichen Sinne gar nicht vermitteln kann, wird zum Fachmann für Vermittlungsfragen und Berater für pädagogische Lernarrangements - sofern die betriebliche Lernsituation zu einer gemeinsamen Gestaltungsaufgabe von hauptberuflichen Ausbildern, nebenberuflichen Ausbildern und Auszubildenden

---

83 Vgl. Weilnböck-Buck, Ingeborg: Soziale Realität und pädagogischer Weiterbildungsanspruch. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18. Jg. (1989), Heft 4, S. 21-26; Seltz, Rüdiger; Mill, Ulrich; Hildebrandt, Eckart (Hrsg.): Organisation als soziales System. Kontrolle und Kommunikationstechnologie in Arbeitsorganisationen. Berlin 1986.

84 Vgl. insbesondere die Beiträge in diesem Band von Brater, Michael; Herz, Gerhard: Weiterbildungsbedarf nebenberuflicher Ausbilderinnen und Ausbilder in der Industrie sowie von Steinborn, Hans-Christian: Berufs- und arbeitspädagogische Handlungsfelder von Ausbildern vor Ort; Steinborn, Hans-Christian: Nebenberufliche Ausbilder - Träger handlungsorientierter Qualifizierung. In: Lernfeld Betrieb, 5/1989, S. 27-29; Herz, Gerhard; Bauer, Hans; Brater, Michael; Vossen, Kurt: Der Arbeitsplatz als Lernfeld. Ein innovatives Weiterbildungskonzept. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 19. Jg. (1990), Heft 3, S. 10-14; Dehnbostel, Peter; Peters, Sybille (Hrsg.): Dezentrales und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb. Alsbach/Bergstraße 1991.

wird. Darüber hinaus aber muß der hauptberufliche Ausbilder arbeitsorganisatorische Fähigkeiten hinzuerwerben. Damit kann er für seine **beiden Partner,** den nebenberuflichen Ausbilder und den Auszubildenden, zu einem Berater für die Organisation von Lern- und Arbeitsprozessen werden!"[85]

85 Vgl. Bauer, H.G., Brater, M., Herz, G., Reuter-Herzer, M.: Weiterqualifizierung neben- und hauptberuflicher Ausbilder im Betriebseinsatz vor dem Hintergrund veränderter Ausbildungsanforderungen, Zwischenbericht des Modellversuchs der Bayer AG, Leverkusen, S. 42; Steinborn, H.-Chr.: Ausbilder/-innen im Spannungsverhältnis zwischen Bildungsziel und Organisation des betrieblichen Ausbildungswesens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18. Jg. (1989), Heft 4, S. 27-33; Schmidt-Hackenberg, B., Selka, R., Steinborn, H.-Chr.: Empfehlung für einen Rahmenplan zur Ausbildung der Ausbilder/Ausbilderinnen. Berlin 1991.

Michael Brater, Gerhard Herz

WEITERBILDUNGSBEDARF NEBENBERUFLICHER AUSBILDERINNEN UND AUSBILDER IN DER INDUSTRIE

Vorbemerkung

Nach einer repräsentativen Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) bezeichnen sich 4 Mio. von den insgesamt 4,5 Mio. Ausbildern in der Bundesrepublik als nebenberufliche Ausbilder. Angesichts dieser Zahlenverhältnisse wird deutlich, welcher Stellenwert der Qualifikation nebenberuflicher Ausbilder für die Weiterentwicklung aller beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen zukommt. Nebenberufliche Ausbilder sollten, und dies kann als Zielperspektive des BIBB bezeichnet werden, "zu kompetenten Trägern handlungsorientierter Qualifizierungsprozesse werden"[1]. Da solche Qualifizierungsprozesse heute auf dem Hintergrund eines Veränderungsszenarios stattfinden, das selbst als Inhalt in jede Qualifizierungsmaßnahme mit eingehen muß, will man nicht Gefahr laufen, den Rahmen der nötigen "Handlungsorientierung" zu eng zu stecken, soll es hier in seinen wesentlichen Merkmalen skizziert werden. Vor allem drei Veränderungskomplexe sind es, die seit einigen Jahren hohe Anforderungen an selbständiges Arbeiten, geistige und berufliche Beweglichkeit und ein geschärftes Qualitätsbewußtsein für alle Beschäftigten in der Industrie mit sich gebracht haben:

- technische Veränderungen, die vor allem durch den Einsatz von mikroprozessorgesteuerten Systemen hervorgerufen wurden,

- organisatorische Veränderungen, die u.a durch die Erfahrung der motivationalen und fähigkeitsverengenden Grenzen tayloristischer Arbeitsorganisation ausgelöst und durch die prinzipielle organisatorische Flexibilität der neuen Technologien entscheidend unterstützt werden,

- die Internationalisierung und die Öffnung der Märkte und die dadurch veränderte Wettbewerbssituation.

---

1 Steinborn, H.-C.: Nebenberufliche Ausbilder - Träger handlungsorientierter Qualifizierung. In: Lernfeld Betrieb 5/1989, S. 29

Vor allem vom letzten Komplex ausgehend, dessen Anforderungscharakter für künftige Qualifizierungsmaßnahmen weniger deutlich auf der Hand liegt, als dies bei den technologisch induzierten Veränderungsprozessen der Fall ist,[2] werden wir die Beschreibung des Szenarios konkretisieren.

Die Marktentwicklung in den letzten 15 - 20 Jahren weist in beinahe allen Branchen einen charakteristischen Wandel auf: Viele Märkte sind in ihren Volumina praktisch erschöpft. Expansion gibt es vor allem in wenigen innovativen Spezialbranchen. Unter diesen Voraussetzungen ist wirtschaftliches Wachstum eines Unternehmens nur noch durch schnelles Erkennen relativ kleiner Marktlücken bzw. Abschöpfen minimaler Nachfragesteigerungen oder durch Verschieben von Marktanteilen, also durch direktes Antreten gegen die Konkurrenz möglich, die im übrigen ebenso heftig um Marktlücken kämpft.

Diese Situation führte zu einer grundlegenden Verschiebung der Marktsituation, nämlich **zum Wandel vom Verkäufer- zum Käufermarkt**. Das heißt: Nicht der Verkäufer, also die Unternehmen können die Marktbedingungen bestimmen oder beeinflussen, sondern die Käufer gewinnen an Gewicht. Nicht die Produktion und ihre Bedingungen und Verhältnisse legen fest, was gekauft wird, sondern die Kundenwünsche bestimmen, was produziert wird. Dem Verkäufer gelingt der Absatz nur dann, wenn er es schafft, den Kunden zu überzeugen, daß sein Angebot seinen Bedürfnissen am ehesten nahekommt.

Diese Konstellation hat eine Fülle äußerst wichtiger Folgen:

- Grundsätzlich rückt die Frage nach den Bedürfnissen, Wünschen und Problemen der **Kunden** ins Zentrum der Unternehmensbemühungen.
- Damit verändert sich das Marketingkonzept: Es genügt nicht mehr, daß durch eine "Marke" ein Kaufbedürfnis geweckt wird, sondern es muß "Marktforschung" betrieben werden, um Kundenwünsche und Verbrauchergewohnheiten zu ermitteln, von denen sich die Produktionsentwicklung leiten läßt.
- Für die "Unternehmensphilosophie" folgt daraus ein Wechsel im Selbstverständnis: Auch Fertigungsbetriebe verstehen sich inzwischen als "Dienstleistungsunternehmen": Welche Probleme der Kunden können wir wie lösen? Der Unternehmensprozeß kristallisiert sich nicht um eine Produktidee oder eine innovative Erfindung (wie das Auto), sondern mehr und mehr um Bedürfnisse der Kunden, denen dieses Produkt entsprechen soll (Familienkutsche oder Prestigeflitzer, Lasttransport oder Lebensgefühl, Stadtwagen oder Reiselimousine...).

---

2 Vgl. dazu neben vielen anderen Publikationen die vier Bände "Zukunftsinvestition Berufliche Bildung" hrsg. v. W. Brückers, N. Meyer, Berufsförderungszentrum Essen e.V. Köln 1988.

- Dieser ganze Prozeß wird erheblich getragen und beflügelt durch die verschärfte Konkurrenzsituation: Kunden werden nicht nur "gewonnen", sondern immer auch anderen "abgenommen". Es wird also für jedes Unternehmen lebensnotwendig, die Strategien und die Produkte der Konkurrenz zu beachten und klar die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen.
- "Besser als die Konkurrenz" sein heißt in diesem Zusammenhang: den Kundenwünschen genauer zu entsprechen, also immer genauer zu erspüren, was die Kunden wollen. Das hat zugleich zur Folge, daß die Kunden - diesen Prozeß noch verstärkend - kritischer, selbstbewußter werden, daß "Unternehmensbindungen" abnehmen und die Forderung nach Markttransparenz und Vergleichbarkeit selbst ein Käuferbedürfnis geworden ist.
- Mit der zunehmenden Orientierung an Kundenwünschen ändert sich der gesamte Charakter der Produktion: Idealtypisch geben nun weder technische Sachzwänge noch Gewinnmaximierungsüberlegungen den Ausschlag, sondern die marktrelevant gewordenen Kundenwünsche an Qualität, Beschaffenheit, Praxis und Lieferkonditionen. Technik wird immer weniger Selbstzweck, sondern bekommt eine "dienende" Funktion. Betriebswirtschaftliche Überlegungen richten sich nicht ausschließlich auf den Gewinn. Die Frage: "Wie können wir diese 'Bedürfnisbefriedigung' überhaupt wirtschaftlich **möglich machen**?" scheint zunehmend nicht nur notwendiges Übel, sondern immer mehr Ansporn für wirtschaftliche Innovationen zu werden.[3]
- Für die Produktion heißt das: Die Bedeutung der Produktqualität und damit der Anforderungen an Qualitätsprüfung und -verbesserung nehmen zu. Damit ist in der Regel eine Erhöhung des Qualifikationsniveaus insgesamt verbunden.
- Daraus wiederum ergeben sich tiefgreifende Strukturveränderungen innerhalb der Fertigung. Die wichtigsten sind: Abkehr von der typischen Massenproduktion in taylo istischen Produktionsformen (Fließband), Bildung kleinerer, flexibler Formen der Arbeitsorganisation, Einsatz computergestützter Fertigungsanlagen, die hohe Fertigungsflexibilität und hohen Technikeinsatz (damit hohe Produktivität) bei minimalen Serien bzw. Losgrößen und deren schnelle Umstellung zulassen. Ferner haben die Qualitätsprogramme nicht nur das Arbeitstempo verringert, sondern auch zur Integration von Herstellung, Kontrollformen und Ansätzen der Instandhaltung geführt (job-enrichment) sowie zur Favorisierung von Formen der Gruppenarbeit und Gruppenpartizipation, die mit den "Qualitätszirkeln" heute zur "Bewegung" angewachsen sind.

---

3 Nach einem Bericht der Zeitschrift CAPITAL will BMW ab Mitte der neunziger Jahre mit einer Mannschaft hochqualifizierter Facharbeiter "Luxuskarossen in Maßkonfektion" bauen, um "jeden sinnvollen Kundenwunsch" zu erfüllen, und dies zu einem Preis, der unter dem liegt, den Tuningfirmen heute verlangen! (CAPITAL 10/90, S. 21)

Selbstverständlich zeichnen sich diese Entwicklungen schon seit vielen Jahren ab, und die Einsicht, daß die traditionelle, an Fertigkeiten und Kenntnissen orientierte Ausbildung modernen Markt- und Produktionsbedingungen nicht mehr gerecht wird, hat bereits vor über zehn Jahren dazu geführt, eine Neuordnung der Berufe zu initiieren. Für die industriellen Metall- und Elektroberufe wurde sie 1987 abgeschlossen, in anderen Bereichen, z.B. den Büroberufen, ist dieser Prozeß noch in Gang. Als entscheidende Veränderung, die dieser Prozeß hervorgebracht hat, muß - wenn auch unter Beibehaltung der Sichtweise der Beruflichkeit - die Orientierung am Qualifikationsbegriff und die didaktische Wendung von eng geführten zu selbständigkeitsorientierten Lernformen gesehen werden. Diese Blickveränderung für den Ausbilder, die seinen eigenen Berufsausbildungs- und Lernerfahrungen ziemlich entgegengesetzt ist, stellt die ordnungspolitische Seite des Weiterbildungsbedarfs nebenberuflicher Ausbilderinnen und Ausbilder dar. Weil man gerade bei den nebenberuflichen Ausbildern nicht mit einer quasi automatischen Umsetzung dieser Erkenntnisse aufgrund eines professionellen Eigeninteresses oder einer berufsständischen Organisation rechnen kann, ist hier der Weiterbildungsbedarf speziell zu beschreiben und nach Formen für eine Umsetzung zu suchen.

Dies um so mehr, als im Zusammenhang der ziel- und produktorientierten technisch-funktionalen Rationalität des Produktionsprozesses, in den dieses Ausbildungspersonal eingebunden ist, Bildungs- und Lernprozesse immer noch als "Zusatz", als Fremdkörper und vor allem als punktuelle oder abschließbare Elemente gesehen werden. Man kann vermuten, daß nur die Qualität der allmählich eindringenden und zunehmend integrierteren Weiterbildungsprozesse selbst die notwendige Veränderung der Systeme von rein technologie- und zielorientierten hin zu einem "soziotechnisch" betrachteten oder gar "lernenden" System bewirken kann.

1 Lernen am Arbeitsplatz - Aufgaben, Probleme und Hindernisse

1.1 Aufgaben

1.1.1 Lernen im betrieblichen Alltag

Eine der spannendsten pädagogischen Fragen, die sich im Zusammenhang des Weiterbildungsbedarfs nebenberuflicher Ausbilder stellen, ist die nach den Lernprozessen, die sich im betrieblichen Alltag, d.h. in Handlungssituationen vollziehen, die per se nicht für das Lernen eingerichtet sind, weil das Handlungsziel wirtschaftlicher und nicht pädagogischer Art ist. Für die "Lehrenden" selbst ist die Vermittlungsaufgabe immer den Produktionsanforderungen nachgeordnet. Entsprechend finden sich bei ihnen alle dazu denkbaren Einstellungen, von der Empfindung einer lästigen Pflicht bis zur Erkenntnis einer persönlichen Entwicklungschance.
Wir werden also im folgenden Abschnitt der Frage nach den Bedingungen und den Möglichkeiten des Lernens im "Alltag", d.h. in betrieblichen Realsituationen nachgehen, weil sie den Hintergrund bildet für die Aufgaben, die sich einer Weiterbildung nebenberuflicher Ausbilderinnen und Ausbilder stellen.

Trotz mehr oder weniger langer Betriebsphasen in der Ausbildung hält man vor allem in Großbetrieben und bei gewerblich-technischen Berufen bis heute eine systematische Ausbildung vor Ort unter modernen Arbeits- und Produktionsbedingungen für fast ausgeschlossen. Die Komplexität der Anlagen, das Arbeitstempo, die potentiellen Gefahren, die Undurchschaubarkeit sowie die problematischen Verantwortungsverhältnisse schienen ausreichende Lernmöglichkeiten in der "Ernstsituation" der Betriebe nicht zuzulassen.
In den letzten Jahren lassen sich aber drei Entwicklungstendenzen beobachten, die der Ausbildung am Arbeitsplatz wieder neue Aufmerksamkeit sichern:

- Die im Zuge des Einsatzes der Computertechnologie verstärkt an Aktualität gewinnende Diskussion um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bzw. "**beruflicher Handlungsfähigkeit**" zeigt, daß sich eine Reihe jener Fähigkeiten - etwa Improvisationsvermögen, Flexibilität, viele soziale Fähigkeiten u.a.m - nicht oder nur sehr begrenzt didaktisieren und in simulierten Lernsituationen vermitteln lassen, sondern auf "Echt- bzw. Ernstsituationen" angewiesen sind.

- Die allmählich fortschreitende Entwicklung technischer Steuerungs- und Integrationssysteme und die Vernetzung der unterschiedlichen Datensysteme eines Betriebs führt in vielen Großbetrieben zunehmend zu der Erkenntnis, daß diese Technologie entweder in Lehrwerkstätten realistischerweise nicht mehr simuliert werden kann oder daß sogar charakteristische Qualifikationsanforderungen - etwa der Instandhaltung oder Störungsbeseitigung - überhaupt nur unter Ernstbedingungen auftreten, also auch nur dort gelernt werden können. Damit scheinen aber auch eine Reihe von modernen Fachqualifikationen nur noch "vor Ort" vermittelbar zu sein.

- Schließlich - jüngste Tendenz - gerät die in der längst nicht überwundenen Tradition tayloristischer Arbeitsorganisation stehende und immer noch weitgehend selbstverständliche Trennung von Arbeit und Lernen gegenwärtig noch von einer anderen Seite her unter Druck: Gerade modernste Technologie ist durch schnelle Innovationen und zunehmend auch dadurch gekennzeichnet, daß sie erst in den Anwendungssituationen selbst "zu Ende entwickelt" und in ihren Nutzungsmöglichkeiten voll erschlossen wird. Auch wenn dies erst als Tendenz erkennbar und keineswegs weit verbreitet ist, kann man als Anforderung erkennen, daß sich die Facharbeiter, die mit dieser Technik umgehen, auch selbst ständig mitverändern bzw. neue Nutzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten entdecken und aus der Praxis erlernen müssen. Damit wird auch für sie die Arbeitssituation objektiv eine Lernsituation.
  Das heißt, daß heute in zukunftsorientierten Arbeitsprozessen selbst die Forderung nach einer Reintegration von Arbeiten und Lernen in gewisser Weise veranlagt ist.

Der unter dem Stichwort Neuordnung bereits erwähnte Qualifikationsbegriff führt nicht nur zur Forderung nach einer selbständigkeitsorientierten, sondern nach einer recht grundsätzlich zu verändernden Didaktik, weil diese bisher vorwiegend von schulischen, d.h. also veranstalteten und relativ problemlos didaktisierbaren Situationen ausgehen konnte, die die "Wechselfälle des Lebens", die sich in der betrieblichen Alltagssituation zeigen, ausblenden konnte. Will man aber - oder muß man! - die fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen, die der angesprochene Qualifikationsbegriff umfaßt, "am Leben" erlernen - und nur so hat die Rede von den Schlüsselqualifikationen einen Sinn -,[4] dann geht es vor allem darum, die Trennung von Lernen und Arbeiten zu überwinden, weil sie auf einer Betrachtungsweise von Lernvorgängen aufbaut und einem Lernbegriff folgt, der den heute bestehenden Anforderungen nicht mehr entspricht.
Will man diese Gegensätzlichkeit auflösen, genügt es zweifellos nicht, lediglich die Betriebsphasen in der Ausbildung zu verlängern oder zu intensivieren. Vielmehr müssen die gegebenen Arbeitsplätze bzw. betrieblichen Handlungssituationen bewußt für das Lernen erschlossen werden - allerdings ohne diese betrieblichen Handlungssituationen dadurch in irgendeiner Weise zu "pädagogisieren"!

---

4 Vgl. Brater, M.; Bauer, H. G.: Schlüsselqualifikationen - der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die berufliche Bildung? In: Herzer, H.; Dybowski, G.; Bauer, H. G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und überfachlicher Bildung. Eschborn 1990.

In der berufspädagogischen Diskussion der Nachkriegszeit spielte die Lernortdiskussion eine immer wieder neu akzentuierte Rolle. Die hier angestrebte Tendenz, den Lernort Betrieb mit neuer und zentraler Bedeutung zu versehen, muß auch im Blick auf diese Tradition gesehen und begründet werden, obwohl wir hier pädagogisch argumentieren, während die Abwendung von diesem Lernort gegen Ende der 60er Jahre vorwiegend politisch motiviert war.

> "Lernen am Arbeitsplatz" ist zunächst begrifflich zu bestimmen:
Sein wesentlicher Unterschied gegenüber allen anderen Lernformen liegt darin, daß es sich um "Lernen in und von der Realität" (der Arbeit) handelt, also nicht um in irgendeiner Weise für das Lernen "künstlich" geschaffenen Situationen (das "Handlungslernen" ist nicht ein solches Unterscheidungsmerkmal, weil man sogar in der Schule "Handlungslernen" integrieren kann, und auch das "praktische Lernen", also das Lernen aus dem Tun ist nicht das Spezifische, denn das kann selbstverständlich die Lehrwerkstatt auch).

> Was macht aber die Qualität des Lernens in und von der Realität, am "Lernort Realität" aus? Was ist daran für das Lernen besser oder günstiger als an anderen Lernorten, so daß man die besondere Aufgabe gerade dieses Lernorts bestimmen kann?

Kernthese: Jede Lern-Sondersituation ist eine Modellsituation, die immer nur spezielle Ausschnitte der Wirklichkeit abbildet, um spezielle Fähigkeiten zu trainieren. Wirklichkeit (der Arbeit wie des Lebens) läßt sich aber nie im Modell abbilden, weshalb Wirklichkeit zu bewältigen (Arbeit, Lernen) grundsätzlich nur in der Wirklichkeit (Arbeit, Lernen) gelernt werden kann. Alles "synthetische Lernen" ist dafür allenfalls Vorbereitung oder Begleitung (z.B. als spezielle "Trockenübung"), das nur Wert hat, wenn es wieder in den Prozeß des Lernens vom Leben einmündet. Das "Lernen von der Wirklichkeit" ist die Basis des Lernens, das "natürliche", das "eigentliche" Lernen, alles andere sind objektiv nur darauf zu beziehende Hilfsmittel.

> Einige dies charakterisierende und belegende Bestimmungen des "Lernens aus Realität" (des Arbeitsplatzes), die im Blick auf Qualifizierungsaufgaben als besonders "leistungsstark" angesehen werden können, hebt G. Franke aus einer generellen Sicht des "Lernorts Arbeitsplatz" hervor:[5]

- Aufbau handlungsrelevanter Wissensstrukturen:
  Durch das Erleben und Erkennen des betrieblichen Gesamtzusammenhangs wird es dem Auszubildenden möglich, Wissensbestandteile, die er aus Schule und Lehrwerkstatt zusammengetragen hat, einzuordnen, zu gewichten und zu akzentuieren.

- Vermittlung sozialen Wissens:
  Der unmittelbare Umgang mit Kollegen und Vorgesetzten macht soziale Phänomene, die schulisch z.B. vorwiegend über Begriffe vermittelt werden, erfahrbar.

---

5 Franke, G.: Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, 1982

- Vermittlung realistischer Entscheidungskriterien:
  Reale Aufgabenstellungen im Betriebseinsatz sichern und relativieren die zunächst systematisch gelernten Fachkriterien: Zuverlässige Funktion und optimale Brauchbarkeit sind die Leitkriterien, die in einigen Bereichen Kriterien wie höchsterreichbare Präzision und bewertungsbezogene Richtigkeit sowohl relativieren als auch steigern können. Die in der Ausbildungswerkstatt z.B formal anzuwendenden Sicherheitsvorschriften werden im Betrieb an vielen Stellen lebenswichtig und damit zur unmittelbaren Erfahrung.

- Förderung der Transferfähigkeit:
  Zeitdruck, unklar beschriebene Ziele oder Erfahrung völlig anderer Größenverhältnisse, wie sie im Betrieb häufig zu finden sind, bringen die vorhandenen Wissenselemente "in Bewegung" und lassen schnell erfahren, was tatsächlich gekonnt und beherrscht wird.

- Integration der einzelnen Teil"systeme" und Teil"funktionen" des Handelnden:
  Die betriebliche Situation fordert die ständige Verbindung persönlicher Fähigkeitsbereiche (Wahrnehmung, Motorik, Gedächtnis etc.) mit handlungsrelevanten äußeren Faktoren wie Planung, realer Verlauf, Störung etc. und führt zum Aufbau eines individuellen Handlungssystems.

- Entwicklung von Handlungsstrategien:
  Wie bereits skizziert, ist der Betrieb der Ort, an dem Handlungsstrategien, die in der Lehrwerkstatt unter systematisch kontrollierten Bedingungen grundgelegt und eingeübt werden konnten, in reales, ernstes und damit weniger geschütztes Handeln übertragen und damit auf ihre Brauchbarkeit hin erprobt werden können. Nötige Veränderungen kommen hier nicht aus den gesetzten "Lernmaßstäben" heraus, sondern aus der Sache selbst zustande.

> Die betrieblichen Lernsituationen sind also immer "ganzheitlich" in dem Sinne, daß sie

- alle diese, die Situation konstituierenden Faktoren und damit auch die darin liegenden Lernherausforderungen in einem als funktional erlebbaren und auf ein erkennbares sachliches Ziel gerichteten Zusammenhang stehen und Vernetzungen enthalten, wenn sie auch nicht unmittelbar, jederzeit und für alle erkennbar sind;

- dementsprechend den "ganzen Menschen" fordern insofern, als stets alle Schichten der Persönlichkeit - kognitive, affektive, sensumotorische, also Kopf, Herz und Hand - angesprochen und gefordert sind. Es handelt sich also um eine qualitative und integrative **Ganzheit** im Gegensatz zur quantitativen und eher additiv angelegten **Vollständigkeit** etwa eines Berufsbilds (die an einem Arbeitsplatz bekanntlich nie erreicht wird).

> Dieses Lernen ist dann **immer** "Persönlichkeitsentwicklung" bzw. integrierter personenbezogener Bildungsprozeß, weil es nur insofern Lernen ist, als reale Erfahrungen personal verarbeitet werden (und z.B. nicht nur kognitiv).

> Die Lernsituation ist immer unsystematisch und insgesamt unplanbar und unbestimmt. Realität ist dadurch gekennzeichnet, daß sie für sich diskontinuierlich, offen und im Detail unvorhersagbar ist und stets über alle Modelle, die wir uns von ihr machen (auch die theoretischen), hinausragt, diese prinzipiell immer wieder in Frage stellt (man kann auch mit Schiller sagen: Stoffpol versus Formpol). "Handlungsfähig" zu sein kann daher nie nur heißen: in Modellsituationen handeln können, sondern muß heißen: Mit den gerade nicht berechenbaren, kontingenten Strukturen und Verläufen der Realität zurechtzukommen.

> Das heißt auch: Die (wirkliche) Arbeit konstituierende Spannung zwischen zielgerichteter "Beherrschung" (Konstruktion) und situationsoffener "Respektierung" des Materials, der Arbeitsgegenstände kann deshalb nur in der Realsituation erfahren und "erlernt" werden ("künstlerische" Berufsausübung)[6]. Dies gilt vor allem auch für die Einübung sozialen Handelns, das - etwa im Betrieb - auch immer die Mitte zwischen Anpassung und Widerstand finden muß. Das läßt sich noch weiter treiben: Es wird heute allmählich deutlich, daß "Selbständigkeit" des Handelns, als Ich-Geführtheit, weniger damit zu tun hat, daß einer vieles weiß und es fachgemäß anwenden kann, sondern daß solche "Ich-Leistungen" in ihrem Kern immer mit dem Umgang und mit der Auflösung von Ambivalenzen und Ambiguitäten zu tun haben, d.h. also mit Aufgabenstellungen, in denen es eben nicht um eine rationale Argumentation geht, wie eine "eindimensionale" Technikdenkweise sie fordert, sondern in denen mindestens zwei sich widersprechende Seiten genau gleich gut durchargumentiert werden können, wo also kognitive, logische Mittel allein nicht weiterhelfen. Damit umgehen zu können, ohne Simplifizierungen und Scheineindeutigkeiten aufzusitzen, ist das Zentrum "selbständiger Handlungsfähigkeit". Solche Situationen in gesonderten Ausbildungssituationen künstlich schaffen zu wollen, ist handlungswirksam nicht möglich, weil allenfalls "gestellt" herstellbar.

> Die Umkehrung dieser Thesen gilt ebenfalls: Die Arbeiten zum "heimlichen Lehrplan" etwa der Schulen beruhen ja darauf, Unterricht als "reale Handlungssituation" zu nehmen und zu zeigen, welches Zerrbild von Handlungsrealität dabei vermittelt und eingeübt wird. In den Lehrwerkstätten zeigt sich dasselbe Phänomen z.B. darin, daß vielfach die Scheinhaftigkeit der "rationalen" Arbeit, des "einen richtigen Weges", oder der "fachlich richtigen" Umsetzung von Aufgaben in Vorgehensweisen noch gar nicht genügend durchschaut wird.

---

6 Vgl. dazu Brater, M.; Büchele, U.; Fucke, E.; Herz, G.: Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Stuttgart 1989

> Ziel des Lernens in Realsituationen ist nicht eine bestimmte Fähigkeit, sondern das Bewältigen dieser Realsituation, in deren Verlauf das Vorhandensein oder die situative Entwicklung der dazu nötigen Fähigkeiten impliziert ist. Die Fähigkeiten sind nicht das explizite Ziel, sondern das "bleibende Ergebnis" und bilden sich quasi "nebenbei". Sie sind deshalb auch nicht normierbar, denn es ist durchaus wahrscheinlich, daß gleiche Situationen durch individuell unterschiedliche Fähigkeitskonstellationen bewältigt werden können; Lernen aus der Realität ist deshalb immer "individuell" ("differentiell") und trägt seine Erfolgs- bzw. Lernzielkontrollen in sich selbst.

> Damit ist Lernen aus der Realität aber auch immer zugleich potentiell kreativ und innovativ: Es liegt nicht fest, mit welchen Fähigkeiten und auf welchen Wegen die Situation bewältigt werden muß, sondern hier sind prinzipiell Freiheitsgrade gegeben, die zu ganz neuen Lösungen, zu ganz eigenen Lernerträgen führen können, u.a. deshalb, weil dieses Lernen dem "Mitgebrachten" des Lernenden Raum gibt. Es entfaltet sich als originelle Auseinandersetzung zwischen Lernendem und Situation, in der die Individualität und Persönlichkeit des Lernenden den Prozeß völlig mitprägt (Einheit von Lernen und Forschen).

> "Realität" (der Arbeits-Lern-Situation) heißt eben auch, daß die sozialen Beziehungen und Verantwortungen ebenso wie die Folgen des eigenen Tuns ebenfalls "real" sind, also nicht einfach ungeschehen gemacht werden können. Diese Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit mit allen Konsequenzen für das Handeln kann grundsätzlich (begrifflich) nicht simuliert werden. Zugleich enthält sie besonders bedeutende Herausforderungen an den Lernenden: Mut, Selbstvertrauen, Vor- und Umsicht, Wachheit und Bewußtsein, Folgen abschätzen, Unbefangenheit, eben Verantwortlichkeit. Lernen kann hier niemals Spielerei werden, wie eben auch kein Schritt gleichgültig ist. Damit wird aber zugleich ein spezifisches Arbeitsethos gebildet: Jede Arbeit ist realer Eingriff in bestehende soziale, wirtschaftliche und natürliche Zusammenhänge (Umwelt!!) und ist als solche nie mehr rückgängig zu machen, sondern kann in ihren Folgen immer wieder nur weiterentwickelt, verwandelt werden (s. künstlerische Berufsauffassung). Lehrwerkstätten suggerieren demgegenüber einen unverbindlichen, "verantwortungsfreien" Arbeitsbegriff (s. Umweltschutzprobleme).

> Lernen aus der Realität begründet schließlich ein spezifisches Verhältnis von Theorie und Praxis, bei dem Praxis nicht einfach die Anwendung der Theorie, sondern deren Entwicklungs- und Prüfbasis ist. Damit werden der Praxis nicht theoretische Begriffe übergestülpt, sondern Praxis wird ein eigenwertiges Erfahrungsfeld, aus dem die Begriffe gefunden und Theorien ihre Bewährungsprobe bestehen und damit auf ihre Relevanz hin überprüft werden müssen.

> Neben dieser ausbildungsbezogenen Argumentation gibt es eine wesentliche "biographische": Beim Lernen am Arbeitsplatz begegnen die Lernenden - häufig erstmals in ihrem Leben - der Tatsache, daß sie für andere arbeiten. Dies gehört nicht nur zum Erwerb "beruflicher Handlungsfähigkeit", sondern es bringt sie in ganz reale Beziehungen zu anderen Menschen und verschafft ihnen einen vollgültigen Status in der Gesellschaft:

Sie werden insofern "ernst"genommen und sozial integriert, verlieren ihren Sonderstatus als "Jugendliche". Hier dürfte der wesentliche **Sozialisationsbeitrag** des Lernens am Arbeitsplatz liegen, der selbstverständlich ambivalent ist und sorgfältigster Beobachtung und Gestaltung bedarf.

Diesen fundamentalen Bedeutungen gegenüber gibt es noch eine Reihe von eher marginalen Aufgaben des Lernens am Arbeitsplatz, die sich aber auch leicht aus dem bisher Erwähnten begründen lassen, wie z.B. die Tatsache, daß woanders erworbenes Wissen und Können sich hier bewähren muß, erprobt wird, aber auch in seinem Sinn erst verstanden werden kann; oder der Umstand, daß der Auszubildende hier sich und seine Grenzen realistisch einzuschätzen lernen kann bzw. muß; oder die größere Behaltenswirkung dieses Lernens in Echtsituationen und schließlich auch die Tatsachen, daß in vielen Bereichen der Technik heute Simulation in Lehrwerkstätten überhaupt nicht mehr möglich ist (CIM) und daß die Ausbildung am Arbeitsplatz sowohl dem Betrieb als auch dem Auszubildenden die Chance gibt, sich im Hinblick auf spätere Übernahme kennenzulernen.

1.1.2 Aufgabenfelder nebenberuflicher Ausbilderinnen und Ausbilder

Man kann nun zeigen, daß alle diese Besonderheiten und Vorzüge des Lernens aus der Realität gerade zentral dasjenige abdecken, was heute als besonders defizitär bzw. besonders wichtig in der Berufsbildung anerkannt wird angesichts der aktuellen wirtschaftlichen, technischen und sozialen Veränderungen. Man könnte umgekehrt sagen: Wenn heute Probleme mit mangelnden "Schlüsselqualifikationen", geringer Selbständigkeit, Inflexibilität usw. auftreten, dann ist das eine notwendige Folge realitätsfernen (verschulten) Lernens.

Kernaufgabe der Ausbildungen am Arbeitsplatz ist es somit, tatsächlich "berufliche Handlungsfähigkeit" zu fördern, für die all die beschriebenen Merkmale konstitutiv sind; in allen "besonderen" Lernsituationen kann dies immer nur abstrakt, partiell und unvollkommen gelingen, wie aus den immer schwieriger werdenden "Transferproblemen" (aus der Lern- in die Realsituation) deutlich wird. Lernen am Arbeitsplatz kennt diese Transferprobleme grundsätzlich nicht. Im Blick auf den Weiterbildungsbedarf nebenberuflicher Ausbilderinnen und Ausbilder stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, was der nebenberufliche Ausbilder können muß, um dieser erweiterten Berufsaufgabe gerecht werden zu können. Auch wenn die folgende Rollenbeschreibung vor allem für den hauptberuflichen Ausbilder gilt, kann man daran die hohen Erwartungen ablesen, die heute an Ausbildungstätigkeit gestellt werden, und man muß sehen, daß auch die zukünftige Rolle der nebenberuflichen Ausbilder davon geprägt sein wird:

"- Organisator für Lerninhalte und Lernabläufe
- Organisator der Sozialsituation
- Informationsgeber (fachlich)
- Diagnostiker, um Lernlücken festzustellen
- Pädagogischer Berater (Lern- und Arbeitsmethoden)
- Therapeut bei besonderen Verhaltensauffälligkeiten."[7]

---

[7] Vgl. Spreter, C.: Neues Denken und Lehren und Lernen. In: Zukunftsinvestition berufliche Bildung. Hrsg. v. Brückers u. Meyer. Köln 1988 Bd. 4, S. 231

Fügt man nun Aussagen hinzu, die eine Anzahl nebenberuflicher Ausbilder aus dem gewerblich-technischen Bereich auf die Frage gemacht hat, welche Eigenschaften für ihre gegenwärtigen und zukünftigen Kollegen besonders wichtig sind, so stellen sich die hohen Ansprüche, die in der zitierten Rollencharakterisierung enthalten sind, als nicht unberechtigt heraus:

- Verantwortungsbewußtsein
- überfachliche Kenntnisse
- Lernbereitschaft
- Zuverlässigkeit
- Vorbild
- zuhören können
- richtiges Umsetzen praktischer Arbeiten
- selbständiges Arbeiten
- Vielseitigkeit
- Unüberschaubarkeit verständlich machen
- Eigeninitiative
- Umweltbewußtsein.[8]

Besonders auffällig erscheint hier, daß offenbar die rein fachlichen Eigenschaften so selbstverständlich genommen werden, daß sie im Vergleich zu den fachübergreifender schlüsselqualifikatorischen Elementen kaum noch erwähnt werden. Als nebenberufliche Ausbilder bringen diese Facharbeiter damit zum Ausdruck, daß sie eine breite, weit über den reinen Vollzug fachlicher Fertigkeiten hinausgehende Qualifikation für die kompetente Erfüllung ihrer Berufsaufgabe für notwendig halten.
Nimmt man die Frage, was also heute ein nebenberuflicher Ausbilder können muß, nochmal auf, so ergeben sich folgende Aufgaben- bzw. Fähigkeitsfelder:

a) Fachliche Professionalität

Hohe eigene fachliche Professionalität, die aber heute offenbar nicht mehr nur vollzugsgebunden und damit mehr oder weniger unbewußt existiert, sondern die - und auch dies wird von den eben zitierten Facharbeitern explizit gesagt - durch ständige, vorwiegend nichtinstitutionalisierte eigenständige Weiterbildungsprozesse aufrechterhalten und erweitert werden muß. Hier werden vor allem die hohen Anforderungen an berufsfeldübergreifendes Arbeiten genannt. Beispielsweise werden elementare schlosserische und elektrische bzw. elektronische Kenntnisse im jeweils anderen Berufsfeld für wichtig angesehen, und ohne verfahrens- und steuerungstechnische Kenntnisse wird das Arbeiten in vielen Instandhaltungs- und Werkstattbereichen immer schwieriger. Auch wenn der fachliche Weiterbildungsbedarf hier nicht im Mittelpunkt der Betrachtung stehen kann, zeigt sich schon hier, daß er ein wesentliches - wenn auch vielfach auf Selbstlernprozessen und Eigeninitiative beruhendes - Element des Bildungsprozesses eines nebenberuflichen Ausbilders darstellt. Von seiner Hauptaufgabe her ist dabei zu bedenken, wie es gelingen kann, die weitergehenden Bildungselemente möglichst "nahe" an den fachlichen Qualifikationen oder von ihnen ausgehend zu organisieren.

---

8 Diese Aussagen wurden im März 1990 in einem Seminar des vom Bundesbildungsministerium unterstützten Modellversuchs "Weiterqualifizierung neben- und hauptberuflicher Ausbilder im Betriebseinsatz vor dem Hintergrund veränderter Ausbildungsanforderungen" bei der BAYER AG in Leverkusen gesammelt und dokumentiert.

b) Menschenführung und Lernbegleitung

Anstelle des ebenfalls möglichen Begriffs "pädagogische Zusatzqualifikation" nennen wir diese Aufgabe **Menschenführung**, weil sie einmal aus dem Sprachgebrauch der nebenberuflichen Ausbilder selbst kommt. Sie macht außerdem deutlich, daß ein Weiterbildungsbedarf nebenberuflicher Ausbilder nicht dazu führen darf, daß Pädagogen aus ihnen werden, daß aber ein bewußter Umgang und spezifische Kenntnisse auf diesem Gebiet nicht nur nützlich, sondern angesichts hoher Anforderungen an die berufliche Handlungsfähigkeit zukünftiger Mitarbeiter gewünscht und notwendig sind. Dafür sind praktische, entwicklungspsychologische und biografische Kenntnisse ebenso wichtig wie etwa Gesprächsführungs- und Konfliktlösungstechniken.[9]

Mit dem Begriff **Lernbegleitung** meinen wir die spezifischere Fähigkeit zur Identifikation, Analyse und ausbildungsbezogenen Aufbereitung von lernrelevanten Ausbildungsaufgaben. Der Facharbeiter betrachtet also sein Arbeitsfeld mit einer "Brille", die ihn die fachlichen, organisatorischen und sozialen Lernmöglichkeiten identifizieren läßt. Als Weiterbildungsaufgabe formuliert, geht es darum, **Instrumente** bereitzustellen, die ihm diese Blickrichtung erleichtern. Angesichts der Bedeutung berufsübergreifender und überfachlicher Qualifikationen werden dabei nicht mehr nur Arbeitsaufgaben in engerem Sinne, sondern **komplexere berufliche Handlungssituationen** gesucht und aufbereitet werden müssen, die (Lern-)Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen ermöglichen. Hier bereits werden die o.g. entwicklungspsychologischen und biografischen Fähigkeiten gefordert, wenn es darum geht, diese Handlungsfelder auf die entwicklungsbezogenen, persönlichen und fachlichen Voraussetzungen der einzelnen Auszubildenden zuzuschneiden.

Ebenfalls in den Zusammenhang der Lernbegleitungsaufgabe gehört die Fähigkeit, mit Lehrmethoden umgehen zu können, die berufliche Handlungsfähigkeit und die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen ermöglichen. Dies kann bei genauer Betrachtung nur auf dem Hintergrund eines "Paradigmenwechsels" in der Berufspädagogik verfolgt werden und zieht grundlegend veränderte Ausbildungsmethoden nach sich[10]: Die Berufsbildung kann sich nicht mehr wie bisher einseitig am Bedarf des Beschäftigungssystems orientieren und mit Methoden arbeiten, die die Arbeitskraft diesem Bedarf entsprechend anpassen und zurechtschleifen. Berufliche Handlungsfähigkeit kann nicht übergestülpt oder eingeschliffen werden! Sie kann nur von jedem einzelnen Lernenden individuell ergriffen und selbständig entwickelt werden. Diese Fähigkeit kann der Ausbilder nicht schaffen, er kann nur die Bedingungen zu ihrer Entwicklung bereitstellen, bildlich gesprochen, den Boden bereiten, pflegen, düngen, begießen, die passenden Licht- und Luftverhältnisse schaffen, "wachsen" muß der Auszubildende selbst. Mit dieser bereits oben genannten Funktion des Organisators von Lernprozessen ändern sich notwendigerweise die Methoden, die nach dem alten "Paradigma" eher auf "Erzeugung" von Fertigkeiten und Kenntnissen als auf Lern- und Entwicklungsbegleitung ausgerichtet waren.

---

9 Ausbildungspolitisch betrachtet weist dieser Begriff außerdem darauf hin, daß nebenberufliche Ausbildungstätigkeit nicht nur praktische Fähigkeiten in Menschenführung verlangt, sondern durchaus als ein Einstieg in weitere Führungsaufgaben betrachtet werden sollte. Soll Ausbildung zukünftig nicht mehr als kostenproduzierendes Anhängsel des "eigentlichen" Betriebs, sondern als erste Stufe einer Personalentwicklung betrachtet werden, so wäre eine Praxis, die nur denjenigen mit weiteren Führungsaufgaben betraut, der erfolgreich als nebenberuflicher Ausbilder tätig war, eine wirksame Stütze.

10 Vgl. dazu ausführlich Brater, M.; Bauer, H.G.: Schlüsselqualifikationen ... a.a.O.

Es wird sich vor allem um selbständigkeitsfördernde Methoden handeln, mit denen der nebenberufliche Ausbilder zukünftig umzugehen hat. Sie sollen dem Lernenden ermöglichen, nicht nur Lösungswege, sondern auch Aufgaben selbst zu entdecken, selbstgesteuerte und kooperative Arbeitsformen kennenzulernen und mit ihnen umzugehen.

c) Lerntransparente Arbeitsgestaltung

Als dritter Bereich von Weiterbildungsaufgaben für nebenberufliche Ausbilder - es muß nach dem bisher Dargestellten fast nicht eigens darauf hingewiesen werden, daß alle drei Bereiche nur eng miteinander verzahnt und vernetzt gesehen werden können - soll eine erweiterte Gestaltungsaufgabe genannt werden, auf die oben bereits im Zusammenhang mit der Bedeutung des Lernens im betrieblichen Alltag hingewiesen wurde (S. 192). Dort wurde die beobachtbare Tendenz beschrieben, Anlagen nicht mehr beim Hersteller zu Ende zu entwickeln, sondern diese Entwicklungs- und Lernarbeit erst am konkreten Einsatzort unter Beteiligung der Betroffenen zu vollziehen. Damit eröffnete sich ein Weg, der z.B. die o.g. Eigenschaft eines Facharbeiters "Unüberschaubarkeit verständlich machen" praktisch werden lassen kann: Je umfassender ein Ausbilder den ihm beigestellten Auszubildenden in den **Gesamtzusammenhang** seiner Arbeitsvollzüge praktisch handelnd, verbal und "mit Gefühl" einbezieht - von den ihm selbst zunächst völlig simpel und banal erscheinenden ersten Überlegungen über die Planung, fachliche und organisatorische Vorbereitung und die Abnahme bis zu den kaum noch verbal oder praktisch vermittelbaren Einschätzungsfragen und "Gefühlsentscheidungen", die aus der oft gar nicht reflektierten Erfahrung stammen und den Facharbeiter erst zum qualifizierten Fachmann machen -, um so eher wird dem Lernenden das vielfältige Geflecht beruflichen Handelns durchschaubar, und er kann den einen oder anderen Faden selbst in die Hand nehmen, um damit weiter zu knüpfen. Diese Gestaltungsaufgabe ist aber für viele Facharbeiter und Sachbearbeiter insofern sehr hoch gesteckt, weil es immer noch viele gibt, die über ihren engeren Bereich kaum hinaussehen. Die unter 1.2) beschriebene Aufgabe der Erschließung des eigenen Arbeitsfeldes zur Entdeckung und Hebung der dort vorhandenen Lernchancen ist wohl die Voraussetzung für diese weitere Gestaltungsaufgabe. Daß hier bereits Handlungs- und Entscheidungsspielraum gegeben oder geschaffen sein muß, ergibt sich zwar aus der Sache selbst; gerade dies zu tun, ist wiederum ein Lernfeld für sich.

Der Gesamtzusammenhang der hier dargestellten Aufgaben stellt sich unter Ausbildungsgesichtspunkten als die Fähigkeit dar, die Elemente des Ausbildungsgeschehens zu einem **pädagogischen Arrangement** zusammenzustellen. Die Fähigkeit zu dieser Gestaltungsaufgabe des pädagogischen Arrangierens, ohne aus dem Betrieb eine Bildungsanstalt zu machen, kann als der Kern der Weiterbildungsaufgabe für nebenberufliche Ausbilder bezeichnet werden.

Diese Aufgabenstellungen stecken ein sehr weites und in kurzer Zeit oder durch eine begrenzte Weiterbildungsmaßnahme niemals zu erreichendes Ziel ab. Wenn man darüber hinaus begründet vermuten muß, daß selbst die hauptberuflichen Ausbilder "sich bei ihrem Arbeitshandeln von einer **Alltagspädagogik** leiten lassen, die wesentlich von der Vorstellung eines nicht erlernbaren Einfühlungsvermögens und Geschicks im Umgang mit Jugendlichen bestimmt wird"[11], kann man nicht besonders optimistisch sein. Für eine optimistischere Betrachtung spricht allerdings die Erfahrung mit der hier angesprochenen Zielgruppe selbst, wenn man sein eigenes, hier dargestelltes Lernkonzept ernst nimmt: Ginge man davon aus, die betroffenen Ausbilder müßten mit all dem hier Beschriebenen erst "gefüllt" werden, wäre Weiterbildung ziemlich hoffnungslos. Vertraut man aber darauf - und unsere Erfahrung spricht sehr dafür -, daß sehr viel davon als ungehobener "Schatz" bereits vorhanden ist und Weiterbildung dazu da ist - ganz im Sinne der oben beschriebenen, für die Erschließung der vorhandenen, aber bisher nicht entdeckten Lernchancen von Arbeitsplätzen angewandten sokratischen "Hebammenmethode" -, das "Hebewerkzeug" bereitzustellen und bei der Bewußtmachung und Systematisierung zu helfen, so kann man durchaus auf Erfolge hoffen.

1.2 Probleme und Hindernisse

Wie oben ausführlich dargestellt, stellt der tief verwurzelte schulisch und kognitiv geprägte Lernbegriff einen Faktor dar, mit dem in jeder Maßnahme als "Hindernis" gerechnet werden muß. Charakteristisch für dieses Hindernis ist, daß man kaum "direkt" daran arbeiten kann, weil es die Denk- und Handlungsgewohnheiten und damit habituell, d.h. also tiefgreifend und nicht ohne weiteres veränderbar, das gesamte Lern- und Arbeitsverhalten prägt. Während eine ganze Reihe der nachfolgend zu beschreibenden Hindernisse "direkt" bearbeitbar sind, muß an der Veränderung dieses Lern- und Arbeitshabitus "ganzheitlich", individuell und sehr persönlich gearbeitet werden: Möglichst aus praktischer Arbeits- und Lebenserfahrung heraus soll ein denkbarer "Lernertrag" durch erfahrungsnahe Reflexionsprozesse selbst entdeckt und verarbeitet werden. Die Erfahrung etwa, den eigenen Arbeitsplatz oder eine neue Arbeitsumgebung als ein Feld zu entdecken, das Lernpotentiale enthält, an denen man bis dahin vorbeigegangen ist, kann den Blick dafür öffnen, daß Lernen keineswegs gleichzusetzen ist mit Unterweisung oder einer anderen Form veranstalteter Wissensübermittlung. Es bedarf dazu, wie gesagt, der Weiterentwicklung einer immer noch schulisch geprägten Didaktik zu einer alltags- bzw. arbeitsnahen Vermittlung.

---

[11] Schlösser, M.: Betriebliches Ausbildungspersonal und die Umsetzung der neugeordneten Metall- und Elektroberufe. In: Zukunftsinvestition berufliche Bildung a.a.O. Bd. 3, S. 165

1.2.1 Funktion der Ausbildungsstätte

Mit der Wiederentdeckung der Bedeutung des arbeitsplatzbezogenen Lernens muß sich eine Ausbildungsabteilung - soweit vorhanden - mit einer neuen Funktionsbestimmung befassen: In ihrem **traditionellen** Ausbildungsverständnis glaubte sie, alle für das Ausbildungsziel relevanten Inhalte und Verfahren "abdecken" zu müssen (und konnte dies auch weitgehend, wenn man nicht berufliche Handlungsfähigkeit, sondern die Facharbeiter**prüfung** als Ziel betrachtete!).
Schematisch betrachtet, stellen sich die strukturellen Unterschiede zwischen der Ausbildungsstätte (Lehrwerkstatt und Übungsbüro) und der beruflichen Realsituation folgendermaßen dar:

AUSBILDUNGSSTÄTTE:	REALSITUATION
- Grundkenntniserwerb	- Kenntnisse spezifizieren und weiterentwickeln
- "Werkzeug" kennenlernen, Auswahl- und Einsatz**kriterien** entwickeln	- "Werkzeug"-Entscheidungen treffen und aufgabengerecht anwenden (lernen)
- Arbeitsverfahren **prinzipell** und systematisch einüben	- Arbeitsverfahren konkret umsetzen, flexiblen Umgang lernen, situativ auswählen, im Groß- und Kleinmaßstab einsetzen, in verschiedensten Lagen anwenden
- Lernen lernen	- Mit Gelerntem und Erfahrenem arbeiten
- "Brille" schleifen und schärfen	- Sehen und erkennen
- Handlungsmöglichkeiten **durchspielen**	- **Real** (aufgaben-, produkt-, sicherheits-, kosten-, zeitbezogen) **beruflich handeln**

- **Berufsspezifisch lernen**	- Aufgabenbezogen und zunehmend **beruflich vernetzt** arbeiten
- Didaktisch organisierte Situation	- Aufgabenbezogen organisierte Situation

Diese polare und damit notwendigerweise etwas überspitzte Darstellung geht insgesamt gesehen aus den Ausführungen über die immer noch bestehende Trennung von Arbeiten und Lernen hervor und zeigt das Problem auf, daß die bestehenden Ausbildungsstrukturen eine grundlegende Veränderung oft sehr erschweren, weil sie aus dem oben beschriebenen Paradigma der Berufsbildung hervorgehen, das auf den "Bedarf" des Beschäftigungssystems und (damit) auf tayloristische Arbeitsteilungsformen ausgerichtet ist.
Vor dem Hintergrund eines veränderten Paradigmas stellt sich die Frage nach der Funktionsbeschreibung der Ausbildungsstätte ganz anders: Welche Inhalte, Maßnahmen, Verfahren und organisatorischen Rahmenbedingungen muß sie **vorbereiten, ergänzen, erweitern oder vertiefen**, damit die Auszubildenden Lernbedingungen in Ausbildungswerkstätte und Betrieb vorfinden, die ihnen die (möglichst selbständige) Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit ermöglichen?
Damit tritt die Ausbildungsstätte in eine neue Art von **Servicefunktion** ein. Sie soll nicht mehr Ausbildung in dem Sinne "machen", daß sie Aufgaben und Abläufe eines Betriebes simuliert - und damit betrieblicher Wirklichkeit immer hinterherläuft -, sondern Lernprozesse so organisieren, daß die oben geschilderte Trennung von Arbeiten und Lernen so weit wie möglich aufgelöst wird. Ihre Aufgabe ist das **Arrangement von Lernprozessen** im weitesten Sinne. Ihre didaktische Leitfrage kann nicht mehr die nach der optimalen Simulation der betrieblichen Wirklichkeit sein, sie muß sich vielmehr auf die optimale Verbindung von Lernen und Arbeiten richten, um simulationsartige Lernformen so weit wie möglich abzubauen und zu vermeiden.

Betriebe, die keine eigenständige Ausbildungsabteilung und keine Lehrwerkstatt besitzen, sind von der Frage des Arrangierens von Lernsituationen ebenso betroffen, müssen aber von einem anderen Blickwinkel her denken: Wie kann der betriebliche Ablauf und die Art der Arbeit so gestaltet werden, daß (selbständiges) Lernen möglich wird? Unter heutigen Marktbedingungen und den technischen und organisatorischen Anforderungen stehen aber beide vor der Notwendigkeit, alle Fragen, die mit Aus- und Weiterbildung zu tun haben, unter den hier beschriebenen neuen Vorzeichen zu betrachten und bestehende Hindernisse zumindest als solche zu erkennen. Die Ausbildungsstätte selbst oder diejenige Stelle im Betrieb, die die Verantwortung für Ausbildung übernommen hat, wird vor allem dann Hindernis für eine moderne Aus- und Weiterbildung sein, wenn sie die problematische Trennung von Arbeit und Lernen nicht erkennt.
Für nebenberufliche Ausbilder ergibt sich daraus die Rolle, Partner der Ausbildungsstätte zu sein, der für einen wichtigen Teil der Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit verantwortlich ist. Sofern er seine Ausbildertätigkeit so versteht, verändert sich - ohne daß er direkt eingreift - die Gesamtstruktur der Ausbildung und bewegt den Betrieb ein Stück in die Richtung eines lernenden Gesamtsystems.

1.2.2 Auswahl und Funktionen des Personals

Das mit Ausbildung befaßte Personal wird, wenn es sich nicht um hauptberufliche Ausbilder handelt, eher nach fachlich-funktionalen als nach pädagogischen Gesichtspunkten ausgesucht bzw. bestimmt. Dies hat einerseits mit den in Betrieben üblichen Qualifikationsmaßstäben, andererseits auch mit einer Beurteilungssicherheit zu tun, die bezüglich der fachlichen Seite selbstverständlich höher ist als im Blick auf die pädagogische Qualifikation. Auch wenn oft solche Mitarbeiter mit Ausbildungsaufgaben betraut werden, die von sich aus Interesse an dieser Aufgabe zeigen, ist die Auswahl dieses Personals insgesamt mehr oder weniger willkürlich, weil es noch kaum Betriebe gibt, die die Übernahme von Ausbildungsaufgaben entweder als Anerkennung oder als Voraussetzung für die Übernahme weitergehender Funktionen betrachten.
Die traditionelle betriebliche Hierarchie muß nicht unmittelbar ein Hindernis für die Ausbildung sein, sie führt aber immer wieder zu geteilten Verantwortlichkeiten, die dem Engagement für die Ausbildung nicht immer entgegenkommen: Ein Meister oder ein Abteilungsleiter etwa sind oft die offiziell ernannten Ausbildungsbeauftragten und geben die unmittelbare Betreuung der Auszubildenden dann weiter an nachgeordnete Facharbeiter oder Sachbearbeiter. In einem solchen Fall müßte zwischen den drei Beteiligten (Vorgesetzter, faktischer Ausbilder, Auszubildender) eine deutliche Absprache vorgenommen werden, um die inhaltliche und organisatorische Reichweite der jeweils verschiedenen Funktionen durchschauen zu können. In der Regel aber findet eine funktionsbezogene Aufteilung von Inhalten oder Verfahren nicht statt, so daß der Auszubildende auch kaum Einblick in die jeweils übergeordnete Tätigkeit bekommt. Sicher setzt ein Einsatz in einem solchen Bereich manchmal mehr voraus, könnte aber einen gerade für Ausbildungszwecke wichtigen Überblick verschaffen.

1.2.3 Betriebszugang

Die Frage des Betriebszugangs für Auszubildende (und hauptberufliche Ausbilder!) hängt direkt mit der Funktion der Ausbildungsstätte zusammen und stellt sich nur in denjenigen Betrieben, die die Ausbildung aus dem betrieblichen Alltag ausgegliedert haben. Kleinere und mittlere Betriebe, die keine eigenständige Ausbildungsabteilung betreiben, leiden unter diesem Problem nicht, sondern stehen umgekehrt vor der Frage, ob aufgrund wirtschaftlicher Zwänge die Auszubildenden systematisch genug auch diejenigen fachlichen und organisatorischen Bedingungen, die über die im jeweiligen Betrieb unmittelbar gegebene Sachlage hinausreichen, vermittelt bekommen. Für die heute existierenden z.T. recht großen und durch ein entsprechendes "Eigenleben" charakterisierbaren Ausbildungsabteilungen dagegen lautet die entscheidende Frage, ob es möglich ist, solche Arbeitsplätze als betriebliche Einsatzplätze zu gewinnen, die von ihrem Inhalt her sowohl den Anforderungen des Ausbildungsrahmenplans als auch den Erfordernissen beruflicher Handlungsfähigkeit genügen. Hier gibt es eine Reihe von großen Hindernissen technischer und organisatorischer Art, auf die wir im folgenden noch eingehen werden. Ein prinzipielles Hindernis aber, das in seinen Folgen schwerer wiegt als technische Zugangsprobleme, ergibt sich dann, wenn im Betrieb selbst die Bedeutung der Qualifizierungsproblematik nicht gesehen oder die Notwendigkeit einer eigenen Beteiligung daran nicht erkannt wird. Dann wird Ausbildung notwendigerweise als lästig und überflüssig betrachtet. Hier hat die für die Ausbildung verantwortliche Stelle die (Dauer-)Aufgabe der Pflege eines bildungsfreundlichen Klimas. Damit ist in jedem Fall verbunden, das berechtigte und für die qualifikato-

rische Zukunft des Betriebes bedeutsame Eigeninteresse des Betriebs an Ausbildung einerseits und andererseits die Verantwortung der Ausbildungsabteilung für diesen wichtigen Teil der Persönlichkeits- (und Personal-) entwicklung deutlichzumachen - und dadurch vielfach erst ins Bewußtsein zu heben. Diese Bewußtseins- und Klimaverbesserungsarbeit besteht u.a. darin, auf vielen Wegen zu vermitteln, daß Lernen keine Angelegenheit ist, die vor oder nach der "eigentlichen" Arbeit, sondern durch sie stattfindet. Nach allen Erfahrungen sinkt der Anteil "bildungsresistenter" Betriebe oder Betriebsteile, je enger der Kontakt der Ausbildungsverantwortlichen zum Betrieb gestaltet ist.

1.2.4 Auswahl der Lern- und Arbeitsplätze

Für die Auswahl der Lern- und Arbeitsplätze gibt es grundsätzlich verschiedene Gesichtspunkte, und alle finden sich auch in unterschiedlichen Konstellationen in der betrieblichen Praxis wieder:

- Personenbezogene Auswahl

  Die Auswahl der Einsatzplätze und Versetzungsstellen wird von der Bereitschaft und der Möglichkeit der an den jeweiligen Stellen arbeitenden Mitarbeiter abhängig gemacht. Was die "Ausbildermotivation" betrifft, entstehen durch diese Auswahl sicher die geringsten Probleme, weil man eine grundlegende Bereitschaft für die Ausbildungstätigkeit voraussetzen kann. Selbstverständlich stellt sich sofort die Frage nach der fachlichen Breite der damit angebotenen Lernmöglichkeiten.

- Angebotsorientierung

  Dieses "Auswahlkriterium", bei dem man von einer Wahl im Sinne eines kriterienorientierten Vorgehens eigentlich nicht sprechen kann, ist dann gegeben, wenn die Ausbildungsabteilung nur diejenigen betrieblichen Einsatzplätze besetzen kann, die ihr vom Betrieb, entsprechend seiner Personal- und Arbeitssituation, angeboten werden. ("Wir brauchen einen Auszubildenden, bei uns haben sich zwei Mitarbeiter krank gemeldet!") Dieses Verfahren kommt in der Regel durch die Dominanz betrieblicher gegenüber ausbildungsbezogenen Interessen zustande. Es ist zwar völlig unpädagogisch, spiegelt aber die betriebliche Realität sowohl darin recht deutlich, daß dabei lernbezogene Gesichtspunkte keine Rolle spielen, als auch darin, daß in vielen Bereichen wenig Fachliches gefordert, aber die Fähigkeit verlangt wird, mit unterschiedlichen Situationen und Menschen zurechtzukommen. Damit ist kein generelles Plädoyer gegen diese oft sehr interessante Erfahrungsmöglichkeit für Auszubildende gehalten. Diese Art von Besetzung betrieblicher Einsatzplätze wird aber dann zu einem ernsthaften Problem, wenn die Ausbildungsinteressen ganz und auf längere Zeit hinter den betrieblichen Kapazitäts- und Produktivitätsinteressen zurückstehen müssen. Erfahrungsgemäß sind große Firmen mit eigenständiger Ausbildungsabteilung davon weniger als kleinere und mittlere betroffen.

- Fachinhaltsbezogene Auswahl

  Die Ausbildungsverantwortlichen suchen nach denjenigen Plätzen im Betrieb, die solche Lernmöglichkeiten bieten, wie sie vom Ausbildungsrahmenplan einerseits und der Organisation der Ausbildung her für nötig und wichtig gehalten werden. Dieses Auswahlkriterium ist von den Ausbildungsinteressen selbst bestimmt und kann daher als erstrebenswert angesehen werden. Dennoch gibt es eine ganze Reihe von zusätzlich anzulegenden Kriterien, die für den Lernerfolg von Bedeutung sind:

  o Zeitliche Abfolge der Einsatzplätze

    Besonders für die Industriekaufleute ist dies ein wichtiges Kriterium des pädagogischen Arrangements der Gesamtausbildung, denn die Abfolge kann sich sowohl inhaltlich ganz beliebig nach einem zeitlich formal angelegten Plan vollziehen als auch nach didaktischen Kriterien, z.B. dem Belegfluß oder dem Gang der Auftragsbearbeitung.

  o Komplexität der Einsatzplätze

    Komplexität bezieht sich auf Inhalte, Verfahren, technische und räumliche Gegebenheiten eines Arbeitsbereiches. Komplexität meint dabei sowohl die mengenmäßige Vielfalt wie die qualitative und methodische Reichhaltigkeit der Struktur eine Arbeitsplatzes.
    Das Kriterium der Komplexität ist unter zweierlei Gesichtspunkten von Bedeutung: **Erstens** liegt darin ein Steuerungskriterium für den Einsatz von Auszubildenden unterschiedlicher Ausbildungsjahre. **Zweitens** ist dadurch eine stärkere Berücksichtigung der Persönlichkeitsorientierung möglich: Ein Ausbilder, sei er haupt- oder nebenberuflich tätig, kann einen Auszubildenden nach Fähigkeits- und Entwicklungsstand einsetzen, wenn ihm selbst die Beschaffenheit der ihm zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze/Arbeitsbereiche durchschaubar geworden ist und er sich dadurch in der Lage sieht, die vorhandenen Lern- und Entwicklungschancen zu erkennen.
    Unter dem Gesichtspunkt der Komplexität stellt sich die Frage nach der noch ausreichenden oder dem schon zu weiten (oder zu engen) Zuschnitt als interessantes didaktisches Problem: Gibt es angesichts der Realität unterschiedlich komplexer Arbeitsplätze überhaupt solche, die sich für Ausbildung nicht eignen, oder ist das nicht vielmehr eine Frage an die angemessene Methode, die in Kooperation der Ausbildergruppen untereinander zu entscheiden ist?

    Selbstverständlich ist es in der Praxis kaum einmal so, daß eines dieser Kriterien ausschließlich und konsequent durchgehalten wird. Je nach Größe des Betriebs, Bedeutung der Ausbildung im Rahmen der Betriebsphilosophie oder der Gleichförmigkeit bzw. Wechselhaftigkeit der betrieblichen Vorgänge selbst, fällt die "Mischung" dieser Kriterien unterschiedlich aus. Bedeutsam ist zunächst einmal, sich darüber klar zu werden und daraus dann, bezogen auf die unterschiedlichen Berufe, die Intensivierung, Neueinführung oder Eliminierung des einen oder anderen Kriteriums anzustreben.

1.2.5 Art der Lern- und Arbeitsplätze

In der Art der Lern- und Arbeitsplätze, die die Auszubildenden vorfinden, liegen ebenso große Lernchancen wie Hindernisse. Arbeitsplätze, die dem Auszubildenden den Überblick über den Gesamtzusammenhang verschaffen und seine Gesamttätigkeit strukturieren lassen, werden deshalb selten oder nur unter Vorbehalt als Einsatzplätze gewählt, weil sie höhere Anforderungen stellen. Das ist ernst zu nehmen, muß aber unter Berücksichtigung des bisher Dargestellten nicht in jedem Fall ein Hinderungsgrund für die Auswahl eines derartigen Platzes sein. Obwohl die gegenwärtige Realität anders aussieht, wäre es anzustreben, daß über die Art des Betriebseinsatzes so weit wie möglich individuell auf eine bestimmte Person zugeschnitten entschieden werden muß. So wäre sogar denkbar, obwohl die Ausbildung kein Führungstraining sein kann, daß ein Auszubildender **gezielt** an einer Meister-, Gruppen- oder Abteilungsleiterstelle eingesetzt wird, weil dadurch nicht nur das Fachwissen, sondern auch die Motivation des Auszubildenden erheblich angeregt werden kann. Ähnliches gilt für Plätze, an denen nicht nur Routinearbeit, sondern auch interessante (Sonder)Fälle erledigt werden müssen. Kontakte zu Kunden oder Lieferanten, d.h. auch zu wichtigen Partnern innerhalb und außerhalb der eigenen Firma, müssen zwar speziell begleitet werden, bieten aber neben der Erprobung des fachlichen Könnens eine Reihe von Chancen, fachübergreifende Fähigkeiten gleichzeitig zu beweisen und zu schulen. Wichtig ist auch, sich darüber klar zu sein, daß die Beteiligung der Auszubildenden an den Abteilungsbesprechungen eine der wichtigen fachlichen, sozialen und kommunikativen Lernchancen sein kann. Ein Argument, wie: einer müsse schließlich das Telefon "bewachen", ist eigentlich nur ein Indiz für mangelnde organisatorische Phantasie. Auch hier sind nicht nur fachliche, sondern sehr viele organisatorische und "unternehmenskulturelle" Lernmöglichkeiten gegeben, wenn sie entsprechend bewußt ergriffen werden.

Ein generelles Problem der betrieblichen Einsatzplätze liegt in der dort zu erbringenden Leistung. Die tendenziell immer noch zunehmende Arbeitsverdichtung sowohl an gewerblich-technischen wie an kaufmännischen Arbeitsplätzen führt nicht gerade dazu, das Engagement für die Ausbildung zu stärken. Die Betreuung von Auszubildenden unterbricht die eigene Routine, kostet Zeit und kann zu Qualitäts- und Mengeneinbußen führen. Dies wird in der Regel nur dann in Kauf genommen, wenn Absicherung durch Vorgesetzte und/oder Ausgleich durch Geld oder Arbeitszeit möglich ist. Für die Lösung dieses Problems gibt es in verschiedenen Betrieben unterschiedliche Wege, eine "unternehmenskulturelle" Lösung ist in jedem Falle anzustreben: wenn sich ein Unternehmen insgesamt als ein lernendes versteht, werden die dafür nötigen Wege niemals nur Auswege, sondern unumgängliche Hauptverbindungen zwischen der Leistung eines Unternehmens und der Qualifikationsentwicklung seiner Mitarbeiter darstellen.

1.2.6 Technik und Transparenz der Lern- und Arbeitsplätze

Der Begriff der Lerntransparenz ist oben bereits als ein zukünftiger Trend im Ansatz herausgestellt worden. Hier geht es in ähnlichem Sinne um die Art und den Umfang der technischen Ausstattung, deren Durchschaubarkeit sowohl im Berufsfeld des Industriemechanikers wie in dem des Industriekaufmanns von entscheidender Lernbedeutung sein kann. Wenn sich etwa im kaufmännischen Bereich Vorgänge, die bei manueller Bearbeitung komplexe Anforderungen enthalten, durch den Computereinsatz auf die Eingabe von zwei oder drei Kennziffern oder im technischen Bereich auf Überwachungsfunktionen reduzieren, so sind an die Vermittlungsfähigkeit des Ausbilders ganz neue Anforderungen gestellt: Erfahrungsbereiche wie technisches Verständnis oder kaufmännisches Denken, die ursprünglich durch eigenes praktisch-konkretes Handeln entwickelbar waren, sind aufgrund moderner Technologie nur noch indirekt durch eigene geistige Aktivität zu erwerben. Der Ausbilder, der bisher Abläufe vermitteln konnte, muß nun relativ abstrakte Zusammenhänge vermitteln, Zusammenhänge, in die er sich selbst oft nur unmittelbar und praktisch handelnd einarbeiten konnte. Deshalb ist eine Ausbildung bei komplexer und undurchschaubarer Technologie für die berufliche Handlungsfähigkeit zwar besonders wichtig, erfordert aber eine qualifizierte methodische Beratung und Betreuung durch den Ausbilder. Eine schrittweise Einführung zum Kennenlernen unterschiedlich komplexer Plätze und entsprechend steigerbarer Aufgaben in einem Umfeld, das zunehmend durchschaubar gemacht wird, wäre wünschenswert, stellt aber an den Ausbilder recht hohe Anforderungen bezüglich der Gestaltung seines pädagogischen Arrangements. Darüber hinaus muß für den Auszubildenden im Laufe seiner betrieblichen Tätigkeit der heute zunehmend wichtigere Unterschied zwischen den Fachvorgängen selbst und ihrer Steuerung (die immer mehr zum Inhalt vieler Tätigkeiten wird) deutlich werden.

1.2.7 Lernerfahrungen der Auszubildenden

Die Lernerfahrungen der Auszubildenden sind heute gekennzeichnet durch

- längere Schulzeit und ein entsprechend höheres Alter. Damit verfügen die Auszubildenden über eine eigenständige, relativ lange und oft schon recht reflektierte Lernerfahrung, die sich in inhaltlichen und methodischen Ansprüchen an die Ausbilder niederschlägt. Sie erwarten überdies einen altersbezogenen partnerschaftlichen Umgang des Ausbilders mit ihnen und stellen Ansprüche an seine **fachliche** Autorität.
  Die Auszubildenden haben andererseits - wiederum durch lange Schulerfahrung - schulisches Lernen als "die" Lernform erfahren und sind kaum gewohnt, "Lernbares" aus unterschiedlichsten Arbeitssituationen herauszufiltern oder in technischen Arbeitszusammenhängen "mit den Augen zu stehlen", wenn sich die Gelegenheit dazu ergibt, weil Eigeninitiative nicht zu denjenigen Verhaltensweisen gehört, die im schulisch-veranstalteten Lernen besonders ausgebildet werden kann, ist es doch vorwiegend dargebotenes Lernen in einer didaktisierten Situation, die eigene Aktivität nur bedingt herausfordert.

Eine bewußte Reflexion des Lernens und seiner Formen selbst ist bisher kein ausdrücklicher Bestandteil einer Ausbildung, obwohl dies angesichts der von den Auszubildenden bereits durchlaufenen Lernbiographie eine naheliegende Aufgabe wäre. Wie weit auch dies von den nebenberuflichen Ausbildern geleistet werden kann oder muß, soll hier nicht entschieden werden.

- geringe Primärerfahrung aufgrund unserer stark medial vermittelten Kultur. Vor allem im städtischen Bereich, zunehmend aber auch auf dem Lande, kann man praktische Geschicklichkeit oder umfänglichere Arbeitserfahrung, wie sie beispielsweise durch die Mithilfe in einem elterlichen Betrieb oder in einem handwerklich-landwirtschaftlich geprägten Lebensumfeld denkbar wäre, nicht mehr voraussetzen. In einer von "high-tech"-Situationen geprägten Berufs- und Lebenswelt muß ein Ausbilder heute damit rechnen, daß grundlegende Arbeitstechniken handwerklicher oder arbeitsorganisatorischer Art bis hin zur Handhabung eines Hammers erst einmal eingeführt werden müssen.

- Aufgrund unserer medienbestimmten Kultur verfügen die Auszubildenden andererseits über eine Fülle verschiedenster "Informationen" über Leben, Beruf und Arbeit. Sie sind gewohnt, "mitreden" zu können. Für den Ausbilder ist es aber wichtig zu wissen, daß ein Großteil dieser Informationen keineswegs erfahrungsgesättigtes Wissen ist, das die Grundlage für kompetentes Urteilen und die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem wäre. Weil sich die Urteilsfähigkeit in diesem Alter immer noch entwickelt, hat er die Aufgabe, wenigstens in seinem Bereich solche Erfahrungen zu ermöglichen, daß aus den disparaten Informationen eine solide Urteilsbasis wird. Entwicklungs- und lernpsychologische Grundeinsichten und ein generelles Interesse an den gesellschaftlichen Vorgängen, vor allem an den Veränderungs- und Entwicklungsprozessen, können gerade für den Umgang mit diesen Erscheinungen eine wichtige Hilfe sein.

2 Folgerungen

Eine ganze Reihe von Folgerungen, die sich aus all dem für eine Weiterbildung nebenberuflicher Ausbilder und Ausbilderinnen ergeben, sind im Verlaufe der Darstellung bereits angesprochen worden, so daß es nun darauf ankommt, zu ergänzen und zusammenzufassen. Dies soll in drei Inhaltskomplexen geschehen:

2.1 Allgemeine Verhaltensgesichtspunkte

Obwohl sich die Qualifikationen der nebenberuflichen Ausbilder für den Beruf des Industriekaufmanns deutlich von denjenigen für die Industriemechaniker unterscheiden, gil für beide, daß eine pädagogische Schulung in aller Regel nicht vorausgesetzt werden kann. Die eigenen Ausbildungserfahrungen der nebenberuflichen Ausbilder sind wohl überwiegend durch die Vier-Stufen-Methode geprägt, so daß weitergehende methodische Phantasie eher eine Frage zufälligen "pädagogischen Naturtalents", kaum aber bewußter methodischer Reflexion sein wird.

Die Tatsache, daß einige Arbeitsbereiche z.B. der Industriekaufleute auf direkten Kundenkontakt bezogen sind und damit Fähigkeiten zum Umgang mit Menschen voraussetzen, reicht noch nicht aus, um bei Sachbearbeitern eine Befähigung zur Ausbildung annehmen zu können, zumal es auch Bereiche gibt - etwa im Rechnungswesen -, bei denen ganz andere Qualifikationen als diejenigen zum Umgang mit Menschen im Vordergrund stehen.
Spätestens seit der Neuordnung der Metallberufe auf der einen und des Wandels vom Verkäufer- zum Käufermarkt und der Internationalisierung der Märkte auf der anderen Seite ist der Anspruch an beide Berufe so hoch, daß eine Ausbildung en passant unverantwortlich und im Interesse einer breiten und nicht nur auf den ausbildenden Betrieb bezogenen beruflichen Handlungsfähigkeit kaum mehr denkbar wäre. Unter diesem Gesichtspunkt kann die Ausbildung der nebenberuflichen Ausbilder selbst nur dann als Hindernis betrachtet werden, wenn Auszubildende etwa an Plätze kommen, die mit angelernten Mitarbeitern besetzt sind, die über ihre spezielle Tätigkeit hinaus keine fachlichen Kenntnisse besitzen.
Primäre Erfahrungsbasis ist immer die selbst erlebte Ausbildung. Eine Weiterbildung muß aber vermitteln, daß oft rein zweckrational orientierte Verfahrensweisen und Maßstäbe, die im beruflichen Handeln gewohnt und erfolgreich sind, nicht einfach auf Ausbildungsfragen übertragen werden können: Ausbildung hat mit Menschen zu tun, und so kann man im Gegensatz zu technischen Verfahren kaum einmal von gleichbleibenden Regeln, festgelegten Maßen oder routinemäßig immer wieder durchzuführenden Operationen ausgehen, wie dies für viele beruflich zu erfüllende Aufgaben gilt. Wahrnehmungsfähigkeit, Differenzierungs- und Individualisierungsfähigkeit sind hier nötig. Fähigkeiten also, die in vielen Arbeitsfeldern nicht verlangt und damit auch nicht geübt werden können.

Weil der nebenberufliche Ausbilder seine eigene Arbeit gewöhnlich unter Zeit-, Mengen- und genormten Qualitätsbegriffen zu sehen gelernt hat, muß er die Lernmöglichkeiten aber, die darin liegen, erst einmal selbst sehen lernen. Hinderlicher für eine moderne Berufsausbildung, die ja u.a. zu Überblick und Durchschaubarkeit führen soll, ist die Erfahrung, daß viele nebenberufliche Ausbilder selbst den Gesamtzusammenhang ihrer Arbeit gar nicht oder nicht genau genug kennen, kaum Erfahrung mit Teamarbeit haben und vor allem in größeren Betrieben die Struktur der Organisation nur im engeren Bereich durchschauen. In aller Regel können sie den Arbeitsplatz nur "enthumanisiert" als objektiv verselbständigte Größe denken, so daß ihnen vor diesem Hintergrund Veränderung oder Entwicklung undenkbar oder fremd sind. Ihre Arbeitssituation **und** die traditionellen Formen "technischer" Schulung, die sie überwiegend kennengelernt haben, verhindern zusammen mit dem oben charakterisierten engen Lernbegriff, daß sie sich selbst als **Lernende** verstehen. Diese Perspektive gilt es wieder zu öffnen.

Die hohe Bedeutung des Betriebs als **Lernort**, der die Forderung nach einem hohen Grad an didaktischem Bewußtsein der Ausbilder im Blick auf die dort zu lösende Ausbildungsaufgabe stellt, bedeutet eine anspruchsvolle **Aufgabenanreicherung** für nebenberufliche Ausbilder.
In dieser Situation steckt allerdings ein mehrfaches Dilemma (Rollen- und Identitätsdilemma n. Weilnböck-Buck 5.10.1989), das wir als eine der konzeptionell zu greifenden Gestaltungsaufgaben im Bereich der Ausbildung betrachten: Der nebenberufliche Ausbilder soll Facharbeiter bleiben, gleichzeitig aber seine Ausbildungsaufgabe bewußt wahrnehmen, er soll reale betriebliche Aufgabenstellungen didaktisch betrachten lernen, ohne seine Tätigkeit zu "didaktisieren", er soll also seine pädagogische Professionalität steigern, ohne Pädagoge zu werden!
Diese Aufgabenanreicherung ist in den gewohnten beruflichen Sozialisationsprozessen nicht von vornherein mit angelegt. Die bis in die jüngste Zeit sehr eng geschnittene und geführte berufliche Bildung, als deren "Produkte" die heute tätigen Ausbilder angesehen werden müssen, kann sogar kontraproduktiv zu dieser relativ weitgefaßten, komplexen und teilweise widersprüchlichen Situation wirken. Nach allen bisherigen Erfahrungen muß man davon ausgehen, daß ohne eine gezielte Schulung, deren denkbare Inhalte, Vermittlungs- und Organisationsformen bereits dargestellt wurden, auch in Zukunft eine deutliche Schere zwischen der vielfach sehr intensiven **fachlichen** und der mangelhaften **organisatorischen und pädagogischen Qualifikation** bestehen bleibt.

2.2 Erschließung des Lernfeldes für eine Weiterbildung

Pädagogische Weiterbildung für nebenberufliche Ausbilder gehört bisher weder in den Bildungsprogrammen der Firmen noch der Industrie- und Handelskammern zum Standard. Es gibt allerdings Formen der Information und des gegenseitigen Austauschs. Beispielsweise leisten in vielen Firmen die Koordinatoren, die den Kontakt zwischen Ausbildung und Betrieb organisieren und halten, wichtige Vermittlungsarbeit: Durch diesen Kontakt bekommen die nebenberuflichen Ausbilder zumindest einen groben Einblick in die Ziele, Inhalte und organisatorischen Hintergründe des Ausbildungsgeschehens. Je nach Engagement und organisatorischer Verankerung dieser Koordinatoren können die nebenberuflichen Ausbilder durch diesen Kontakt auch das Gewicht erkennen, das der Ausbildung im Ganzen des Betriebsgeschehens zukommt. Wenn damit auch noch nicht von einer pädagogischen Weiterbildung gesprochen werden kann, so ist es doch ein wichtiger Schritt: Er kann dem NBA die Bedeutung dieser Aufgabe besser vor Augen und auch zu pädagogischen Grundabstimmungen führen. Im Blick auf die Weiterbildungsfrage könnte also den Koordinatoren, die meistens aus dem Kreis der hauptberuflichen Ausbilder stammen, eine Vermittlungs-, Stütz- und Supervisionsfunktion zukommen.

Was die Inhalte vorhandener Weiterbildungsaktivitäten betrifft, muß man davon ausgehen, daß sie sehr auf die fachliche und organisatorische Seite konzentriert sind. Auch wenn der Betriebseinsatz dafür eine wichtige Lernerfahrung bedeutet, liegt seine spezifische Qualität gerade darin, daß der Auszubildende hier den Einsatz der fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse in realen Aufgabenzusammenhängen und unter verschiedenen, eben nicht didaktisierten und nicht simulierten Bedingungen erlebt. Die Inhalte und Fertigkeiten als solche sind in den meisten Fällen auch im "Trockentraining" lernbar, die entscheidende fachübergreifende Erfahrung verschiedenster Einsatzbedingungen ist durch Simulation nicht ersetzbar. Aufgabe einer Weiterbildung wäre es, gerade diese Seite, die für den Facharbeiter und Sachbearbeiter selbstverständlich und damit in der Regel "fraglos" ist, in ihrer grundsätzlichen Bedeutung klarzumachen: Betriebseinsatz heißt nicht einfach "Anwendung" des Gelernten, sondern unabdingbare Erfahrung der Qualität beruflicher Handlungsfähigkeit.

Um dieses Ziel zu erreichen, muß eine derartige Weiterbildung außerdem einen Bereich als pädagogische und didaktische Herausforderung in sein Programm nehmen, das verbreitet und ausgesprochen erfahrungshemmend ist: Auszubildende dürfen aus Sicherheitsgründen, aus Rücksicht auf den hohen Wert mancher Anlagen oder schlicht aus Angst an einigen Plätzen nur zusehen! Hier ist die oben unter dem Gesichtspunkt der Auswahl von Einsatzplätzen bereits angesprochene Frage nach der Grenze zwischen notwendiger Lerngelegenheit (und den ihr entsprechenden didaktischen und methodischen Hilfen) und unverantwortlichem Handeln ganz akut. Auch wenn diese Grenze schon aus formalrechtlichen Gesichtspunkten viel enger gezogen ist, als dies für Ausbildungszwecke wünschenswert ist, enthebt dies eine - noch zu installierende - Weiterbildung nebenberuflicher Ausbilder nicht der Notwendigkeit, das Prinzip der **"Fehlerfreundlichkeit"** als notwendige Haltung bei nebenberuflichen Ausbildern zu verstärken. Dieses Prinzip - es stammt aus der biologischen Entwicklungsforschung[12] - postuliert entgegen den Wunschträumen der Techniker und entsprechend der biologischen und der Lebenserfahrung die prinzipielle Unvermeidbarkeit von Fehlern, betrachtet sie darüber hinaus sogar als Quelle kreativer

---

12 Vgl. dazu Weizsäcker, C. v.: Vom Umgang mit der Gefahr. Evangelische Studiengemeinschaft. Heidelberg 1976.

Weiterentwicklung und plädiert daher dafür, Fehler in sein jeweiliges Handlungs-/Ge-staltungskalkül mit einzubeziehen. Es steht aber den beruflichen Sozialisationserfahrungen der meisten nebenberuflichen Ausbilder, für die Fehler zwar Lerngelegenheiten, bei richtiger technischer Vorgehensweise aber vermeidbar sind, fast diametral entgegen und bedeutet damit ein recht weitreichendes und nur mittelfristig zu erreichendes Ziel.

2.3 Inhalte einer Weiterbildung

Die Tatsache, daß berufliches Handeln im strengen Sinne nur im beruflichen Vollzug gelernt werden kann, richtet also den Blick der Ausbildungsverantwortlichen inzwischen auf den Betrieb und dort auf den **nebenberuflichen Ausbilder**. Nebenberufliche Ausbilder in den Betrieben sind in der Regel Facharbeiter oder Sachbearbeiter. Diesen wurden immer wieder Auszubildende zugeteilt, die an den verschiedenen Arbeitsplätzen die jeweiligen Tätigkeiten und Abläufe kennenlernen sollten. Vielen Ausbildern war dies eine zwar bekannte, nichtsdestoweniger aber oft recht lästige Pflicht, bei deren Durchführung sie das Gefühl hatten, in ihrer eigentlichen Arbeit eher behindert zu werden. Es gibt immer wieder Hinweise, daß im Bewußtsein der nebenberuflichen Ausbilder eine deutliche Trennung zwischen der "eigentlichen" Arbeit und der Ausbildungsaufgabe vollzogen wird. Unsere eigenen Erfahrungen mit Ausbilderseminaren und die Berichte aus Modellversuchen zeigen inzwischen, daß es möglich ist, den nebenberuflichen Ausbildern über die Arbeit an ihren eigenen Arbeitsplätzen ein eigenständiges **Ausbilderbewußtsein** zu vermitteln, sofern es gelingt, deutlich zu machen, daß sie es sind, die mit dazu beitragen, ihre zukünftigen Kollegen zu "backen". Damit ist nichts anderes gesagt, als daß sie es in der Hand haben, die Qualitäten und Fähigkeiten, die sie beruflich, professionell handhaben, als notwendig und wichtig erachten und selbst üben, ihren zukünftigen Kollegen zu vermitteln. Viele dieser Ausbilder werden dabei auf die eigene schmerzhafte Erfahrung zurückgreifen können, daß sie nach ihrer Ausbildung relativ lange gebraucht haben, bis sie in der Lage waren, als vollwertige Arbeitskraft in die betrieblichen Abläufe einzusteigen und dort anerkannt zu werden. Vor dem Hintergrund dieser einleuchtenden, weil naheliegenden Zielperspektive entsteht die Frage, was diese Sachbearbeiter und Facharbeiter für ihre Ausbildungstätigkeit an zusätzlichen Kenntnissen und Fähigkeiten brauchen, um diese Aufgabe entsprechend erfüllen zu können.

- Ein zentraler Inhalt, der sich inzwischen als notwendig und wichtig herausgestellt hat, ist der neue und **geschärfte Blick auf den Arbeitsplatz**, die "Brille", die einem hilft, all die Tätigkeiten und Verfahrensweisen, die bis dahin in der Regel weitgehend routiniert und unreflektiert vollzogen werden, auf eine neue Weise zu betrachten. Dafür gibt es sowohl tätigkeits- als auch personenbezogene Instrumente, die das Schärfen und Schleifen dieser Brille unterstützen können:

  - o Ein personenbezogenes Instrument stellt etwa die **subjektive Tätigkeitsanalyse** dar, die von Duell und Frei entwickelt wurde. Sie ermöglicht dem Arbeitenden, Entlastungen und Belastungen sowie organisatorische Stärken und Schwächen seines Arbeitsplatzes genauer zu durchschauen (eingesetzt z.B. im o.g. Modellversuch der BAYER AG).

  - o Das Instrument der "**Vollständigen Arbeitshandlung** (VAH)"[13] ermöglicht es dem Arbeitenden, seinen Tätigkeitsbereich auf **Vollständigkeit** hin zu überprüfen, indem er die Arbeitsvollzüge auf dem Weg von der Übernahme des Auftrags über die Planung und den Entschluß bis zur Durchführung, Kontrolle und Bewertung überprüft (eingesetzt z.B. im Modellversuch der WACKER-CHEMIE und der BAYER AG).

- Über diese bewußtseinsschärfenden Faktoren hinaus ist es für Ausbildungszwecke unumgänglich notwendig, sich mit **Fragen der Vermittlung** zu beschäftigen. Es geht also darum, methodisches Bewußtsein und methodische Kompetenz zu entwickeln. Dies kann aber nicht abstrakt oder inhaltsungebunden geschehen, sondern muß sich auf die Arbeitsinhalte und die am jeweiligen Arbeitsplatz vorhandenen Organisationsformen beziehen. Die oben genannten Leitlinien geben allerdings die einzuschlagende Richtung relativ klar an. Generell geht es darum, Hilfestellung zur Selbständigkeitsentwicklung geben zu können, das heißt, bereits die anfallenden Aufgaben selbst zu sehen, sie in Arbeitsschritte umzusetzen und fachgerecht durchführen zu können.

- Damit der Sachbearbeiter oder der Facharbeiter nicht unversehens zum Lehrer oder Ausbilder wird, ist das Niveau der **fachlichen Anteile** von ganz besonderer Bedeutung. Wie oben gezeigt werden konnte, muß an der fachlichen Professionalität angesetzt werden, um von ihr aus die methodischen und didaktischen Entscheidungen zu treffen. Damit kommt man nicht nur dem Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit, sondern auch den Erfahrungen, Handlungs- und Lernbedürfnissen der als nebenberufliche Ausbilder tätigen Menschen entgegen, denn trotz ihrer Ausbildungsaufgabe sind sie in erster Linie durch ihre beruflichen Aufgabenstellungen verpflichtet, die sie erledigen müssen.

---

13 Vgl. Brater, M.: Eingliederung durch Arbeit. Wuppertal 1987.

- Die Analyse des eigenen Arbeitsplatzes mit Hilfe solcher Instrumente, wie sie die beiden genannten darstellen, soll sie aber in die Lage versetzen, der Kernaufgabe nebenberuflicher Ausbildungstätigkeit nahezukommen, nämlich **aufgabengerechte pädagogische Arrangements** zu entwickeln, die es zum einen den Auszubildenden ermöglichen, die anfallenden Tätigkeiten in ihrem Ablauf und in ihren Hintergründen zu durchschauen (Transparenz), und die es dem nebenberuflichen Ausbilder ermöglichen, seine Ausbildungstätigkeit in den Arbeitsablauf zu integrieren, so daß der Auszubildende z.B. immer umfangreichere Teilaufgaben übernehmen kann (Arbeitsplatzintegration). Trotz dieser sich durch die Anforderungen an die Gestaltung von pädagogischen Arrangements abzeichnenden Aufgabenerweiterung kann eine integrierte Ausbildung dabei noch nicht stehenbleiben, denn es gilt darüber hinaus, den Ort und die Funktion des eigenen Arbeitsplatzes im betrieblichen Gesamtzusammenhang **erfahren zu lassen**. Das heißt, das pädagogische Arrangement muß auch Aufgaben ermöglichen, die in die vor- und nachgelagerten bzw. über- und untergeordneten Arbeitsbereiche Einblick verschaffen.

Das bisher Gesagte läßt sich in einer Art Lernfelderkatalog zusammenfassen:

a) Für die in einem engeren Sinne pädagogische Qualifizierung nebenberuflicher Ausbilder sind folgende Weiterqualifizierungsaufgaben erkennbar:

   - Ein neuer Lernbegriff ist zu entwickeln, der Arbeiten und Lernen als zwei Seiten eines persönlichen Entwicklungsprozesses umfaßt.

   - Es gilt, einen weit über die Fachlichkeit hinausreichenden Kompetenzbegriff integrativ und ganzheitlich zu fassen und ihn als persönlichkeitsbezogen und entwicklungsfähig zu begreifen.

   - Sozialkompetenz als beruflich und persönlich notwendige "Schlüsselqualifikation" zu erkennen und zu wissen, daß sie nicht losgelöst von der eigenen Person, sondern vor allem in Abhängigkeit zu den selbst geübten und im weiteren Arbeitsfeld vorhandenen Umgangs- und Sozialformen vermittelt und entwickelt werden kann. Elemente wie Begeisterung für eine Aufgabe, Liebe zu einem Beruf und die Erfahrung, sinnvoll an der Gestaltung und Weiterentwicklung der Welt mitwirken zu können, sind ein wichtiger Teil eines übergreifenden Weiterbildungsprogramms, der ebenfalls nur über erfahrungsnahe und durch Personen getragene Formen vermittelt bzw. "vorgelebt" werden kann.

- Die Lernpotentiale des (eigenen) Arbeitsplatzes sind durch das Kennenlernen und den Einsatz geeigneter Instrumente zu erkennen, zu steigern und zu nutzen.

- Neben Erfahrungen mit selbständigkeitsorientierten Vermittlungsmethoden ist deren Abhängigkeit und Einfluß auf die Organisation der eigenen Arbeit zu erkennen, um auf dieser Basis pädagogische Arrangements gestalten zu lernen.

- Begreift man Ausbildung als Führungsaufgabe, sind Einblicke in die Entwicklungsbedingungen des Jugendalters, in (berufs-)biographische Zusammenhänge und Probleme zu gewinnen, um individualisierte und altersangemessene Umgangsformen aufbauen zu können.

- Vor diesem Hintergrund kann man die eigene Tätigkeit auch als individuelle und personenbezogene "Entwicklungshilfe" begreifen lernen.

- Um jede Pädagogisierung zu vermeiden, sind es vor allem die Instrumente der Fachausbildung, die entwicklungsbezogen betrachtet und eingesetzt werden sollen.

- Ausbilden als eigenen Schulungsprozeß zu verstehen ("Wahrnehmungsorgane" ausbilden).

- Nicht nur die Tatsache des Umgangs mit jungen Menschen, auch die skizzierten gesellschaftlichen und beruflichen Veränderungen und schließlich auch die Anforderung, eine offene Haltung der "Fehlerfreundlichkeit" zu entwickeln, stellen die Anforderung, auch sich selbst als in Entwicklung befindlich zu verstehen.

- Die Notwendigkeit, zukunftsbezogen auszubilden und nicht mit der Reproduktion des Bestehenden zufrieden zu sein, macht Weiterbildung zu einer kontinuierlichen Aufgabe, in der die im folgenden noch zu besprechenden (Veranstaltungs-)Formen immer nur Anstöße, Weiterführungen und Stützen sein können.

b) Zur technisch-organisatorischen Gestaltung des Lernumfeldes:

- Ausbildung an realen Arbeitsprozessen ist zugänglich zu machen, und den nebenberuflichen Ausbildern sind die dafür nötigen Handlungs- und Entscheidungsspielräume einzuräumen. Daraus ergibt sich ein eigenständiges Lernfeld, weil dies über den üblichen Kompetenzbereich und die gewohnten Handlungsmuster hinausgeht.

- Ein weiterer Schritt wäre darin zu sehen, in Weiterbildungsprozessen die Bereitschaft und Fähigkeit zu entwickeln, die Arbeitsgestaltung auf die individuellen Möglichkeiten des Arbeitenden zu beziehen bzw. zuzuschneiden.

- Ausbildungsarbeit sollte als gleichwertige Arbeit (zeitlich, finanziell etc.) anerkannt werden.

- Nebenberufliche Ausbilder brauchen ein höheres Maß an Zeitautonomie, als es Facharbeitern üblicherweise zusteht, weil sie Ausbildungsgespräche führen, Kontakte mit hauptberuflichen Ausbildern knüpfen und halten sowie innerbetriebliche Koordinationsaufgaben durchführen müssen.

- Eine weitergesteckte, aber sicher enorm "lernhaltige" Weiterbildungsaufgabe läge darin, vorzugsweise nebenberufliche Ausbilder in alle technischen und organisatorischen Umstrukturierungsmaßnahmen mit einzubeziehen, weil dadurch die Aspekte der Lerntransparenz und des unmittelbaren Erlebens von konkreten Veränderungen direkt Eingang in die Ausbildungszusammenhänge fänden.

- Ausbildungstätigkeit sollte zunehmend als (erste) Stufe der Übernahme von Führungsaufgaben anerkannt und nebenberufliche Ausbilder in die entsprechenden Schulungsmaßnahmen mit einbezogen werden. Damit würde die fachübergreifende Aufgabe des Ausbildens zusätzlich verdeutlicht.

- Die Ausbildung und die betrieblichen Bildungsprozesse sind insgesamt in ein Personal- und ein Persönlichkeitsentwicklungskonzept einzubinden. Damit gäbe es für nebenberufliche Ausbilder keine ausschließlich ausbildungsbezogenen, sondern vor allem integrativ auf Personal- und Persönlichkeitsentwicklung abzielende Weiterbildungsmaßnahmen.

c) Schnittstellenprobleme

- Die hier beschriebene Entwicklung tendiert zu einer Neugestaltung der Funktion der Lehrwerkstätten als Bildungs- und Innovationszentren.

- Unter dem Gesichtspunkt des Unternehmens als lernendes System und mit Blick auf die Ausbildungsstätte als Bildungs- und Innovationszentrum verliert diese ihren "Alleinlehr- und Lernanspruch". Durch den damit verbundenen Rollenwandel des hauptberuflichen Ausbildungspersonals hin zu "Organisatoren und Moderatoren betrieblicher Lernprozesse" entsteht ein zusätzliches Weiterbildungsfeld, das in die oben aufgezählten Felder zu integrieren ist.

- Ein ungelöstes Schnittstellenproblem, das zumindest nicht allein durch die hier vorgeschlagenen Weiterbildungsmaßnahmen und -felder zu bearbeiten ist, soll hier nur kurz erwähnt werden. Es betrifft die Rolle der Berufsschule, in der ja die ganzen oben beschriebenen Probleme des schulisch ausgerichteten Lernbegriffs und Orientierung des Ausbildungsgeschehens an Prüfungen institutionell weiter existieren müssen.

3 Möglichkeiten einer arbeitsbegleitenden integrierten Weiterbildung

Die methodische Grundfrage, die an jede der hier im folgenden zu beschreibenden Formen gestellt werden muß, lautet: "Wie kann man reale Arbeit für das Lernen wieder erschließen?"
Darin steckt die Frage nach der Qualität beruflichen Handelns, nach den Möglichkeiten und Grenzen des Handlungslernens und nach der Bedeutung und der Lehr- und Lernbarkeit von Schlüsselqualifikationen.

Die Formen der Weiterbildung nebenberuflicher Ausbilder sind offensichtlich erst in der Entwicklung begriffen. In verschiedenen Firmen gab es immer schon Veranstaltungen, die auf die Ausbildungsaufgabe von nebenberuflichen Ausbildern gerichtet waren. Sie hatten in der Regel aber keinen systematischen Stellenwert, sondern waren vielfach als Motivatoren gedacht: Ausbilder wurden jährlich einmal zusammengerufen, wobei bei dieser Gelegenheit ein einschlägiger fachlicher oder allgemeiner Vortrag gehalten wurde. Eine weiterführende Systematisierung oder Begleitung der Tätigkeit fand in der Regel nicht statt.

Um diesen prinzipiellen Widerspruch zwischen fachlicher und pädagogischer Arbeit durch Weiterbildungsformen zu gestalten, gibt es sicher nicht nur einen Weg, sondern es muß eine situationsbezogene Form jeweils aus verschiedenen Elementen kombiniert werden. Im folgenden werden vorhandene und noch zu entwickelnde Formen von Weiterbildungsmaßnahmen für nebenberufliche Ausbilder beschrieben:

a) Seminare

Seminare sind ein recht weit verbreitetes Weiterbildungsmittel. Was ihren Erfolg angeht, so kämpften sie durchgehend mit dem Problem, daß sie zwar oft eine hohe Motivation und Veränderungsbereitschaft erzeugen können, der Betriebsalltag aber schon nach wenigen Tagen oder Wochen dazu führt, daß die im Seminar noch für möglich oder nötig gehaltenen Aktivitäten wieder "einschlafen".
Eine nach unserer Erfahrung sehr viel effektivere Form ist ein Seminar, dem eine Umsetzungsphase und eine gemeinsame Nachbereitung folgt. Auf diese Weise wird konkretes Handeln initiiert, läßt aber den Handelnden damit nicht allein. Er hat dadurch die Möglichkeit, Schwierigkeiten und Erfolge zu besprechen und dabei neue Schritte zu planen.

Seminare sind immer damit verbunden, daß die Teilnehmer aus ihren üblichen beruflichen Zusammenhängen "aussteigen müssen"; dies ist für den Seminarerfolg eine wichtige und notwendige Voraussetzung, führt aber nach vorliegenden Erfahrungen einiger Industrie- und Handelskammern dazu, daß Betriebe ihren potentiell betroffenen Mitarbeitern eine Teilnahme verweigern.

b) AEVO

Sofern es sich bei nebenberuflichen Ausbildern um Meister handelt, ist eine gewissermaßen indirekte Grundqualifikation in Form der AEVO vorhanden. In der Regel wird diese oft recht formal angelegte Grundqualifikation nicht erweitert oder aufgefrischt. Überdies werden die dafür bisher entwickelten Maßnahmen vielfach als völlig unzureichend empfunden.[14]

c) Selbstlernmedien

Ein für die Qualifizierung nebenberuflicher Ausbilder bisher nicht genutzter Weg sind **Selbstlernmedien**. Es könnte sich dabei um Lehrbriefe, Bild- und Tonträger oder deren Kombination handeln und als weiterführende Möglichkeit wären auch computergestützte Selbstlernprogramme denkbar. All diese Medien bestehen bereits bezüglich der technischen Fortbildung bzw. einer Fortbildung, die auf die Arbeitsinhalte selbst bezogen ist.

Hier wären durchaus zwei Anschlußkombinationen denkbar, die technische, arbeitsinhaltliche Fortbildung mit pädagogischer Weiterqualifikation verbinden: Die eine Form wäre darin zu sehen, daß in die technische Weiterqualifikation gezielt Elemente des Lernarrangements (Arbeitsteilungsaspekte, Technikgestaltungsaspekte und Aspekte der Betriebsorganisation) mit aufgenommen werden. Eine Aktivität dieser Art kann man in einem Projekt sehen, das bei der Hamburger Hafen- und Lagerhaus AG durchgeführt wird und die Qualifizierung von Mitarbeitern in der Transport- und Lagerwirtschaft in Verbindung mit einer EDV-Schulung zum Inhalt hat.

Zusätzlich wäre eine Verbindung dieses Lernens mit didaktischen und methodischen Fragen denkbar.

Eine weitere Kombinationsmöglichkeit, die die eben genannte keinesfalls ausschließt, sondern möglicherweise mit ihr in Verbindung besonders produktiv wirken würde, läge in einer Neugestaltung technischer Unterweisungsmedien im Sinne einer Lerntransparenz des technischen Geräts bzw. des technischen Vollzugs selbst: Was heute den Umgang mit computergestützten oder computergesteuerten Anlagen und Verfahren für viele Menschen schwermacht, ist die Tatsache, daß das durch Symbole gestützte Verfahren nicht mehr ohne weiteres durchschaut werden kann. (Es gibt durchaus Beispiele dafür, daß sich jemand lange Zeit und erfolgreich mit Buchhaltungsprogrammen beschäftigt, von Buchhaltung selbst aber nie etwas begriffen hat, weil er jeweils nur die vom Menü geforderten Funktionen bedient hat. Medien, die hier die nötige Transparenz herstellen oder wiederherstellen könnten, würden nicht nur einen wesentlichen Beitrag zur fachlichen Weiterbildung leisten, sondern zusätzlich und gleichzeitig die jeweilige Vermittlungsaufgabe stützen und erleichtern.)

---

14 Vgl. Schlösser a.a.O.

d) Kollegentraining

Mit diesem Begriff schlagen wir eine Weiterbildungsform vor, die als solche noch nicht existiert. Viele hauptberufliche Ausbilder sind auch als Weiterbilder tätig und werden auf diese Weise zu Trainern ihrer Kollegen. Greift man diesen Grundgedanken auf und erweitert ihn, so wäre es aufgrund der Qualifikation der hauptberuflichen Ausbilder, die in der Regel Meister und Techniker sind, durchaus denkbar, daß mehr oder weniger die gesamte in einem Betrieb anfallende technische Schulung nicht mehr bei Herstellerfirmen oder in außerhalb des Betriebes liegenden Einrichtungen, sondern in der Lehrwerkstatt geschieht. Hier hätte man einen Ansatzpunkt, um eine Weiterbildungsform zu entwickeln, die ein inhaltlich integriertes Angebot darstellt: Fachliche und pädagogische bzw. menschenführungsbezogene Inhalte werden in einem Seminar und mit Hilfe der hier als zukunftsträchtig charakterisierten selbständigkeitsorientierten Formen erarbeitet. Die Lehrwerkstatt würde dadurch zum zentralen betrieblichen Weiterbildungszentrum und hätte die Chance, ihre fachliche und pädagogische Kompetenz direkt weiterzugeben. Der zusätzliche qualifikatorische Vorteil für die Lehrwerkstatt selbst bestünde darin, daß sie bzw. die dort tätigen Mitarbeiter sich immer auf dem neuesten Stand der Technik und der Weiterbildungsdidaktik und -methodik halten müßten, wollten sie ihre dadurch erweiterte Aufgabe erfüllen.

e) Zirkelformen

Was die methodische Kompetenzfrage selbst anbelangt, so ist es sicher wichtig, daß auch die nebenberuflichen Ausbilder über moderne methodische Formen (Projekt, Übungsfirma, Lernstudio, Planspiel und Leittext) Bescheid wissen. Wichtiger ist noch die Überlegung, wie sie dazu kommen, eigene Erfahrungen mit selbständigkeitsfördernden Methoden zu gewinnen. Hier bieten sich einige aktivierende Verfahren an, die bereits in ihren heutigen Anwendungsformen arbeitsplatznah und arbeitsplatzbezogen eingesetzt werden: Qualitäts- und Qualifikationszirkel und lernstattartige Arbeitsformen. Es erscheint durchaus denkbar, daß Leittexte und Begleittexte ein Medium wären, das die eigenen Lernprozesse der Ausbilder unterstützen und ihnen so eigene Erfahrungen mit einer inzwischen verbreiteten Methode ermöglichen.

f) Ausbildungs- und arbeitsbegleitende Supervision

Eine Form, die der hier durchgehend vertretenen arbeits(platz)nahen Weiterbildung entspricht, wäre eine ausbildungs- und arbeitsbegleitende Supervision. Möglicherweise ist der Begriff der Supervision inhaltlich eher durch gruppenbezogenes und gruppendynamisch orientiertes Arbeiten besetzt, die dabei gewählte Form, nämlich Prozesse direkt und nicht seminaristisch zu begleiten, trifft aber die hier verfolgte Absicht, die nebenberuflichen Ausbilder in ihrer direkten Arbeit zu unterstützen. Denkbar wäre eine derartige Maßnahme zusätzlich zu oder anstelle der beschriebenen Zirkelformen, weil sie sich eher für die Begleitung von Einzelpersonen eignen. Einen ersten Schritt in diese Richtung kann man in der Funktion der oben erwähnten Koordinatoren sehen, denen bisher aber vorwiegend administrative Aufgaben übertragen sind. Ein weiterer Schritt ist in dem erwähnten Modellversuch der BAYER AG gegangen worden, wo zwischen hauptberuflichen und nebenberuflichen Ausbildern konkrete **Vereinbarungen** über eine ausbildungsbezogene Zusammenarbeit zwischen bestimmten Personen getroffen wurden.

Die Aufzählung zeigt, daß eine situationsgerechte und vor dem Hintergrund der didaktischen Leitlinien aufgebaute Kombination dieser verschiedenen, zum Teil bereits geübten, zum Teil aber neu zu entwickelnden Weiterbildungsformen sowohl für Großbetriebe als auch für mittlere und kleinere Unternehmen durchaus realistische Qualifizierungsmöglichkeiten bietet. Wenn man darüber hinaus die Möglichkeit der Kooperation zwischen Betrieben und die Unterstützung durch jeweils externe Berater, Trainer und Weiterbilder mit in das Kalkül zieht, ist eine hohe Flexibilität und eine schnelle Anpassungsfähigkeit auch auf kurzfristigen Bedarf hin denkbar.

4 Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen

4.1 Ansatzpunkte

Die Aufgabe der Weiterbildung nebenberuflicher Ausbilder stellt sich für uns - wie oben gefordert - als Personalentwicklungsmaßnahme und nicht nur als Baustein eines betrieblichen Kursangebots dar. Deshalb werden wir uns damit in einem abschließenden Kapitel befassen.

Vor der Industrialisierung, d.h. vor den Zeiten der Massenproduktion konnte die Ausbildung im Zusammenhang eines Betriebsganzen stattfinden und war, denkt man an die zunftmäßige Organisation des Handwerks, ebenso selbstverständlicher Teil des Betriebs wie das Produkt selbst. Daß damit auch eine pädagogische Aufgabe verbunden war, zeigt sich darin, daß der Lehrjunge in die Familie des Meisters aufgenommen wurde und die Meisterin sich um sein Wohl kümmerte.
Mit der Entwicklung der Industrialisierung und den damit verbundenen zeitlichen, technischen und organisatorischen Rationalisierungsprozessen wurden solche Bildungsprozesse, die ihrem Wesen nach einer anderen Logik folgten, zunehmend zum Störfaktor für die Effektivität betrieblicher Prozesse. Die letzte Konsequenz in dieser Entwicklung war die flächendeckende Einführung von Lehrwerkstätten in der Industrie. Ihr "output" an Qualifikationen war so lange zufriedenstellend, wie die Arbeitsprozesse selbst in überschaubare Einzelportionen zerlegt werden konnten und die Passung zwischen den in den Ausbildungsstätten erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen und den erwarteten beruflichen Funktionen keinen allzugroßen "Lichtspalt" aufwies.
Dies änderte sich mit der zunehmenden Automatisierung. Obwohl sie für manchen Anlaß war, den (Alp)Traum von der "mannlosen" Fabrik zu träumen und Dequalifizierungsängste durchaus berechtigt waren, zeichnete sich mit der zunehmend computerinduzierten Automatisierung ein neuerlicher Umbruch in der Ausbildungsorganisation ab, der sich mit der Frage nach den "Schlüsselqualifikationen" verbinden läßt. Es wurde zunehmend deutlich, daß die Möglichkeiten einer Lehrwerkstatt im Blick auf **(Facharbeiter-) prüfungsrelevantes** Wissen durchaus allen Wünschen gerecht werden konnte, daß aber die damit nachgewiesenen Fähigkeiten mit **beruflicher Handlungsfähigkeit** nicht immer direkt korrespondierten.
Damit richtete sich der Blick wieder auf den (Lern-)Ort, der berufliche Handlungsfähigkeit verlangt und - so die Hoffnung - auch vermitteln kann, nämlich den betrieblichen Arbeitsplatz. Die Schwierigkeit seiner Wiederaktivierung lag darin, daß mittlerweile jene Bedingungen, die vormals zur Auslagerung der Lernprozesse aus den Betrieben geführt hatten, nämlich die Komplexität, die zeitliche Belastung, die problematischen Sicherheitverhältnisse und die zunehmende Intransparenz und Integration in ihrer Intensität eine gewaltige Steigerung erfahren hatten. Es wurde aber auch deutlich, daß gerade diese Veränderungen zu charakteristischen Anlauf- und Implementationsproblemen in den Betrieben führten,[15] die sich immer wieder als Qualifikationsprobleme im weitesten Sinne herauskristallisierten: Auf seiten der Planer zeigte die weitgehende Ignoranz des betrieblichen Erfahrungswissens (und seiner Träger, der Meister und Facharbeiter!) und auf seiten der Nutzer und Bediener

---

15 Vgl. Bauer u.a.: Arbeitsgestaltung und Kommunikation im Betrieb. Endbericht eines Projekts zur sozialverträglichen Technikgestaltung. München 1990

die ungewohnten Kommunikations-, Koordinations- und Diagnoseprobleme, die Folgeprobleme der Partialisierung traditioneller betrieblicher Lernprozesse deutlich auf.[16] Bereits 1986 fordert Meyer-Dohm eine Veränderung des traditionellen, dem Grundsatz des "staffing follows investment" folgenden Planungsverhaltens, dem eine Veränderung der Ausbildung in Richtung auf ganzheitliche Konzepte folgen müsse.[17]

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, daß die Erwartungen an Ausbildung gewaltig gewachsen sind. Die Einsicht aber, daß unter diesen Umständen Ausbildung nicht mehr als ein isolierter Faktor, sondern als integraler - vielleicht sogar zentraler -Bestandteil des Betriebs, als ein "lernendes System" betrachtet werden kann, hat nicht in gleichem Maße zugenommen.

Ausbildung muß heute aus unserer Sicht als erste Stufe eines ganzheitlichen betrieblichen Bildungs- und Personalentwicklungskonzepts betrachtet werden, wenn der "Qualifikationstransfer" zwischen den Erfahrungen des betrieblichen Produktionsprozesses und den Lernprozessen in der Ausbildung in beiden Richtungen in Gang kommen soll.

Wenn es richtig ist, daß sich die organisatorischen Verhältnisse in den Betrieben so verändern, daß

- Horizontalität in der Entscheidungsfindung,
- kooperative Willensbildung,
- Motivieren und Koordinieren, statt Anordnen und Kontrollieren,
- Eröffnung von Kompetenzrahmen statt detaillierter Anweisungen,
- Trennung von Führungsverantwortung und Handlungsverantwortung statt Trennung von Kopfarbeit und Handarbeit[18]

die wegweisenden Merkmale einer zukünftigen Führungs- und Arbeitsstruktur sind, so kann die Ausbildung davon nicht unbeeinflußt bleiben, sondern muß in der Art ihrer Aufgabenstellung und in ihren methodischen Prinzipien diesen Bedingungen entsprechen. Wir sehen vor allem zwei wesentliche Konsequenzen:

a) Die Aufgabenstellungen, die bisher weitgehend **algorithmisch** angelegt waren und damit das geführte, genaue Abarbeiten eines Planes erleichterten, müssen ergänzt werden durch oder integriert werden in **heuristisch** angelegte Aufgabenzusammenhänge und entsprechende (didaktisch reflektierte, aber nicht dominierte) Lernarrangements, die den Auszubildenden (und den Ausbilder!) nicht zu fertigen und eindeutigen Lösungen, aber zu verallgemeinerbaren und damit vielfältigen Regelsystemen führen.

---

16 Vgl. Junker, R.; Kraus, A.; Sonntag, K.: Bildungsbedarf bei der Einführung neuer Techniken. In: Personalwirtschaft 5/1990, S. 28

17 Vgl. Meyer-Dohm, P.: Bildung - ein neuer Produktionsfaktor? Umfrage in: Lernfeld Betrieb 1/1986

18 Nach Meyer-Faje, A.: Der Betrieb im Wandel. Bern 1985, S. 123

b) Die klare Ausrichtung der methodischen Konzeption an selbständigkeitsfördernden Verfahren und die Ausschöpfung des Potentials an Möglichkeiten des (durchaus auch) gemeinsamen entdeckenden Lernens.

Einen Betrieb als ein lernendes System zu betrachten setzt selbstverständlich eine entsprechende Betriebsphilosophie voraus. Weilnböck-Buck[19] unterscheidet exemplarisch zwischen einem "dynamisch-deterministischen" und einem "evolutionär-komplexen" Modell des betrieblichen Selbstverständnisses. Während das dynamisch-deterministische Modell vor dem Hintergrund einer "instrumentell verkürzten Auffassung von Berufsarbeit" (S.25) fachliche und pädagogische Weiterbildung in einer deutlichen hierarchischen Abstufung betrachtet, ist im zweiten Modell Weiterbildung ein an den "kognitiven, emotionalen und evaluativen Fähigkeiten der Personen orientierter, vieldimensionaler Prozeß, der darauf abzielt, eine weitgefaßte Handlungskompetenz zu entwickeln" (S.26). Entsprechend werden hier nicht fachliche und personale Bildungsprozesse isoliert voneinander, sondern integriert als Voraussetzung für Gestaltungsfähigkeit als einer komplexen "Identitätsleistung" betrachtet.

Eine umfassende Umsetzung dieses Konzepts ist bisher nicht sichtbar, dazu fehlen nicht zuletzt die geschilderten unternehmenskulturellen Voraussetzungen. In einigen Unternehmen wird dies zwar in Unternehmensleitsätzen propagiert - so erklärt etwa die Firma OTTO-VERSAND die Aus- und Weiterbildung zum integrierten Teil des strategischen Unternehmenskonzepts -, man kann aber davon ausgehen, daß etwa im Falle von Investitionsentscheidungen Ausbildung im "Ernstfall" nicht in allen Fällen Priorität bekommen würde.

Dennoch gibt es einige Ansätze, die den Weg in diese Richtung eingeschlagen haben. Sie beziehen sich in ihrer Mehrzahl auf die hauptberuflichen Ausbilder:

- Im Rahmen einer mehrjährigen Konzeptionsarbeit wurde bei der FORD AG im Vorgriff auf die Neuordnung der Metallberufe das Ausbildungskonzept für die Berufe der Zerspanungstechnik neu entwickelt. Die Träger dieser Entwicklungsarbeit waren die Ausbilder selbst. In einer Projektgruppe organisiert, wurden Inhalte und Verfahren aufgrund selbstentwickelter didaktischer und organisatorischer Kriterien überprüft und verändert. Der Betrieb war insofern eingebunden in diese Arbeit, als vorausgehend eine Untersuchung der dort benötigten Qualifikationen stattfand. Nach Abschluß der konzeptionellen Arbeit wurden die Betriebsleiter ausführlich informiert und die nebenberuflichen Kollegen in Seminarform in die Aufgaben des Betriebseinsatzes eingeführt.

---

19 Weilnböck-Buck, I.: Soziale Realität und pädagogischer Weiterbildungsanspruch. Zur Qualifikation von Ausbildern/innen im Selbstverständnis von Unternehmen. In: BWP 4/1989

- Im Rahmen eines Modellversuchs der BAYER AG werden zur Zeit nebenberufliche Ausbilder im technischen und naturwissenschaftlichen Bereich in einem Seminarzyklus pädagogisch weiterqualifiziert. Hier sind unter Organisationsgesichtspunkten zwei wesentliche Innovationen zu nennen:

  1. Die Zielgruppe sind Facharbeiter vor Ort. Damit wurde bewußt eine Auswahl der Teilnehmer unter Gesichtspunkten ihrer Stellung in der Hierarchie ausgeschlossen, sondern die tatsächliche Funktion berücksichtigt. Wäre man nach den traditionell hierarchischen Auswahlkriterien vorgegangen, hätten nur Meister oder Ausbildungskoordinatoren höherer Ebene teilnehmen können. Selbstverständlich werden aber Formen entwickelt werden, wie auch diese Gruppe in die Maßnahme miteingebunden werden kann.

  2. Ein wichtiger Inhalt dieser Maßnahme ist die Analyse des eigenen Arbeitsplatzes unter Lerngesichtspunkten. Mit der Thematisierung des Arbeitsplatzes selbst wird eine Ebene angesprochen, die für diese Facharbeiter in ihrem normalen Arbeitsvollzug kaum eine Rolle spielt, unter Lerngesichtspunkten aber deshalb von Bedeutung ist, weil für berufliche Handlungsfähigkeit selbständige Aufgabenerfüllung nicht nur die Beherrschung der technisch-fachlichen Prozesse, sondern auch die Transparenz des organisatorischen Zusammenhangs hergestellt werden muß.
     Ein großer Teil der hier weitergebildeten Kollegen ist in der Instandhaltung tätig. Betrachtet man die zunehmende Bedeutung - und den steigenden Kostenanteil(!) des Instandhaltungsbereichs allein aufgrund der Automatisierung, der Vernetzung der Anlagen und der Anforderungen an eine umweltgerechte Produktion, so wird der hohe Stellenwert organisatorischen Wissens offensichtlich.[20]

- In einem Modellversuch der VOLKSWAGEN AG zur Selbstqualifizierung von (hauptberuflichen) Ausbildern/-innen in der gewerblich-technischen Ausbildung wird ein Teil der Ausbildungsarbeit selbst und der Weiterbildung der Ausbilder über eine Teamkonferenz gesteuert. Sie hat organisatorische und administrative Kompetenzen und trägt dazu bei, die traditionell als "Einzelkämpfer" arbeitenden Ausbilder zusammenzuführen und die Hierarchie zu verflachen. Ein ähnlich angelegtes Modell wird in der KLÖCKNER HÜTTE in Bremen umgesetzt.

- Ein Modellversuch der HOESCH AG setzt sich ausdrücklich zum Ziel, die "Arbeitsstruktur" von Arbeitsplätzen, d.h. ihre strukturelle und organisatorische Einbindung zum Thema von Aus- und Weiterbildung zu machen. Im Rahmen dieses Vorhabens sollen sich Ausbilder so weiterqualifizieren, daß sie künftig an der Gestaltung von Berufsbildungsmaßnahmen beteiligt werden können.

---

20 Vgl. dazu die Übersicht der Aufgaben der Instandhaltung bei Andersen, P.; Betzl, K.; Stockhausen, E.: Qualifikation und Qualifizierung für den organisierten CIM-Einsatz im Funktionsbereich Instandhaltung. In: TIBB 2/1990, S. 48

Der Gedanke, die Ausbildungsstätte zum "Innovationszentrum" zu machen,[21] ist nicht nur angesichts der in Veränderung begriffenen Funktionen der Ausbildung naheliegend, er ist auch unter dem Gesichtspunkt einer funktions- und aufgabenorientierten Verteilung der Kompetenzen bestechend: Eine Abteilung, deren Grundprinzip das Entwickeln von Fähigkeiten und das Gestalten entsprechender Arrangements darstellt, bietet die besten Voraussetzungen für eine derartige Aufgabe, wenn sie entsprechend organisatorisch eingebunden und nicht als ein Sonderbereich ausgegrenzt ist. Ein erster Schritt dahin wäre es, über die "reine" Ausbildungsaufgabe hinaus Verantwortung für betriebliche Bildungsprozesse überhaupt zu übernehmen. Sie kann damit zu einem Organisationsentwicklungszentrum werden, das in der Konsequenz den (Gesamt-)Betrieb als ein lernendes System begreift und unter diesem Blickwinkel Anregungen gibt und Konzepte initiiert. Der o.g. Modellversuch und die dort entwickelten Wege, auf denen die Ausbildungsabteilung sich bemüht, die Verantwortung für die Aus- und Weiterbildung nebenberuflicher Ausbilder zu übernehmen, führt konsequent auf diesen Weg. Nichts liegt näher, als fachliche und organisatorische Fort- und Weiterbildung unter der Prämisse des Organisations- und Innovationsentwicklungszentrums mit einzubinden und damit bisher über verschiedene betriebliche und außerbetriebliche Stellen verstreute Erfahrungspotentiale zu bündeln und in ihrer Effektivität zu verstärken.
In vielen Betrieben sind Tendenzen in die angegebene Richtung feststellbar, wenn etwa Nachqualifizierungen, Umschulungen oder spezielle Schulungen (SPS, CNC etc.) durch die Ausbildungsstätten übernommen werden.

4.2 Wirkungen

Die bestehenden und bereits sichtbar werdenden Weiterqualifikationsbedürfnisse insgesamt erfordern mit hoher Wahrscheinlichkeit höhere Bewußtheit im Blick auf die gesamte Organisationsentwicklung einer Firma. Man kann davon ausgehen, daß vielfältig und qualifiziert weitergebildete Mitarbeiter im Laufe der Zeit eine höhere Identifikation mit ihrer Arbeit und mit dem Betrieb entwickeln, damit aber auch in der Lage sind, die Verfahren und die geübten Techniken klarer zu beurteilen. Damit wird die persönliche Qualifikation und die Innovationsfähigkeit der Mitarbeiter gestärkt. Sie können in die Lage versetzt werden, notwendige Veränderungen selbst zu diagnostizieren, vorzubereiten und einzuleiten. Dieser Veränderungsbewegung, die aus den bisher vorhandenen Beispielen einer Zusammenarbeit von hauptberuflichen und nebenberuflichen Ausbildern bereits deutlich ist, muß eine Gesamtkonzeption betrieblicher Bildungsarbeit und Personalentwicklungsarbeit entsprechen, in der die vorhandenen, aber vielfach durchaus undeutlichen Schnittstellen zwischen betrieblicher Ausbildung in den Lehrwerkstätten, Weiterbildungsseminaren bei den Herstellern und generellen Weiterbildungs- bzw. Führungsseminaren klar ins Auge gefaßt und in einen funktionalen Gesamtzusammenhang gestellt werden müssen.
Voraussetzung für die Funktion eines solch umfassenden Konzeptes ist wiederum Weiterbildung selbst. Der Ansatz bei nebenberuflichen Ausbildern bietet sich aufgrund des dort bereits sichtbaren hohen Bedarfs unmittelbar an.

---

21 Dieser Gedanke wird ebenfalls propagiert von Koch, J.; Stauber, E.: Organisationsentwicklung in der Ausbildung. In: Betriebliche Ausbildungspraxis 193/1987, S. 50

Leitet man solche Maßnahmen ein, kann man zusammengefaßt folgende Wirkungen erwarten:

- einen Prozeß der fachlichen und fachübergreifenden Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung für die einzelnen in die Maßnahmen mit einbezogenen Mitarbeiter;

- verstärktes methodisches und organisatorisches Können, das sich mit großer Wahrscheinlichkeit nicht nur in den direkten Vermittlungsfragen, sondern im gesamten Arbeitsverhalten auswirkt;

- Anstoß für die Weiterentwicklung und den Ausbau kreativer Potentiale bei breiten Mitarbeiterschichten;

- ein qualifizierteres, inhaltlich und organisatorisch stärker als bisher mit dem Betrieb vernetztes Ausbildungswesen;

- eine auf Entwicklungsprozesse, Handlungsspielraum des einzelnen, inhaltliche und organisatorische Flexibilität und Lernbereitschaft ausgerichtete Unternehmenskultur, die der geschilderten, auf Kundenbedürfnisse, enge Märkte und hohe Qualitätsanforderungen bezogenen Marktlage entgegenkommt.

Hans-Christian Steinborn

BERUFS- UND ARBEITSPÄDAGOGISCHE HANDLUNGSFELDER VON AUSBILDERN VOR ORT

Vorbemerkung

Die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen wird im wesentlichen an Arbeitsplätzen durchgeführt. Handelnde Personen sind Fachkräfte, die die arbeitsplatzbezogene Berufsausbildung als Aufgabe neben ihrer originären Facharbeit wahrnehmen. Für diesen Personenkreis gibt es keinen allgemein gebräuchlichen und eindeutigen Begriff.[1] In zunehmendem Maße werden diese ausbildenden Fachkräfte als Ausbilder vor Ort bezeichnet. Ihre rechtliche Position ist eindeutig: Sie fallen nicht unter die Bestimmungen der §§ 20, 21 BBiG, solange sie ihre Ausbildungsaufgabe unter der Verantwortung eines persönlich und fachlich geeigneten Ausbilders durchführen (§ 20 BBiG).

Die arbeitsplatzbezogene Berufsausbildung rückt in den letzten Jahren sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft wieder stärker in das Blickfeld. Wesentliche Ursache dieser Neubesinnung ist die Auffassung, fachliche, persönliche und soziale Handlungsfähigkeit im wesentlichen am Lernort Arbeitsplatz erwerben zu können.[2] Maßnahmen zur Vermittlung dieses umfassenderen Bildungsziels treffen auf Auszubildende, deren Vorbildung in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich gestiegen und deren Ansprüche an eine Berufsausbildung sehr hoch sind.[3]

---

1 Gebräuchlich ist auch der Begriff nebenberufliche Ausbilder/innen. - Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat sich bisher auf keine einheitliche Begriffsbestimmung einigen können. Vgl. dazu auch Tilch, H.; Selka, R.: Fachbezogene Weiterbildung von nebenamtlichen Ausbildern - Grundlagen und Ansätze. In: Wirtschaft und Berufserziehung. 34. Jg. 1982. Heft 11, S. 326 ff.

2 Vgl. Brater, M.; Büchele, U.: Neue Technologien und arbeitsplatzbezogene Berufsausbildung. In: Koch, R. (Hrsg.) Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung. Berlin/Bonn 1988. S. 79 ff. Herz, G. u.a.: Der Arbeitsplatz als Lernfeld. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). 3/1990, S. 10 ff. Berlin/Bonn 1990. Siehe dazu auch den Bericht über die Aussprache des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung über die "Zukunft des dualen Systems" am 27./28.09.1989. In: BWP. 2/1990, S. 32 ff. Siehe auch den Beitrag von Büchele, U.; Herz, G. zum Weiterbildungsbedarf nebenberuflicher Ausbilder und Ausbilderinnen in der Industrie in dieser Veröffentlichung.

3 Vgl. Hecker, U.: Betriebliche Ausbildung: Berufszufriedenheit und Probleme. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 106. Berlin/Bonn 1989, S. 62 ff. Schweikert, Kl.: Ganz die Alten? Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 104. Berlin/Bonn 1989. S. 51 ff. Schweikert stellt auf der Grundlage einer repräsentativen Erhebung sowohl Kritik Auszubildender an der Berufsausbildung als auch Erwartungen von Ausbildern an die Auszubildenden dar.

Zielvorstellungen von Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden scheinen damit auf einem neuen Niveau oberhalb durch Ausbildungsordnungen geregelter Inhalte miteinander verträglich zu sein.[4]

Die in ökonomischen Überlegungen wurzelnden Zielvorstellungen der Betriebe und die hohen Ansprüche junger Menschen an eine Berufsausbildung weisen jedoch auf ein grundlegendes Spannungsverhältnis hin: Berufs- und arbeitspädagogisch nicht notwendigerweise qualifizierte Ausbilder vor Ort sollen höherwertige Qualifikationen vermitteln und gestiegenen Ansprüchen junger Menschen gerecht werden.

Die Ausbilder vor Ort sind angesichts ihrer Ausbildungsaufgabe und dieses Spannungsverhältnisses eine Personengruppe, mit der Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik sich intensiver auseinandersetzen müssen. Es gilt, den Kern des dualen Systems, die arbeitsplatzbezogene Berufsausbildung, weiterzuentwickeln. Voraussetzung hierfür ist die Analyse der Situation der Ausbildung vor Ort und der Bedingungen, unter denen nebenberufliche Ausbilder ihre anspruchsvolle Doppelaufgabe wahrnehmen.[5] Auf der Grundlage entsprechender Erkenntnisse müssen Vorschläge für eine Weiterentwicklung der arbeitsplatzbezogenen Berufsausbildung und daraus abgeleiteter Qualifizierungsangebote für Ausbilder vor Ort unterbreitet werden.
Die folgenden Überlegungen sind als Beitrag zu diesem generellen Thema zu verstehen. Neue Erkenntnisse aus Forschungsprojekten und Modellversuchen werden auf Aussagen zur Situation und Qualifikation der Ausbilder vor Ort überprüft. Erste Überlegungen für eine berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung nebenberuflicher Ausbilder schließen diesen Beitrag ab.

1 Strukturdaten

Im einleitenden Kapitel wird auf der Grundlage empirischer Daten ein Bild von der Arbeits- und Ausbildungssituation der Ausbilder vor Ort gezeichnet.[6] Es geht im wesentlichen um die Frage, wie die objektiven und die subjektiven Bedingungen für die Lösung der nebenberuflichen Ausbildungsaufgabe beschaffen sind.

---

4 Diese Auffassung wird bestätigt durch Fallstudien zur Berufsausbildung von Industriekaufleuten und durch die Ergebnisse von Wirtschaftsmodellversuchen. Vgl. dazu auch Weilnböck-Buck, I.: Soziale Realität und pädagogischer Weiterbildungsanspruch. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). 4/1989. Berlin/Bonn 1989, S. 22 ff. Zu den Auswirkungen struktureller Veränderungen auf die betriebliche Berufsausbildung und die betrieblichen Ausbilder vgl. auch den Beitrag von Lamszus/Ilse in dieser Veröffentlichung.

5 Das Bundesinstitut beabsichtigt, solche Fragestellungen in einem Forschungsprojekt mit dem Titel "Arbeitssituation, Selbstverständnis und Qualifikation ausbildender Fachkräfte" zu untersuchen.

6 Vgl. Jansen, R.: Grundinformationen zum Ausbildungspersonal. In: BWP. 4/1989, S. 11 ff. Berlin/Bonn 1989. - Die im folgenden verwendeten empirischen Daten stammen aus der repräsentativen Erwerbstätigenbefragung des BIBB/IAB von 1985/86, die für das BIBB verantwortlich von Rolf Jansen durchgeführt wurde.

1.1 Arbeitsfelder

Knapp drei Fünftel dieser Ausbilder, deren Gesamtzahl 3,2 bis 3,6 Mio. Personen beträgt, sind in Industrie, Handel oder Handwerk tätig. Nebenberufliche Ausbilder in der Industrie sind zu 21% in Montage- und Wartungsberufen sowie zu 51% in Planungs- und Verwaltungsberufen beschäftigt. Die Arbeitsplätze dieser Ausbilder liegen im wesentlichen in der Produktion (19%), Instandhaltung/Reparatur (9%), Kundenberatung/Verkauf (15%). Betriebliche Funktionsbereiche wie Materialwesen (3%), Personalwesen (3%) und Werbung/Marketing (1%) fallen demgegenüber quantitativ ab. Anspruchsvolle Tätigkeiten wie Reparieren/Warten, Maschinen einrichten, Bauen, Installieren, Prüfen, Messen, Planen, Gestalten, Organisieren, Disponieren, Kaufen, Verkaufen, Beraten, Kalkulieren, Buchen gehören für viele Ausbilder vor Ort zu den üblichen Tätigkeiten.
Die Verteilung der Ausbilder vor Ort nach Größe der Ausbildungsbetriebe korrespondiert etwa mit der entsprechenden Verteilung der Auszubildenden: 26% dieser Ausbilder arbeiten in Betrieben mit weniger als 10 Beschäftigten, 37% in Betrieben mit 10 bis 99 Beschäftigten, 24% in Betrieben mit 100 bis 999 Beschäftigten. Sechs von sieben Ausbildern vor Ort sind in Betrieben mit bis zu 1000 Beschäftigten tätig. Das in der Einleitung angesprochene Spannungsverhältnis ist somit im wesentlichen auch ein Problem der mittelständischen gewerblichen Wirtschaft.

Knapp die Hälfte der Ausbilder vor Ort ist 6 Jahre oder länger bei demselben Arbeitgeber beschäftigt. Gut ein Drittel dieser Ausbilder arbeitet seit mehr als 15 Jahren für denselben Arbeitgeber. Mehr als 50% der Ausbilder vor Ort sind 6 Jahre oder länger am selben Arbeitsplatz tätig. Die Ausbilder vor Ort verfügen demnach über eine umfangreiche Arbeits- und Betriebserfahrung. Aufgrund der hohen Konstanz ihrer Beschäftigung handelt es sich bei ihnen um fachlich besonders erfahrene und qualifizierte Personen.

Die Ausbildungsleistung dieser Personen wird in besonderem Maße beeinflußt von den Arbeitsbedingungen, unter denen sie ihre Haupt- und ihre Nebenaufgabe erfüllen müssen. 56% der Ausbilder vor Ort sind häufig oder immer einem starken Termin- und Leistungsdruck ausgesetzt. Für einen großen Teil haben nach eigenen Aussagen in den letzten Jahren Stress und Arbeitsdruck zugenommen. Zwei Drittel der Ausbilder vor Ort geben an, sich häufig in neue Aufgaben einarbeiten zu müssen. Sie betrachten ihre Tätigkeit als verantwortungsvoll. Kleine Fehler in ihrem Aufgabenbereich führen in der Regel zu großen Verlusten. Mit dieser sich wandelnden und verantwortungsvollen Tätigkeit korrespondiert das Maß an Selbständigkeit bei der Aufgabendurchführung: 68% der Ausbilder vor Ort sind selten oder nie weisungsabhängig. Nach eigenen Aussagen haben in den letzten Jahren die Vielseitigkeit der Arbeit, die geforderte Sorgfalt der Arbeitsverrichtung und die Selbständigkeit der Ausführung zugenommen.

Die Arbeits- und Ausbildungssituation der Ausbilder vor Ort läßt folgende Schlußfolgerungen zu:

Funktionsbereiche, Tätigkeiten, zu lösende Arbeitsaufgaben und das Maß an Selbständigkeit bei der Aufgabendurchführung könnten die Ausbildung junger Menschen vor Ort begünstigen. Das zu vermutende Lernpotential entsprechender Arbeitsplätze erscheint hoch und für die Vermittlung fachlicher und fachübergreifender Qualifikationen geeignet zu sein.

Die Ausschöpfung dieses Lernpotentials wird begünstigt durch die relative Freiheit der Ausbilder bei der Aufgabenwahrnehmung vor Ort. Begrenzend und einengend demgegenüber sind der hohe und in den letzten Jahren gestiegene Arbeitsdruck an den Arbeitsplätzen dieser Ausbilder zu werten. Die objektiven Rahmenbedingungen für die Ausbildung in den Fachabteilungen scheinen somit verbesserungsbedürftig zu sein. Die Arbeitsbedingungen könnten sich als wesentlicher Engpaß erweisen, der der gewünschten Weiterentwicklung der betrieblichen Berufsausbildung entgegensteht.

1.2 Status

Die Mehrzahl der Ausbilder vor Ort sind qualifizierte Fachkräfte mit langer Berufserfahrung. Nur 3% von ihnen sind Ungelernte. Gut die Hälfte von ihnen ist als Facharbeiter, Sachbearbeiter oder höherer Angestellter tätig. Drei Fünftel der nebenberuflichen Ausbilder üben eine Vorgesetztenfunktion aus.
Nebenberufliche Ausbilder sind also häufig für ein Arbeitsteam verantwortlich und arbeiten selbst in einem Team. Sie haben die Chance, ihre Vorgesetztenfunktion zum Zwecke der Ausbildung einzusetzen, indem sie Personen und Aufgaben auswählen und Gestaltungsmöglichkeiten in zusammenhängenden Tätigkeitsgebieten nutzen können.

Zu untersuchen wäre, in welchem Maße die Ausbildung vor Ort solche weitergehenden Gestaltungsmöglichkeiten tatsächlich aufgreift.

1.3 Qualifikationsprofile

Im Vergleich zu den gesamten Erwerbstätigen erscheint der allgemeinbildende Schulabschluß der Ausbilder vor Ort hoch: 54% von ihnen haben einen Hauptschulabschluß, 30% einen mittleren Bildungsabschluß und 15% eine Fachhochschul- oder Hochschulreife.

Im Durchschnitt aller Ausbilder vor Ort haben 82% eine Lehre abgeschlossen. In Industrie, Handel und Handwerk liegt der Anteil der Ausbildungsabsolventen deutlich über diesem Durchschnitt. Informationen über die Fort- und Weiterbildung der Ausbilder vor Ort runden das Bild ihrer hohen Qualifikation ab: 11% der Ausbilder vor Ort haben eine Meister- und 3% eine Technikerfortbildung. Zwei Fünftel der Ausbilder vor Ort nahmen innerhalb der letzten fünf Jahre vor der Befragung an einer Weiterbildungsmaßnahme teil. In zwei Drittel der Fälle ging der Wunsch zur Teilnahme von den Ausbildern vor Ort aus. Berufs- und arbeitspädagogische Themen spielten in dieser Weiterbildung zahlenmäßig keine Rolle. Soweit entsprechende Kurse durchgeführt worden sind, wurde die Verwertbarkeit des Gelernten am eigenen Arbeitsplatz als gering eingeschätzt. Die Weiterbildungsbeteiligung der Ausbilder vor Ort wird deutlich vom Erwerbsberuf, dem betrieblichen Status und der Betriebsgröße des Beschäftigungsbetriebes geprägt.[7]

Zusammenfassend läßt sich feststellen: Ausbilder vor Ort sind fachlich hoch qualifiziert. Es handelt sich um eine Personengruppe, deren schulischer und betrieblicher Bildungsgang deutlich über dem Durchschnitt der Erwerbstätigen liegt. Die relativ hohe Weiterbildungsbeteiligung dieser Ausbilder belegt, daß es sich bei ihnen um eine weiterbildungsinteressierte und Weiterbildung nachfragende Gruppe handelt. Ein für die berufs- und arbeitspädagogische Weiterbildung geeignetes Angebot scheint nur sehr bedingt zu existieren.[8]

Offen bleibt der tatsächliche oder auch latente Bedarf an berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung. Klärungsbedürftig ist auch die Frage, ob das Selbstverständnis der Ausbilder eher fachlich als pädagogisch begründet ist und daher möglicherweise eine einseitige Ausrichtung der Weiterbildung an fachlichen Themen erfolgt.

1.4 Zufriedenheit

Für die Wahrnehmung einer Doppelaufgabe von besonderem Aussagewert sind Äußerungen zur Arbeits- und Berufszufriedenheit. Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit dem bisherigen Verlauf des Berufslebens erklärten 94% der Ausbilder vor Ort, zufrieden oder sehr zufrieden zu sein. Ihr beruflicher Status hat auf diese Aussage nur einen geringen Einfluß. Eine Ausnahme bilden allerdings die Meister, die überdurchschnittlich zufrieden sind. Ebenfalls 94% der Ausbilder vor Ort erklären, mit ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit zufrieden oder sehr zufrieden

---

7 In der Regel wird bei Fragen zur Weiterbildung gerade bei nebenberuflichen Ausbildern an eine fachliche Weiterbildung gedacht. Unzureichende Informationen liegen vor zum Bedarf an berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung. Vgl. dazu auch die Ergebnisse der empirischen Erhebung im Beitrag von Lamszus/Ilse in dieser Veröffentlichung.

8 Das unzureichende Angebot an berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung wird auch durch Ergebnisse von Fallstudien belegt. Ausbildungsleiter beklagen das inhaltlich und konzeptionell unzureichende Angebot in der jeweiligen Region. Vgl. dazu auch den Bericht von Lamszus/Ilse in dieser Veröffentlichung. Danach haben sich gut 50 % der nebenberuflichen Ausbilder der AEVO-Prüfung unterzogen. Weiterbildung der Ausbilder ist nach dieser Studie vor allem fachlich bestimmt.

zu sein. Nur 6% geben an, unzufrieden zu sein. Die Betriebsgröße hat auf diese Aussagen nur einen unwesentlichen Einfluß.[9]

Bei den Ausbildern vor Ort handelt es sich um eine überdurchschnittlich zufriedene Gruppe von Erwerbstätigen. Angesichts der Doppelrolle, der veränderten Arbeitsbedingungen und der technisch-organisatorischen Veränderungen der letzten Jahre überrascht diese Feststellung. Unplausibel ist dieser Befund dann nicht, wenn die Ausbilder vor Ort die Veränderungen ihrer Erwerbsarbeit in den letzten Jahren insgesamt als positiv bewerten und dabei möglicherweise ihre ausbildende Nebentätigkeit als Aktivum betrachten.

Die Richtigkeit dieser Vermutung würde auf eine überdurchschnittlich flexible und belastbare Personengruppe schließen lassen. Es wäre aufschlußreich, dieser Vermutung nachzugehen. Die viel zitierte Anpassungsfähigkeit des dualen Systems an strukturelle und inhaltliche Veränderungen könnte wesentlich auf der Flexibilität der Ausbilder vor Ort beruhen. Wenn diese Annahme richtig wäre, sollten Ansätze zur Weiterentwicklung des dualen Systems hier anknüpfen.

Gegenstand empirischer Untersuchungen sollte daher die Analyse der Situation der Ausbilder vor Ort sein. Es ginge dabei auch um den Versuch, den möglichen Widerspruch zwischen objektiven Bedingungen und subjektiver Befindlichkeit aufzulösen.

1.5 Fazit

Ausbilder vor Ort üben ihre Tätigkeit überwiegend in Klein- und Mittelbetrieben der Wirtschaft aus. Die Tätigkeitsbereiche und Arbeitsaufgaben dieser Ausbilder sind anspruchsvoll, die Aufgaben können überdurchschnittlich häufig selbständig erledigt werden. Die schulische und berufliche Qualifikation der Ausbilder vor Ort liegt auf einem hohen Niveau. Ihre Weiterbildungsbeteiligung ist erfreulich. Arbeitsdruck und Streß haben in den letzten Jahren zugenommen. Die Arbeitsfreude dieser Personen hat darunter wohl nicht gelitten.

Es scheint so, als wenn Ausbilder vor Ort überwiegend an Arbeitsplätzen mit einem hohen Lernpotential ausbilden. Ihr Status im Betrieb bietet Gestaltungsmöglichkeiten, die unter qualifikatorischen Gesichtspunkten als günstig bezeichnet werden können.

---

9 Aussagen zur Zufriedenheit sind bekanntermaßen vorsichtig zu interpretieren. Im vorliegenden Fall liegen die positiven Aussagen deutlich über dem Durchschnitt aller Erwerbstätigen. Angesichts der bekannten bzw. zu vermutenden Arbeitssituation der Ausbilder vor Ort überrascht dieser Befund.

Zu denken geben zwei Ergebnisse:

- Die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung scheint einen untergeordneten Stellenwert zu besitzen. Dieses – vermutete – Defizit wird sich dann besonders bemerkbar machen, wenn der Arbeitsdruck für Ausbilder vor Ort zunimmt.

- Der wünschenswerten Ausschöpfung des Lernpotentials der Arbeitsplätze von Ausbildern vor Ort stehen objektiv die ungünstiger gewordenen Arbeitsbedingungen und subjektiv die eng begrenzte berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation entgegen.

2 Überlegungen zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung von Ausbildern vor Ort

Im folgenden Abschnitt soll die Frage untersucht werden, welche berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen Ausbilder vor Ort zur zieladäquaten Durchführung ihrer Ausbildungsaufgabe benötigen. Die zuweilen noch vertretene Auffassung, bei diesen Personen handele es sich nicht um Ausbilder und daher stelle sich die Frage nach einer pädagogischen Qualifikation auch gar nicht, kann zwar als Kennzeichnung einer Position, nicht aber als ein fachlich überzeugender Standpunkt angesehen werden. Derartige, existierende Probleme im dualen System der Berufsausbildung bewußt übersehende Meinungen stehen der allseits gewünschten Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität entgegen.

Die Zukunft des dualen Systems ist in besonderem Maße von dem Personal in der beruflichen Bildung und weniger als oft angenommen von Sachausstattungen und Organisation abhängig. Die Wiederbesinnung auf die arbeitsplatzgebundene Berufsausbildung und die inhaltliche Begründung dafür müssen folgerichtig zur Überprüfung und Weiterentwicklung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation der Ausbilder vor Ort führen. Die Ausbildungsleistung dieser Personen kann durch eine situationsgerechte berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung verbessert werden.

Wird diese Rolle und Bedeutung der Ausbilder vor Ort anerkannt, ist als nächstes die Frage nach den Qualifizierungszielen zu beantworten. In zwei Schritten soll überlegt werden, welche Ansprüche an die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung der Ausbilder vor Ort zu stellen sind.

2.1 Bedingungen der Ausbildung vor Ort

Unternehmen wir den Versuch, aus der Ausbildungsarbeit vor Ort Bereiche für eine berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung abzuleiten.

2.1.1 Das wesentliche Ziel der Ausbildung vor Ort wird in der Vermittlung von Handlungsfähigkeit gesehen. Damit ist die Befähigung zum selbständigen Planen, Durchführen und Nachbereiten gemeint. Neu gegenüber traditionellen Ansätzen ist die mit solchen Zielsetzungen verbundene Aufwertung der arbeitsplatzgebundenen Berufsausbildung, die sich im selben Akt in höheren Erwartungen und Ansprüchen an die Ausbilder vor Ort ausdrückt. In welchem Maße sind die Ausbilder vor Ort befähigt, Ausbildungsprozesse zu individualisieren und Arbeitsplätze ausbildungsförderlich zu gestalten, um höherwertige Qualifikationen systematisch fördern zu können?

2.1.2 Betrachten wir die Arbeitsbedingungen der Ausbilder vor Ort, fällt der zunehmende Arbeitsdruck auf. Ausbildern vor Ort kann demnach eine Erhöhung des Zeitanteils für Ausbildung an ihrer Gesamtarbeitszeit nicht zugemutet werden.[10] Die wünschenswerte Intensivierung ihrer Ausbildungsleistung im Rahmen geltender Tarifverträge muß durch qualitative Veränderungen erreicht werden. Ausbilder vor Ort benötigen dazu Anregungen und Hilfen.

2.1.3 Die Veränderungen der Arbeitsorganisation und der Bedingungen des Arbeitens von Ausbildern vor Ort weisen tendenziell auf eine steigende Komplexität von Tätigkeitsbereichen hin. Die Ausbilder vor Ort sind dadurch zunächst höheren fachlichen Anforderungen ausgesetzt, erhalten aber auch zusätzliche Freiheitsgrade für die Planung und Durchführung ihrer Ausbildungsleistung. Wie nutzen Ausbilder solche Gestaltungsmöglichkeiten?

2.1.4 Die Verrichtung vor allem der industriellen Arbeit wird wegen des zunehmenden Einsatzes von programmgesteuerten Anlagen/Maschinen/Werkzeugen immer stärker geprägt von Unanschaulichkeit, Schnelligkeit und Präzision. Die Schnittstellenveränderung zwischen Mensch und Maschine erschwert dem Ausbilder vor Ort die Vermittlung höherwertiger Qualifikationen. Das gilt in besonderem Maße, wenn diese höherwertigen Qualifikationen wegen des Einsatzes programmgesteuerter Anlagen bei der Arbeitsverrichtung nicht gefordert werden, sondern in Gestalt bereits in Software umgesetzter Qualifikationen wirken und daher im Prozeß der Arbeitsverrichtung nicht unmittelbar sichtbar werden. Ausbilder vor Ort sehen sich immer häufiger Arbeitssituationen gegenüber, die durch vorweggenommenes Handeln (Programme) und Pro

---

10 Hier deutet sich ein Problem an, das den Rahmen einer berufs- und arbeitspädagogischen Betrachtung sprengt und vermutlich nur über Tarifverträge gelöst werden kann.

grammsteuerung (Unanschaulichkeit; Abstraktheit) gekennzeichnet werden können. Was ist angesichts solcher Veränderungen bei der Planung und Durchführung der Berufsausbildung zu bedenken?

2.1.5 Die Ausbildung vor Ort ist ein Teil der Gesamtqualifizierung, die aus einer Vielzahl in sich abgeschlossener Ausbildungssequenzen in der Verantwortung jeweils anderer Personen durchgeführt wird. Der einzelne Ausbilder vor Ort muß seinen Ausbildungsteil in ein Gesamtkonzept einfügen können. Er muß es kennen, verstehen und akzeptieren können. Neben der Information über das Gesamtkonzept müssen den Ausbildern vor Ort während der Durchführung der Ausbildung Ziel, Inhalte und Methoden der vorlaufenden Ausbildungssequenzen bekannt sein.[11]

Neben dieser horizontalen Betrachtung der einzelnen Ausbildungsteile lassen sich auch vertikal bedeutsame Abhängigkeiten erkennen: Der Ausbilder vor Ort geht in der Regel von Arbeitsaufgaben bzw. Vorgängen aus. Ziel ist die Lösung solcher Aufgaben bzw. abschließende Bearbeitung von Vorgängen. Zentrale Bedeutung in der Ausbildung vor Ort erhalten damit Lösungsstrategien (Handlungsprogramme), die im wesentlichen als Wenn-Dann-Beziehungen zur Regulation der Handlungsschritte und ihrer Abfolge dienen. Die Ausbildung vor Ort findet am Einzelfall statt. Das dahinter Stehende, das Allgemeine, die Regel und das den Einzelfall Erklärende, die Theorie, bleiben bei einem solchen Vorgehen im wesentlichen unberücksichtigt. Sie entziehen sich der überwiegend einzelfallorientierten Betrachtungsweise oder stecken - unerkannt - im Handlungsschema für die Aufgabenlösung. Der Ausbilder vor Ort wird auf allgemeine Sachverhalte, Regeln und/oder theoretische Überlegungen nur dann zurückgreifen, wenn er sie in der Einzelfallbearbeitung benötigt und aktiviert. Selbst dann besteht die Gefahr, das Allgemeine verkürzt, rein anwendungsbezogen und in seiner generellen Bedeutung nicht erkennbar anzusprechen.

Die Vermittlung höherwertiger Qualifikationen ohne Regel, Theorie, Gesetz kann aber nicht zu dem erwünschten Verständnis und dem erforderlichen Transfer des Gelernten führen. Ausbilder vor Ort müssen daher befähigt werden, notwendige Grundlagen im Sinne von Handlungswissen

---

11 Nach allen uns vorliegenden Erkenntnissen wird gegen das Gebot der Beteiligung nebenberuflicher Ausbilder an der Planung der Berufsausbildung in der Regel verstoßen. - Ausbilder vor Ort verfügen im allgemeinen über unzureichende Informationen über die Ausbildungsarbeit ihrer Kollegen/innen. Die Basis der nebenberuflichen Ausbilder für ein im Gesamtkonzept abgestimmtes pädagogisches Arbeiten wäre damit nicht gegeben. Vgl. dazu den Beitrag von Gayk, O. in dieser Veröffentlichung, vgl. dazu auch Hurtz, A.: Thesen über zu erwartende Qualifikationsveränderungen bei der Einführung und Realisierung rechnerintegrierter Formen der Produktion. In: Laur-Ernst, U. (Hrsg.): Neue Fabrikstrukturen - veränderte Qualifikationen. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung. Heft 8, S. 128 ff. Berlin/Bonn 1990

aufzuspüren, aufzudecken und beschreiben zu können. Sie müssen darüber hinaus auch kompetent mit der Frage umgehen können, wo und wann entsprechende grundlegende Qualifikationen vermitteln werden müssen.

2.1.6 Ausbildung vor Ort ist zahlenmäßig Arbeit in einem Team, wenn der Teamgedanke Vorrang vor der Unterordnung der Auszubildenden hat. Ausgehend von dem Ziel, auch persönliche und soziale Handlungsfähigkeit zu vermitteln, müssen die Ausbilder vor Ort ihre Rolle partnerschaftlich, teamorientiert anlegen. Die Wünsche junger Menschen an Ausbilder begründen diese Forderung nachhaltig.[12] Diese Wünsche müssen den Ausbildern vertraut und für die tägliche Arbeit umsetzungsfähig gemacht werden.

2.1.7 Ausbilder vor Ort haben ständig mit dem Problem zu tun, Fehler bei der Lösung der originären Arbeitsaufgaben vermeiden zu müssen. Ausbilder vor Ort, das zeigen die empirischen Daten, arbeiten in Funktionsbereichen, in denen kleine Fehler oft sehr große Schäden verursachen. Eine Gefahr für die Ausbildung an entsprechenden Arbeitsplätzen ergibt sich dann, wenn die berechtigte und verständliche Angst der Ausbilder vor Fehlern zu einem Verzicht auf zentrale, reale Arbeitsaufgaben in der Ausbildung führt. Ausbildung vor Ort würde dann überwiegend an Nebensächlichkeiten erfolgen, was unter qualifikatorischen und auch motivationalen Gesichtspunkten dem Bildungsziel Handlungsfähigkeit entgegenstünde. Die verständliche Angst der Ausbilder vor Ort könnte auf diesem Wege zu einem Verflachen der Berufsausbildung führen. Ausbilder vor Ort müssen auf solche Probleme aufmerksam werden und Wege erlernen, damit umzugehen.

2.1.8 Zu den Bedingungen der Arbeit von Ausbildern vor Ort gehört auch ein Identifikationsproblem. Ausbilder vor Ort stellen mit wachsender Berufserfahrung immer deutlicher fest, daß ihre Ausbildungsleistung in der Abschlußprüfung von geringer oder gar nebensächlicher Bedeutung ist. Die bekannte Rückwirkung von Prüfungen auf die Gestaltung von Lernprozessen tritt hier in der besonderen Form der persönlichen Betroffenheit auf. In einer ohnehin schon durch Streß und Termindruck gekennzeichneten Situation könnte ein Zurücknehmen der Aus-

---

12 Vgl. Hecker, U.: a.a.O., S. 65 ff.; Schweikert, Kl.: a.a.O., S. 56 ff.

bildungsleistung eine verständliche Reaktion von Ausbildern vor Ort sein. Die Weiterentwicklung der Ausbildung vor Ort muß demnach auch zu einer Überprüfung der Prüfungsverfahren und -inhalte führen mit dem Ziel, Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt von Abschlußprüfungen zu stellen.[13]

Als Ergebnis der kurzen Betrachtung können folgende thematischen Bereiche für eine berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung der Ausbilder vor Ort festgehalten werden:

a) Das Bildungsziel Handlungsfähigkeit und seine Umsetzung in die Ausbildung vor Ort;

b) Verstehen und Akzeptieren des gesamten Ausbildungskonzepts;

c) Planen und Durchführen von Ausbildungssequenzen als Teil eines Gesamtkonzepts; Individualisieren von Ausbildungsprozessen; Gestaltung von Ausbildungsplätzen;

d) Qualitative Intensivierung des Ausbildungsprozesses vor Ort;

- Auswahl produktiver Kernaufgaben;
- Eignung von Arbeitsaufgaben; Vermeiden von Störfällen;
- Bildung übergreifender Aufgaben;
- Exemplarische Vermittlung;

e) Freiheitsgrade in der Ausbildung und Nutzungsmöglichkeiten;

f) Der Umgang mit sinkender Anschaulichkeit;

g) Vermittlung von Handlungswissen;

h) Verzahnung von Theorie und Praxis; Arbeitssituationen als Lernsituation aufschließen;

i) Begünstigung des Transfers von Fähigkeiten;

j) Neue Ausbilderrolle; Vorgelebte Schlüsselqualifikationen;
Vermittlung von Handlungsfähigkeit.

---

13 Die Kritik der betrieblichen und schulischen Ausbildungspraxis an den Abschlußprüfungen ist massiv. Sie wird vor allem von denen geäußert, die die Berufsausbildung an zukunftsorientierten Anforderungen und Methoden ausgerichtet haben. In jüngster Zeit ist dieses Problem bei den Forschungsarbeiten zur Vorbereitung der Neuordnung des Ausbildungsberufs Bankkaufmann/-frau deutlich geworden. Vgl. dazu Stiller, I. u.a.: Abschlußbericht des Projekts zur Neuordnung des Ausbildungsberufs Bankkaufmann/Bankkauffrau . Berlin 1991 (In Vorbereitung).

2.2 Pädagogische Kompetenz der Ausbilder vor Ort

Die kurz umschriebenen thematischen Bereiche sollen zunächst zu Kompetenzbereichen gebündelt und dann in einem weiteren analytischen Schritt auf ihren berufs- und arbeitspädagogischen Gehalt untersucht werden. Die thematischen Bereiche lassen sich zu folgenden Kompetenzbereichen zusammenfassen:

(1) Ziel- und Konzeptkompetenz
(2) Rollenkompetenz/Selbstkompetenz
(3) Planungskompetenz
(4) Kooperationskompetenz
(5) Prozeßkompetenz.

2.2.1 Ziel- und Konzeptkompetenz

Die erste Ebene der Ziel- und Konzeptkompetenz berührt den Ausbildungsberuf, die betrieblichen Bildungsziele und den betrieblichen Ausbildungsplan. Ausbilder vor Ort sollen

- den Ausbildungsberuf und seine Abgrenzung zu verwandten Berufen kennen;
- Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan und Prüfungsanforderungen verstehen;
- die betrieblichen Ausbildungsziele kennen und auf ihren Arbeitsbereich beziehen können;
- die Umsetzung der Ausbildungsordnung in den betrieblichen Ausbildungsplan mitgestalten und im betroffenen Teil akzeptieren.

Die zweite Ebene betrifft das Ziel Handlungsfähigkeit. Der Ausbilder vor Ort muß Umfang und Ausmaß der von ihm zu vermittelnden Qualifikationen im Rahmen der Gesamtausbildung verstehen und akzeptieren. Nur unter dieser Voraussetzung werden Ausbilder vor Ort ihren Teil zieladäquat einfügen können. Die Akzeptanz und das Verstehen des Bildungszieles sind die generelle Handlungsanleitung für diese Ausbilder. Dies gilt für didaktische und methodische Überlegungen, die immer Wahlmöglichkeiten darstellen. Der Ausbilder vor Ort muß befähigt werden, richtige Entscheidungen zur Umsetzung des Bildungszieles Handlungsfähigkeit in konkreten und alltäglichen Arbeitssituationen zu treffen. Nur so kann die Intention einer anspruchsvolleren Ausbildung an die einzelnen Arbeitsplätze transportiert werden.

Das erforderliche Verständnis und die notwendige Akzeptanz werden in dem Maße gestärkt, wie Ausbilder vor Ort den Prozeß der Umsetzung der Ausbildungsordnung in den betrieblichen Ausbildungs- und Versetzungsplan mitgestalten. Damit wird im wesentlichen die aktive Dimension der Zielkompetenz angesprochen. Ausbilder vor Ort müssen – ausgehend von dem Verständnis von Bildungszielen, Ausbildungsordnung und Ausbildungsrahmenplan – die Kenntnis der Arbeits-

und Ausbildungsbedingungen ihres Fachbereichs nutzen, um Vorschläge für eine problemorientierte Gestaltung des betrieblichen Ausbildungsplanes zu entwerfen. Eine solche Beteiligung der Ausbilder vor Ort führt zu einer inhaltlichen Anreicherung des betrieblichen Ausbildungsplanes, zu höherwertigen Ausbildungsplätzen, einer ausgewogeneren Verteilung der Gesamtausbildungszeit auf die einzelnen Sequenzen und zu geringeren Abweichungen zwischen Planung (Soll) und Durchführung (Ist).

2.2.2 Rollenkompetenz/Selbstkompetenz

Auch hier ist auf zwei unterschiedliche Dimensionen der gewünschten Kompetenz aufmerksam zu machen. Primär geht es darum, die Ausbilderrolle zu akzeptieren. Offensichtlich handelt es sich dabei nicht um eine Selbstverständlichkeit, wie auch Ergebnisse aus aktuellen Forschungsarbeiten zeigen.[14] Die ausbildenden Fachkräfte werden erst dann für die Gestaltung von Lernprozessen aufgeschlossen sein, wenn sie sich ihrer Funktion als nebenberufliche Ausbilder bewußt sind und diese Rolle auch gern ausüben.

Auf der anderen Seite wird nicht jedes Rollenverständnis das Wünschenswerte sein. Wir sind damit bei der zweiten Dimension angekommen, der richtigen Rolle. Sie läßt sich aus Zielvorstellungen der beruflichen Bildung und Vorstellungen des Betriebes von zukünftigen Mitarbeitern ableiten. Uns begegnen auch hier die besondere Bedeutung der Unternehmenskultur und der Bildungsziele für das Handeln der Ausbilder. Zur Rolle: Ausbilder vor Ort befinden sich in einer Ausbildungssituation, die abweicht von dem gesamten anderen Ausbildungsgeschehen. Ausbildung vor Ort bedeutet Ausbildung in einer Kleingruppe. Ein Ausbilder betreut in der Regel einen Auszubildenden. Die Intensität der Zusammenarbeit ist nirgends so groß wie hier. Der Ausbilder vor Ort prägt durch sein Verhalten und sein Handeln in sehr hohem Maße das Ausbildungsklima. Seine Vorbildwirkung kommt stark zum Tragen. Dies gilt sowohl für seine fachlichen wie auch seine persönlichen und sozialen Qualifikationen. Die typische Ausbildungssituation vor Ort bietet die Chance, neben den fachlichen Qualifikationen fachübergreifende in einem besonderen Maße vermitteln zu können. Voraussetzung für die Nutzung dieses enormen Potentials sind entsprechende Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten der Ausbilder vor Ort. Sie müssen sich dieser einmaligen Situation und ihrer hervorgehobenen Qualifizierungschance bewußt sein und sie nutzen können.

---

14 Vgl. dazu den Beitrag von Lamszus/Ilse in dieser Veröffentlichung. Lamszus/Ilse vermuten für einen großen Teil der betrieblichen Ausbilder ein umfangreiches Qualifizierungsdefizit. Kritische Anmerkungen zur traditionellen betrieblichen Berufsausbildung siehe auch in Brater, M.: Ende des Taylorismus - Paradigmenwechsel in der Berufspädagogik?. In: Laur-Ernst, U. (Hrsg.): a.a.O. S. 85 ff. - Neuere Modellversuche sind eine Reaktion auf diesen Zustand. Vgl.z.B. das Konzept des Modellversuchs "Kontinuierliche und kooperative Qualifizierung und Selbstqualifizierung von Ausbilderungen und Ausbildern der Volkswagen AG". Wolfsburg 1991

2.2.3 Planungskompetenz

Im durch Bildungsziel und Ausbildungsplan im wesentlichen bestimmten Rahmen plant der Ausbilder vor Ort seine Ausbildungsaufgabe. Diese Planung läßt sich durch mehrere Merkmale kennzeichnen:[15] Der Ausbilder vor Ort

- ist autonom;
- plant tendenziell sehr kurzfristig;
- plant jeweils nur Teile und nicht die gesamte Ausbildung an seinem Arbeitsplatz;
- plant ohne Rückkoppelung mit der Fachabteilung;
- paßt die Ausbildung dem aktuellen Arbeitsanfall kurzfristig an.

Oft werden typische Folgen eintreten:

- hohe Unsicherheit der Planung mit starken Abweichungen zwischen Soll und Ist;
- nur bedingtes Erreichen der anspruchsvollen Ausbildungsziele.

Es könnte auch behauptet werden, daß über die Ausbildung vor Ort häufig der Zufall entscheidet. Ausbildung vor Ort ist insoweit nur eingeschränkt planbar. Richtig ist an der Behauptung, daß die an reale Arbeitsaufgaben gekoppelte arbeitsplatzbezogene Berufsausbildung in Art, Umfang, Anspruchsniveau etc. oft nicht vorhersehbar und insoweit nicht planbar ist. Ein Sachbearbeiter in der Materialwirtschaft kann heute nicht wissen, ob er in den nächsten vier Wochen - und dann im richtigen Zeitpunkt - einen für Ausbildungszwecke geeigneten Fall positiver Vertragsverletzung zum Ausbildungsgegenstand machen kann.

Ausbilder vor Ort können aufgrund ihrer Berufserfahrung aber mit großer Wahrscheinlichkeit annehmen, welche Arbeitsaufgaben ihnen tatsächlich für Ausbildungszwecke zur Verfügung stehen werden. Dies wäre etwa der Aufgabenkreis, der die erforderliche berufliche Routine beschriebe. Die Ausbildungsplanung des Ausbilders vor Ort wird daher stark an diesen Routineaufgaben orientiert sein. Übliche Wirkungen:

- Der außergewöhnliche Fall, wenn er eintritt, wird vom Ausbilder selber bearbeitet. Der Ausbildung gehen Arbeitsaufgaben mit einem hohen Lernpotential verloren.

---

15 Das Ausmaß der Autonomie der nebenberuflichen Ausbilder wird allgemein unterschätzt. Die aufgeführten Merkmale sind nach dem Ergebnis betrieblicher Fallstudien typisch für die Ausbildung in den Fachabteilungen. Vgl. auch die Beiträge von Brater/Herz und Lamszus/Ilse in dieser Veröffentlichung.

- Der Ausbilder vor Ort gibt sich mit der Orientierung an Routineaufgaben zufrieden. Er denkt nicht über die Einbeziehung anspruchsvoller Vorgänge/Fälle/Arbeitsaufgaben nach. Er sucht nicht nach weiterführenden Qualifizierungsmöglichkeiten.

- Der Ausbilder vor Ort kommt nicht in die Situation, das Anspruchsniveau der Ausbildungsaufgaben systematisch zu erhöhen, um damit auch individuellen Ansprüchen junger Menschen entgegen zu kommen.

Die Ausbildung vor Ort sieht sich - im Gegensatz zu den übrigen Lernorten - einer unsicheren Situation ausgesetzt, so daß der Ausbildungsplanung in der Regel nur der Teil der Routinearbeiten zugrundegelegt wird. Die Forderung, Handlungsfähigkeit in offenen Situationen zu vermitteln, bleibt angesichts der üblichen Planungen von Ausbildern vor Ort möglicherweise unrealisiert.
Wodurch könnte die Planungskompetenz der Ausbilder vor Ort verbessert werden? Betrachten wir dazu zunächst die Routinearbeiten. Auch sie enthalten oft ungenutzte Möglichkeiten der Qualifizierung. Den Ausbildern müssen diese Möglichkeiten bewußtgemacht und Hilfen/Instrumente angeboten werden.[16] Eine weitere Überlegung: Ausbilder vor Ort können auch unter Unsicherheit ihre Ausbildungsleistung dadurch steigern, daß sie aus dem Vorrat der erwarteten Routineaufgaben höherwertige auswählen und diese umfassender als nur im Rahmen der routinemäßigen Bearbeitung zum Ausbildungsgegenstand machen. Die Ausbildung würde sich insoweit fachlich über das Standardniveau der Lösung einer Arbeitsaufgabe erheben und in Grenzen eine Lösung von dem üblichen Zeitdruck vornehmen, um mehr Zeit für eine intensivere Ausbildung zu gewinnen. Ausbilder vor Ort sollen befähigt werden, Qualifikationen exemplarisch zu vermitteln. In vielen Fällen wird erst unter diesen Voraussetzungen eine anspruchsvolle Ausbildung vor Ort möglich. Andernfalls stünde die für Fachkräfte übliche Bearbeitungszeit zur Verfügung, die aber nicht ausreichend wäre für die Gestaltung einer Ausbildungssituation.

Eine weitere Möglichkeit: Ausbilder vor Ort planen eine oder einige wenige höherwertige Arbeitsaufgaben, die nicht vom unmittelbaren Tagesgeschäft ausgelöst werden, sondern eine Vertiefung oder Erweiterung der üblichen Routinebearbeitung darstellen. Gelingt die Formulierung solcher Aufgaben, ist die Chance für eine besonders anspruchsvolle und jugendgemäße Ausbildung sehr groß. Hier bestünde in höherem Maße die Möglichkeit, Auszubildende selbständig planen, durchführen und kontrollieren lassen zu können. Ausbilder vor Ort benötigen zur Formulierung solcher Aufgaben zunächst einmal die Fähigkeit, weiterführende Fragestellungen ihres

---

16 Im Rahmen des Modellversuchs "Kaufmännische Ausbildung am Arbeitsplatz unter den Bedingungen neuer Bürotechnologien" (Wacker-Chemie GmbH) sind entsprechende Instrumente entwickelt worden. Vgl. Brater, M./Büchele, U.: Am Arbeitsplatz ausbilden. - Seminar für nebenberufliche kaufmännische Ausbilder zur Förderung handlungsorientierter Lernprozesse. Bonn 1990

Tätigkeitsbereichs zu erkennen und auszuschöpfen. Die Planung von Ausbildern vor Ort erfordert also eine weitere kreative Kompetenz.

2.2.4 Kooperationskompetenz

Bei den bisherigen Überlegungen sind wir auf unterschiedliche Kooperationsbeziehungen von Ausbildern vor Ort gestoßen.

Kooperation in und zwischen den Fachabteilungen begünstigt die Ausbildung vor Ort in erheblichem Maße, weil sie neue, weiterführende Ausbildungssituationen ermöglicht. Ihr besonderer Wert besteht in der Möglichkeit, von einzelnen Vorgängen auf eine Betrachtung von Zusammenhängen und Abhängigkeiten überzugehen. Die fachliche Kooperation von Ausbildern vor Ort in der eigenen Abteilung oder mit anderen Abteilungen ist eine Voraussetzung für die Vermittlung von Zusammenhangswissen. Solche Kooperationen wären dann auch ein Kriterium für die Auswahl geeigneter Ausbildungsplätze.
Die Kooperation mit anderen Ausbildern vor Ort dient der fachlichen Abgrenzung der eigenen Ausbildungsarbeit und/oder der Absicherung der Basis für die eigene Ausbildungsaufgabe. Es geht typischerweise um die Frage, ob die Fähigkeiten x, y und z bereits erworben wurden oder weiterhin wesentlicher Bestandteil der Ausbildung bleiben sollen. Wir stoßen auf einen wichtigen Punkt: Der einzelne Ausbilder vor Ort muß sich auf die Ausbildungsleistung der anderen verlassen können. Sie müssen dazu notwendigerweise den Ausbildungsbeitrag der anderen kennen und verstehen. Der erforderliche Dialog zwischen Ausbildern vor Ort muß geübt werden. Verständigungsschwierigkeiten sind in der Praxis oft zu beobachten. Die Folgen können gravierend sein. Die Forderung: Ausbilder vor Ort müssen dieselbe pädagogische Sprache lernen und häufig den Dialog mit anderen nebenberuflichen Ausbildern über Ausbildungsziele, Inhalte und Methoden führen. Ziel solcher Fachgespräche muß die Entwicklung eines abgestimmten, transparenten Vorgehens sein. Das Fachgespräch zwischen Ausbildern vor Ort erhält damit eine zentrale Bedeutung für die Chancen, die betriebliche Ausbildung qualitativ zu verbessern.

Kooperation zwischen Ausbildungsleitung und Ausbildung vor Ort ist unabdingbar für die zieladäquate Planung und Durchführung der Ausbildung in den Fachabteilungen. Wünschenswert erscheint die Intensivierung zum Zwecke der Beratung der Ausbilder vor Ort und zur Reflexion über Ausbildungsfragen. Die Ausbildung vor Ort benötigt einen für Qualifizierungsfragen kompetenten Gesprächspartner, von dem sie lernen kann, mit dem sie weitergehende Möglichkeiten diskutiert, der Impulse gibt oder solche von Ausbildern vor Ort aufgreift und der schließlich

den Ausbildern vor Ort Sicherheit vermitteln kann. Diese Form der Kooperation zwischen Ausbildungsleitung und nebenberuflichen Ausbildern ist in vielen Betrieben verbesserungsfähig.[17]

2.2.5 Prozeßkompetenz

Betreffen die bis jetzt erörterten Kompetenzen die Fähigkeit zur Planung eines zielgerichteten Ausbilderhandelns, geht es nun um die Vermittlungsaufgabe oder allgemeiner – die Gestaltung des Lernprozesses an betrieblichen Arbeitsplätzen.

Welche wesentlichen Bestandteile gehören zu dieser Prozeßkompetenz und wie wirken diese Teile zusammen? Folgen wir zur Beantwortung dieser Fragen dem Vorgehen eines engagierten und routinierten nebenberuflichen Ausbilders.

Er wird

- die anzustrebenden Ziele in Beziehung setzen zu der Arbeitssituation während seiner Ausbildungstätigkeit;

- die für diesen Zeitraum absehbaren Arbeitsaufgaben auf ihre Eignung für die geforderte Vermittlungsleistung analysieren und besonders geeignete Arbeitsaufgaben auswählen:

    - Der Anteil der produktiven Ausbildungsaufgaben im Sinne echter Arbeitsaufgaben im jeweiligen Funktionsbereich des Ausbilders vor Ort wird gesteigert. Der Ausbilder vor Ort versucht, durch produktive Ausbildungsarbeit entlastet zu werden.

    - Die unterschiedliche Eignung der Arbeitsaufgaben im Funktionsbereich der Ausbilder vor Ort wird zur bewußten Auswahl solcher Arbeitsaufgaben genutzt, die über ein hohes Lernpotential verfügen.

    - Der deutlich spürbare Wunsch junger Menschen nach mehr Selbständigkeit und Verantwortung bereits in der Ausbildung wird zur Schaffung eigenständiger Arbeitsbereiche der Auszubildenden genutzt.

    - Gegenstand der Ausbildung werden auch solche Aufgaben, für die zunächst – temporär – kein Termindruck besteht. Oder: Für die Ausbildung werden Arbeitsaufgaben ausgewählt, die übergreifender Art sind und daher von dem täglichen Routinegeschäft abgekoppelt werden können.

    - Der Ausbilder vor Ort wird die Zahl der der Ausbildung zugrundezulegenden Arbeitsaufgaben auf typische, wesentliche Aufgaben reduzieren. Die kleinere Zahl von Arbeitsaufgaben ermöglicht es dem Ausbilder, seinen rein fachlichen Ausbildungsanteil entsprechend zu senken. Die gewonne Zeit kann zur Intensivierung der Ausbildung genutzt werden;

---

17 Vgl. Abschlußbericht der Volkswagen AG zum Modellversuch VOKI. Wolfsburg 1990

- die ausgewählten Arbeitsaufgaben für eine Ausbildungsarbeit aufbereiten;

- überprüfen, welche geforderten Qualifikationen dadurch abgedeckt bzw. nicht abgedeckt werden;

- Arbeitsaufgaben zur Füllung der identifizierten Lücken suchen;

- Arbeitsaufträge für den Auszubildenden entwickeln, deren Erledigung die Vermittlung höherwertiger Qualifikationen besonders begünstigt und für den Arbeitsbereich eine produktive Arbeit darstellt;

- organisatorische, räumliche und zeitliche Fragen klären;

- auf der Grundlage dieser Vorüberlegungen einen Plan für die Ausbildung an seinem Arbeitsplatz entwerfen;

- diesen Plan mit der Ausbildungsleitung und der Fachabteilung abstimmen;

- den endgültigen Plan mit dem Auszubildenden besprechen und ggf. an die besonderen Wünsche des Auszubildenden anpassen;

- den so abgestimmten Plan zur Grundlage der Ausbildung machen.

Dieser Teil der Prozeßkompetenz richtet sich auf die Durchführungsplanung. Entsprechende Überlegungen sind für jede Ausbildung am Arbeitsplatz neu aufzustellen, da sie zeit-, personen- und situationsabhängig sind.

Der zweite Schritt wäre die Durchführung selber. Hervorzuhebende Aufgaben der Ausbilder vor Ort in dieser Phase sind:

- Präsentierung und Erläuterung von Arbeitsaufgaben im Zusammmenhang eines Handlungsfeldes;

- Beschreibung der fachlichen Ziele bei der Lösung der Aufgabe;

- Auswahl von Ausbildungsmethoden;

- Beratung des Auszubildenden bei der Planung der Aufgabendurchführung;
- Beobachtung des Auszubildenden;
- Vermittlung des theoretischen Hintergrunds (Handlungswissen);
- Hilfe beim Aufbau von Kontakten und der Beschaffung besonderer "Werkzeuge";
- Führen von Fachgesprächen über Lösungen;
- Begutachtung von Arbeitsergebnissen.

Die Vermittlungskompetenz wird abgerundet durch die Nachbereitungskompetenz: Die Erledigung einer Arbeitsaufgabe wird zum Anlaß genommen,

- dem Auszubildenden Gelegenheit zur Präsentation der Arbeitsergebnisse zu geben;
- den Prozeß der Aufgabendurchführung und die Ergebnisse zu analysieren;
- positive und negative Erfahrungen bei der Aufgabendurchführung zu erörtern;
- erkennbare Stärken und Schwächen des Auszubildenden und des Ausbilders anzusprechen;
- den nächsten Ausbildungsschritt gemeinsam zu planen;
- besondere Fördermaßnahmen aus den bisherigen Ausbildungsschritten abzuleiten (Fördergespräche).

3 Überlegungen für eine berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung der Ausbilder vor Ort

3.1 Grundsätze

Die vorstehenden Ausführungen beschreiben die Notwendigkeit, Ausbilder vor Ort neben ihrer hohen fachlichen Qualifikation auf die nebenberuflich wahrzunehmende, gesellschaftlich und wirtschaftlich bedeutsame Ausbildungsaufgabe vorzubereiten. Aufgrund der Doppelaufgabe, Stellung, Funktion und Autonomie dieses Personenkreises muß ihre Qualifizierung als Ausbilder etwas Eigenständiges sein, was sich in Ziel und Inhalt abhebt von der generellen Vorbereitung auf das Ablegen der Ausbildereignungsprüfung. Es muß versucht werden, die eigene, besondere Aufgabe der Ausbilder vor Ort zur Entwicklung eines adressatengerechten Curriculums zu nutzen (**Eigenständigkeit**).

Selbst bei optimaler Einschätzung möglicher Veränderungen der Situation nebenberuflicher Ausbilder werden sie ihre Ausbildungsaufgabe immer als zusätzliche, im Zusammenhang mit ihrer originären Fachaufgabe zu erbringende Leistung verstehen. Die Qualifizierung von Ausbildern vor Ort muß diesen Arbeitszusammenhang aufgreifen und konzeptionell nutzen (**Ganzheitlichkeit**).

Aus dem Grundsatz der Ganzheitlichkeit läßt sich ein weiterer ableiten: die **Berufsbezogenheit**. Ausbilder vor Ort werden für eine bestimmte Ausbildungssequenz und für einen bestimmten Ausbildungsberuf ausgewählt. Der Fall, daß Ausbilder vor Ort unmittelbar nacheinander auch Auszubildende eines anderen Ausbildungsberufs betreuen, ist die Ausnahme. Ausbilder vor Ort sind also Ausbildungsfachleute für einen bestimmten Ausbildungsberuf und nicht schlechthin Ausbilder. Hierin unterscheiden sie sich von den hauptberuflichen Ausbildern, die je nach Funktion für einige oder mehrere Ausbildungsberufe verantwortlich sein können. Diese Feststellung bringt uns zu der Forderung, Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbilder vor Ort stets den jeweiligen Ausbildungsberuf zugrunde zu legen und nach diesem Kriterium homogene Ausbildergruppen in der Aus- und Weiterbildung zu schaffen (**Homogenität**).

Die Forderung nach Ganzheitlichkeit, Berufsbezogenheit und Homogenität legt den Gedanken nahe, Bildungsmaßnahmen für solche Ausbilder arbeitssituativ und aufgabenorientiert zu strukturieren: Maßnahmen für Ausbilder vor Ort müssen danach problemlösungs- und nicht stofforientiert aufgebaut werden (**Problemlösungsorientierung**). Die inhaltliche Konkretisierung dieser Problemlösungsorientierung ist im vorstehenden Kapitel vorgenommen worden. Ziel/Konzept-, Planungs-, Kooperations- und Prozeßkompetenz beschreiben auf abstrakter Ebene die wün-

schenswerte Handlungskompetenz der Ausbilder vor Ort: Handlungsfähigkeit für die arbeitsplatzbezogene Berufsausbildung – integriert in die Fachkompetenz zur Lösung berufstypischer Arbeitsaufgaben – muß das Ziel sein.

Eine bedeutsame Überlegung in der Aus- und Weiterbildung richtet sich grundsätzlich auf die Dozenten/-innen in entsprechenden Maßnahmen. Ganzheitlichkeit, Berufsbezogenheit, Problemlösungsorientierung und Handlungskompetenz sprechen dafür, Dozenten auszuwählen, die "vom Fach sind". Es sollten Personen sein, die sowohl die Fach- als auch die Ausbildungsaufgabe von Ausbildern vor Ort verstehen und beurteilen können. Zumindest müssen sie in der Lage sein, die Fachgespräche von Ausbildern vor Ort kompetent zu moderieren **(Dozentenkompetenz).**

Formen der Aus- und Weiterbildung von Ausbildern sind an der geforderten Ausbilderrolle auszurichten **(Rollenidentität)**. Die Organisation entsprechender Maßnahmen schließlich muß den zuständigen Stellen, Betrieben und anderen Institutionen ohne besondere Mühe möglich sein **(Organisationsneutralität)**. Organisation und inhaltlich-methodische Gestaltung müssen entsprechende Bildungsmaßnahmen für Betriebe und Ausbilder attraktiv machen **(Akzeptanz)**.

Fassen wir die mehr grundsätzlichen Überlegungen und inhaltlichen Vorstellungen für eine Qualifizierung von Ausbildern vor Ort in einer Übersicht zusammen:

Eckwerte
für eine berufs- und arbeitspädagogische Ausbildung
von Ausbildern vor Ort

Zu vermittelnde Kompetenzen	**Grundsätze**
Ziel-/Konzeptkompetenz	Eigenständigkeit
Rollenkompetenz/Selbstkompetenz	Ganzheitlichkeit
Planungskompetenz	Berufsbezogenheit
Kooperationskompetenz	Problemlösungsorientierung
Prozeßkompetenz	Homogenität
	Rollenidentität
	Organisationsneutralität
	Akzeptanz

3.2 Lernarrangements für Ausbilder vor Ort[18]

Auf der Grundlage dieser konzeptionellen Eckdaten wird nun die Frage nach Zielen und Inhalten der Ausbilderqualifizierung aufgegriffen. Zur Beschreibung bietet sich die Form von Lernarrangements an. Zunächst soll an einem Beispiel erläutert werden, was damit gemeint ist:

3.2.1 Ein Beispiel

Titel	Die Ziele der betrieblichen Berufsausbildung
Kurzbeschreibung	Der Ausbilder vor Ort soll die betrieblichen Grundsätze der aktuellen Personalentwicklungsplanung, die Ausbildungsorganisation, die Bedeutung der Berufsausbildung für den Betrieb und die tatsächlichen betrieblichen Ausbildungsziele verstehen. Er soll diese Ziele auf seine Arbeitssituation und auf typische Arbeitsaufgaben in seinem Tätigkeitsbereich beziehen. Freiheitsgrade soll er erkennen und lernen, sie für eine kompetente Mitgestaltung der Ausbildung zu nutzen.
Form:	Gruppen und Einzelarbeiten in einem homogenen Teilnehmerkreis, der möglichst demselben Funktionsbereich angehören soll.
Lernort:	Betrieb oder außerbetriebliche Einrichtung.
Dozenten:	Hauptberufliche Ausbilder oder vergleichbare Personen
Ablauf:	1. Schritt: Aufbereitung des Themas und Vermittlung grundlegender Kenntnisse 2. Schritt: Gruppenarbeit 3. Schritt: Präsentation der Arbeitsergebnisse 4. Schritt: Auswertung der Arbeitsergebnisse
Zeitbedarf:	2 Tage

---

18 Zum Begriff Lernarrangement vgl. Modellversuch WOKI. Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien. Gemeinsamer Endbericht. Berlin 1991. Vgl. auch Abschlußbericht der Volkswagen AG zum Modellversuch WOKI. S. 6 ff. Wolfsburg 1990. - Grundsätzliche Überlegungen zur berufs- und arbeitspädagogischen Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder finden sich in: Weinböck-Buck, I.: Zukunftsorientierte Anforderungen an eine arbeitspädagogische Weiterbildung von Ausbildern/-innen in der Industrie. In: BWP. 1/1991. S. 20 ff. Berlin/Bonn 1991

Die Lernarrangements insgesamt:

LA 1: Die Ziele der betrieblichen Berufsausbildung

LA 2: Die Rolle der Ausbilder vor Ort in einer zukunftsorientierten Berufsausbildung

LA 3: Zieladäquate Planung der Ausbildung vor Ort

LA 4: Kooperation in der betrieblichen Berufsausbildung; Verbindung zentraler und dezentraler Bildungsmaßnahmen

LA 5: Die Ausbilder vor Ort als Vermittler: Inhaltliche, situative, personelle, methodische Ansätze

LA 6: Die Nachbereitung von Vermittlungssequenzen und die Fortführung des Ausbildungsprozesses mit anderen Arbeitsaufgaben

LA 7: Die Bedeutung der Ausbilder vor Ort für die betriebliche Sozialisation junger Menschen

LA 8: Planung und Durchführung der Berufsausbildung für Arbeitsbereiche mit einem hohen Fehlerrisiko

LA 9: Entwicklung von Ausbildungsaufgaben, die im Anforderungsniveau und im Maße der geforderten Selbständigkeit oberhalb der Anforderungen einzelner Arbeitsaufgaben liegen

3.2.2 Inhaltliche Konkretisierung der Lernarrangements

Die inhaltliche Konkretisierung der Lernarrangements wird mit dem Ziel vorgenommen, den gewünschten Anspruch zu verdeutlichen. Es ist nicht die Absicht der folgenden Ausführungen, die einzelnen Lernarrangements auf der konkreten Ebene eines Stoffplans oder vergleichbarer Ausführungen vollständig zu beschreiben. Damit notwendigerweise verbundene didaktische Vorentscheidungen werden als unangebracht angesehen. Inhaltliche Überlappungen zwischen den einzelnen Lernarrangements sind bei der gewählten Darstellungsebene unvermeidlich. Im Zuge einer notwendigen Operationalisierung der Lernarrangements sollte eine eindeutige Zuordnung der Inhalte erfolgen.

Lernarrangement 1: *Die Ziele der betrieblichen Berufsausbildung*

Die Ausbilder vor Ort sollen am Beispiel ihres Ausbildungsberufs und der dafür geltenden Rechtsvorschriften die Entwicklung des betrieblichen Ausbildungsplans als Prozeß erleben. Dazu müssen sie die Ausbildungsordnung zugrunde legen und die betrieblichen Ziele der Berufsausbildung kennen. Zusammenhänge zwischen Grundsätzen der betrieblichen Personalentwicklung und den Anforderungen des Betriebes an seine Berufsausbildung sind aufzudecken.

Ausbildern vor Ort müssen neben solchen Zieldeterminanten die Freiheitsgrade des Betriebes bei der Gestaltung eines solchen Prozesses vertraut werden. Ausbilder vor Ort sollen konkretisierungsbedürftige Sachverhalte auch als Chance für ihre Mitgestaltung betrieblicher Ausbildungsplanung begreifen und nutzen. Die Vermittlung von fachübergreifenden Qualifikationen in der Berufsausbildung ist ein Thema, mit dem Ausbilder vor Ort sich in diesem Lernarrangement auseinandersetzen sollen. Ausbildungsplanung muß von ihnen als pädagogische und nicht nur als organisatorische Aufgabe gesehen werden.

Stichworte: Ausbildungsberuf, Ausbildungsordnung, Mitarbeiterbild, betriebliche Ziele, betrieblicher Ausbildungsplan, Mitgestaltung.

Lernarrangement 2: *Die Rolle der Ausbilder vor Ort in einer zukunftsorientierten Berufsausbildung*

Die Überlegungen zu diesem Lernarrangement können ausgehen von den Erwartungen der Betriebe und den Wünschen junger Menschen an eine zukunftsorientierte Berufsausbildung. Das Bild des Betriebes vom zukünftigen Mitarbeiter wird dabei die Vorbildfunktion der Ausbilder vor Ort umreißen. Am Anfang kann das Bild vom kritischen Realisten stehen, der eigenverantwortlich, selbständig und an den Unternehmenszielen orientiert seine Aufgabe wahrnimmt.

Die Wünsche junger Menschen an eine Berufsausbildung runden die Grundlage für Rollenüberlegungen ab. Einstellungen zu Ausbildung und Beruf sowie Werthaltungen junger Menschen sind für die weiteren Überlegungen wichtig: Ausbildern vor Ort muß deutlich werden, daß sie eine für die betriebliche Sozialisation junger Menschen wesentliche Personengruppe darstellen. Ausbilder vor Ort sollen daher den gewünschten, zukünftigen Mitarbeiter vorleben. Die Ausbilder in der arbeitsplatzbezogenen Berufsausbildung sollen Partner der Auszubildenden sein, ihre Ausbildungssituation als Teamarbeit verstehen, kooperativ und kollegial vorgehen, ein lernförderliches Klima schaffen und dem Auszubildenden die Chance der Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung in der Ausbildung einräumen.

Ausbilder vor Ort müssen aber auch traditionelle Verhaltensmuster in der arbeitsplatzbezogenen Berufsausbildung und ihre spezifischen Wirkungen diskutieren. Es geht darum, Ausbildern vor Ort Rollenmuster und Handwerkszeug anzubieten, das ihnen das Hineinschlüpfen in die neue Rolle ermöglicht, sie in ihrer Rolle sicherer macht oder sie selbst zu einer Rollenerweiterung anregt.

Stichworte: Ansprüche junger Menschen, Vorbildfunktion von Ausbildern, Werthaltungen, personale und soziale Qualifikationen, Selbständigkeit in der Ausbildung.

Lernarrangement 3: *Zieladäquate Planung der Ausbildung vor Ort*

Fachgespräche mit Ausbildern vor Ort innerhalb dieses Lernarrangements sollten bei den unterschiedlichen Organisationen betrieblicher und schulischer Berufsausbildung ansetzen. Es geht einleitend um die Erörterung üblicher Folgen bestimmter organisatorischer Festlegungen. Der Gedankenaustausch mit den Ausbildern vor Ort sollte sich dann den Chancen bzw. der Notwendigkeit der Verbindung von dezentralem und zentralem Lernen widmen.
Ein weiterer Komplex hätte sich mit dem betrieblichen Ausbildungsplan und den in ihm enthaltenen Vorgaben für die einzelnen Fachabteilungen zu befassen. Die mit ihm gefallenen didaktischen Entscheidungen über Breite und Tiefe der arbeitsplatzgebundenen Berufsausbildung bereiten den zentralen Punkt vor, wie der betreffende Teil eines solchen Ausbildungsplanes auf die Situation des Ausbilders vor Ort umgesetzt werden kann.

Zieladäquate Übertragung meint dabei vor allem die Berücksichtigung fachübergreifender Qualifikationen. Die pädagogischen Überlegungen mit Ausbildern vor Ort werden sich in einem weiteren Schritt der Frage zuwenden, welche Möglichkeiten konkrete Arbeitsplätze zur Vermittlung der geforderten fachlichen und fachübergreifenden Qualifikationen bieten. Ausbilder vor Ort sollen über entsprechende Analysen befähigt werden, das Lernpotential ihrer Arbeitsplätze vollständig zu erkennen. Ausbilder vor Ort sollen neben dem fachlichen also auch einen "pädagogischen Blick" entwickeln.

Anschließen würden sich Fragen nach der Art der Nutzung eines bestimmten Lernpotentials. Hierzu gehören auch Aspekte der Organisation der Ausbildung, der Kooperation zwischen Ausbildungsleitung und Ausbildung vor Ort und der Abstimmung zwischen einzelnen Phasen der arbeitsplatzbezogenen Berufsausbildung. In hohem Maße angesprochen werden fachdidaktische und methodische Kompetenzen der Ausbilder.

Stichworte: Organisation der Berufsausbildung, betriebliche Lernorte, Umsetzung des betrieblichen Ausbildungsplans, Lernpotential von Arbeitsplätzen, fachübergreifende Qualifikationen, Methodenkompetenz.

Lernarrangement 4: *Kooperation in der betrieblichen Berufsausbildung: Verbindung zentraler und dezentraler Bildungsmaßnahmen*

Das Gespräch mit den Ausbildern vor Ort sollte ansetzen bei den zentralen und dezentralen betrieblichen Lernorten.

Eine Blickrichtung stellen dabei die Qualifizierungsmöglichkeiten dezentraler Lernorte dar. Ausbilder vor Ort sollen die pädagogischen Möglichkeiten solcher Lernorte aus der Sicht des gesamten Ausbildungsplanes und aus dem besonderen Interesse ihrer jeweiligen Ausbildungsaufgabe erkennen. Zentraler Punkt entsprechender Gespräche müßten Überlegungen zu der Frage sein, welche Qualifikationen an zentralen Lernorten vermittelt oder vorbereitet werden müssen, damit die arbeitsplatzbezogene Berufsausbildung das passende Fundament vorfindet. Im wesentlichen werden dabei Qualifikationen und Inhalte aufgedeckt, die am einzelnen Arbeitsplatz nicht oder nur schwer vermittelbar wären. Dies betrifft die theoretische, verallgemeinernde Komponente einzelner Qualifikationen und solche, die aus der Sicht eines einzelnen Arbeitsplatzes nicht vermittelt werden können, weil sie dort den Ausbilder u.a. zeitlich zu sehr belasten würden. Der Ausbilder ist also zu befähigen, aus seiner Ausbildungsaufgabe und den dafür vorgesehenen Arbeitsaufgaben diejenigen Qualifikationen herauszufiltern, die bei Beginn seiner Ausbildungsarbeit als Vorleistung anderer Ausbilder bereits erbracht sein müssen.

Diese Überlegung führt auf zwei weitere Facetten der Kooperation in der Ausbildung. Das eben angesprochene Herausfiltern wird in vielen Fällen zu dem Ergebnis führen, daß ein zentraler Lernort zur Vermittlung nicht zur Verfügung steht. In diesem Fall bleibt dem Ausbilder vor Ort keine andere Wahl, als diesen Teil der Ausbildung mit zu übernehmen. Die sichere Folge eines solchen Vorgehens ist ein größerer Zeitbedarf für die Ausbildung. Notwendig ist in diesem typischen Fall aber auch die Fähigkeit des Ausbilders vor Ort, entsprechende – tendenziell theoretisch orientierte – Qualifikationen vermitteln zu können. Hier werden sowohl fachliche als auch pädagogische Qualifikationen angesprochen. Nach aller Erfahrung handelt es sich bei solchen Ausbildungsleistungen um besonders anspruchsvolle Aufgaben. Sie sollen exemplarisch in der Aus- und Weiterbildung dieser Ausbilder aufgedeckt und Gegenstand der Gespräche zwischen ihnen werden. Pädagogische Hilfen für Ausbilder sind erforderlich, um sie beispielsweise zu befähigen, ein physikalisches Gesetz, eine mathematische Struktur oder einen Sachverhalt des Schuldrechts in seinem aktuellen Anwendungsbezug darstellen zu können.

Kooperation in der betrieblichen Berufsausbildung betrifft auch die Kooperation zwischen den Ausbildern vor Ort. Unterstellen wir die Beteiligung aller Ausbilder vor Ort an der Aufstellung des betrieblichen Ausbildungs- und Versetzungsplans, liegt damit auch eine grobe Information über die Ausbildungsaufgabe der ausgewählten Arbeitsplätze vor. Unklar ist den anderen Ausbildern, in welcher Breite und Tiefe, am Beispiel welcher Aufgaben, unter Verwendung welcher Werkzeuge und Hilfsmittel, ob lediglich an Routineaufgaben oder auch an Spezialfällen und mit welchem Ergebnis die grob umschriebene Ausbildungsleistung anderer erbracht worden ist oder werden soll. Die genaue Kenntnis dieser Informationen ermöglicht anschließend tätig werdenden Ausbildern vor Ort, ihre eigene Vermittlungsleistung auf dem richtigen Niveau unter Nutzung der bereits erworbenen Vorqualifikationen fortzuführen. Liegen also beispielsweise aus früheren Ausbildungsabschnitten solide Grundlagen in der Textverarbeitung vor, können geeignete Arbeitsaufgaben an späteren Ausbildungsplätzen von Anfang an mit diesem Werkzeug bearbeitet werden. Sind im Einkauf auch Sonderfälle der Kaufvertragsgestaltung gelöst worden, kann der Verkauf sich stärker mit anderen Fachaufgaben, wie z.B. Marketing, befassen.

Ausbilder vor Ort müssen demnach auf diese notwendige Form der Kooperation aufmerksam werden und Wege zu einer betriebspraktischen Gestaltung entsprechender Kooperationsbeziehungen erörtern.

Stichworte: Dezentrales und zentrales Lernen, Vorbereitung der arbeitsplatzbezogenen Berufsausbildung, Theorievermittlung, Handlungswissen, Kooperation und Abstimmung.

Lernarrangement 5: *Die Ausbilder vor Ort als Vermittler: Inhaltliche, situative, personelle, methodische Ansätze*[19]

Die Qualifizierung nebenberuflicher Ausbilder soll berufstypische Arbeitsaufgaben mit einem möglichst hohen Anforderungsniveau zum Gegenstand der Vermittlung berufs- und arbeitspädagogischer sowie Verhaltensqualifikationen machen. Die Fachgespräche mit Ausbildern in diesem Lernarrangement sollten typische Arbeitsaufgaben in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. Für die Durchführung dieses Lernarrangements bietet sich in hohem Maße Teamarbeit unter den Ausbildern vor Ort an.

---

19 Vgl. Franke, G.: Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz. In: BWP. 4/1982, S. 4 ff. Berlin/Bonn 1982. Vgl. auch Damm-Rüger, S.; Degen, U.; Grünewald, U.: Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 101. Berlin/Bonn 1988, S. 77 ff. Die Autoren stellen Ergebnisse einer schriftlichen Befragung zu fünf Aspekten der Ausbildung am Arbeitsplatz dar.

Die didaktische Analyse des Lernpotentials solcher Arbeitsaufgaben verlangt vom Ausbilder zunächst die Beantwortung der Frage, welche der zur Lösung der Aufgabe erforderlichen Qualifikationen dem Auszubildenden nicht bekannt sind und über welche er bereits verfügt. Bezüglich der neuen Qualifikationen wäre dann die Frage zu beantworten, in welcher Reihenfolge die einzelnen Qualifikationen vorliegen müssen, welche Querverbindungen oder Abhängigkeiten zwischen diesen einzelnen Qualifikationen bestehen und wie diese Qualifikationen erworben werden sollen. Die letzte Frage ist noch keine methodische Überlegung, sondern eher die Planung des Vermittlungsprozesses. Der Ausbilder muß die bereits oben erwähnten Vermittlungsteile herausfiltern, die ihn oder zentrale Lernorte besonders fordern, weil sie ein umfangreicheres Abgehen von der reinen produktiven Arbeitsverrichtung bedeuten. Er muß aber auch diejenigen Qualifikationen erkennen, die der Auszubildende selbständig erwerben soll.
Nach dieser prozeßorientierten Vorstrukturierung typischer Arbeitsaufgaben kann die Frage nach den jeweils geeigneten Methoden an die Ausbilder gerichtet werden. Hierzu benötigt der Ausbilder vor Ort eine umfassende Kompetenz. Wie wir gesehen haben, kann er sich sowohl in der Rolle des Theorievermittlers, als Person in einem Arbeitsteam oder als außenstehender, verantwortlicher Betrachter und Berater in einem selbständig ablaufenden Lernprozeß sehen. Von Bedeutung für Ausbilder vor Ort ist die Feststellung, daß ein häufiger Status- und Methodenwechsel berufstypisch ist. Die ausgewählte Aufgabe sollte nun um methodische und Rollenüberlegungen erweitert werden.

Ständig wiederkehrend an Ausbildungsplätzen vor Ort sind Überraschungen mit der Folge, die eigene Ausbildungsplanung korrigieren zu müssen. Ursache hierfür können im eigentlichen Betriebsablauf, im personalen Bereich oder dem Nichtvorhandensein eingeplanter Rückgriffe auf andere Beteiligte liegen. Ausbilder vor Ort benötigen in diesen typischen Situationen die erforderliche Flexibilität, Lernprozesse sinnvoll fortzuführen und nicht einfach abrupt abzubrechen. Ausbilder vor Ort müssen mit solchen Situationen umgehen können. Ausbilder sollten dieses Verhalten an berufstypischen Aufgaben in betriebsüblichen Situationen lernen (Standardfälle).

Der Ausbilder vor Ort als Vermittler muß im Sinne seiner neuen Rolle lernen, Gelassenheit und Mut zum Risiko zu zeigen, damit Auszubildende tatsächlich Aufgaben selbständig planen, durchführen und nachbereiten können. Qualifikation als Vermittler heißt demnach auch, sich in eine beratende Funktion zurücknehmen zu können und den Auszubildenden viel Raum für selbständiges Arbeiten anzubieten. Die der Ausbilderqualifizierung zugrundegelegten Arbeitsaufgaben müssen die Erörterung solcher Rollenanforderungen ermöglichen. Hier böte sich auch die Gelegenheit, auf die Möglichkeiten der Individualisierung von Lernprozessen einzugehen.

Stichworte: Auswahl von Arbeitsaufgaben, prozeßorientierte Vorstrukturierung, Durchführungskompetenz (Rollen- und Methodenkompetenz), Umgehen mit Unsicherheit, Fehlerrisiken.

Lernarrangement 6: *Die Nachbereitung von Vermittlungssequenzen und die Fortführung des Ausbildungsprozesses mit anderen Arbeitsaufgaben*

Die Beurteilung Auszubildender durch Ausbilder vor Ort hat für betriebliche Planungen und Entscheidungen einen hohen Stellenwert. Aus Forschungsarbeiten ist bekannt, daß es Unsicherheiten der Ausbilder im Zusammenhang mit Beurteilungen gibt.[20] Zur Qualifizierung von Ausbildern vor Ort für diese wichtige Aufgabe ist ein breiter Ansatz erforderlich. Ratsam ist, zunächst Ausbildern Ziel, Zweck, Verfahren und Formen von Beurteilungen zur Diskussion zu stellen. Die Praxiserfahrungen und die Auffassungen hierüber streuen nach aller Erfahrung sehr stark.

Ziel dieses Qualifikationsteils muß das Führen von Beurteilungsgesprächen sein. Hierzu gehören die Elemente Gegenstand der Beurteilung, Verfahren/Instrumente der Beurteilung, Informationsgewinnung über den zu beurteilenden Auszubildenden und schließlich auch Formulierungshilfen.

Das besondere Defizit in der Praxis besteht in der Beurteilung von Schlüsselqualifikationen. Da sie wesentlicher Teil der arbeitsplatzbezogenen Berufsausbildung sind, müssen Ausbilder vor Ort gerade hier gestützt werden[21].

Aus der Sicht der Ausbildung von vorrangiger Bedeutung ist die Beurteilung von Ausbildungsprozessen zum Zwecke einer Steuerung der weiteren Ausbildung. Auch hier ist Hilfe für die Ausbilder vor Ort wünschenswert. Dazu gehören Soll-Ist-Vergleiche zwischen Ausbildungsplanung und Ausbildungsergebnis. Solche Vergleiche erfordern die Fähigkeit, Ausbildungsprozesse vollständig auf erworbene und angewendete Qualifikationen analysieren zu können und ggf. dabei noch bestehende Lücken bzw. besondere Stärken der Auszubildenden zu entdecken.

Beide Informationen sind notwendige Voraussetzung, um den geplanten Fortgang der Ausbildung überprüfen zu können. Nur solche Informationen berechtigen beispielsweise, das Anforderungsniveau mit der nächsten Arbeitsaufgabe zu steigern. Solche Informationen gestatten aber auch die Auswahl der Komponenten, die anspruchsvoller werden können und sollen. In ei-

---

20 Vgl. Hoge, Eva: Betriebliche Beurteilung von Auszubildenden - Forschungsrelevante Erfahrungen und praxisorientierte Empfehlungen. In: Pullig, K.; Selbach, R. (Hrsg.): Mitarbeiterbeurteilung. Wiesbaden 1991 (In Vorbereitung)

21 Ebenda; neue Entwicklungen wie zum Beispiel "Das Fördergespräch zur Entwicklung und Förderung von Schlüsselqualifikationen" bei Dräger (Lübeck) tragen diesem Anliegen Rechnung.

nem Fall mag es die lineare Fortschreibung des bisherigen Aufgabentypus, im anderen das Übergehen auf wesentlich komplexere Sachverhalte beispielsweise durch Einbezug des Außenhandels sein. In einem dritten Fall könnten die fachlichen Anforderungen unverändert, der neue Reiz aber im methodischen/instrumentellen Bereich liegen. Das wäre zum Beispiel gegeben, wenn eine bisherige listenmäßige Planung durch den Einsatz von pc-gestützter Netzplantechnik erweitert würde.

Überlegungen dieser Art müssen aber auch Entscheidungshilfen zu der Frage bieten, ob ein Übergehen in offenere Ausbildungssituationen schon verantwortet werden kann. Der angesprochene Soll-Ist-Vergleich muß auch Schlüsselqualifikationen wie Planungs- und Kooperationsfähigkeit mit einbeziehen. Hier schließt sich der Kreis. Eine ausbildungsziel-adäquate Beurteilung von Auszubildenden ist die unabdingbare Grundlage auch für die pädagogische Steuerung des weiteren Ausbildungsprozesses. Dieser Zusammenhang wird von den Ausbildern vor Ort als sehr bedeutsam eingeschätzt.

Stichworte: Ziel, Inhalt und Formen von Beurteilungen, Führen von Beurteilungsgesprächen, Beurteilung von Schlüsselqualifikationen, Soll-Ist-Vergleiche, Fortführung des Ausbildungsprozesses, Steigerung der Komplexität, Übergang in offenere Situationen.

Lernarrangement 7: *Die Bedeutung der Ausbilder vor Ort für die betriebliche Sozialisation junger Menschen*

Für die Auszubildenden ist der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung in der Regel ein abrupter Wechsel. Normen, Wertvorstellungen, Ziele, Methoden, soziale Bezüge verändern sich oder kommen zu bestehenden hinzu oder relativieren sie. Auszubildende sind im allgemeinen unsicher beim Ausfüllen des neuen Rahmens, den ihnen der Ausbildungsbetrieb anbietet. Die Möglichkeiten eigenverantwortlicher, selbständiger Gestaltung sind ihnen weitgehend fremd. Sie müssen die Folgen schulischer Sozialisation abschütteln. Die Ausbilder vor Ort sollten über solche Veränderungen informiert sein und die Auszubildenden sicher und geduldig gerade in der Startphase führen.

Ist die Umstellung der jungen Menschen auf die neuen Bedingungen und Erwartungen vollzogen, müssen die Ausbilder durch ihr Verhalten und Handeln neben den fachlichen die personalen und sozialen Qualifikationen fördern. Hierzu benötigen die Ausbilder vor Ort Fähigkeiten der Menschenführung, der Fachdidaktik und der Methodik. Ausbildern vor Ort muß der Zusammenhang zwischen der Gestaltung der arbeitsplatzbezogenen Berufsausbildung und dem Qualifikationserwerb deutlich werden. Instrumente zur Verstärkung wünschenswerter Sozialisationsprozesse sind

zum Gegenstand der Ausbildung dieser Ausbilder zu machen.[22]

Stichworte: Schulische und betriebliche Sozialisation, Ansprüche junger Menschen an die Berufsausbildung und Realisierungsgrenzen, Menschenführung, Methoden.

Lernarrangement 8: *Planung und Durchführung der Berufsausbildung für Arbeitsbereiche mit einem hohen Fehlerrisiko*

Der Einstieg in dieses Thema könnte mit einer Sammlung typischer Praxisfälle beginnen. Sie wären die Grundlage für die Erörterung von Vorschlägen, in solchen Situationen mit dem Problem des hohen Fehlerrisikos fertig zu werden.

Fachgespräche hierüber werden sicherlich auf das Erfordernis einer umfassenden Vorbereitung der Auszubildenden auf die arbeitsplatzbezogene Berufsausbildung und auf Möglichkeiten stoßen, die reale Situation zunächst durch eine künstliche zu ersetzen. Ausbilder sollen vertraut werden mit den Möglichkeiten und Chancen der Simulation. Hierbei werden vor allem jene Formen von besonderem Interesse sein, die auf der Grundlage von realen Betriebsdaten durchgeführt werden können.

Bezüglich der arbeitsplatzgebundenen Berufsausbildung sollen die Ausbilder vor Ort lernen, das Risiko von Fehlern Auszubildender durch intensivere Planung der Aufgabendurchführung und Beratung bei der Durchführung zu verringern. Eine entsprechende Arbeitsplanung muß mögliche Wenn-Dann-Beziehungen sowie Analysen und Begründungen für jedes Vorgehen einbeziehen. Von daher wird die Fehlereingrenzung möglich. Sorgfalt des Planens und Gewissenhaftigkeit bei der Durchführung sind Elemente in solchen Ausbildungssituationen, für die die Ausbilder vor Ort fachlich und pädagogisch gestärkt werden müssen.

Zum Aufbau persönlicher Sicherheit in solchen Ausbildungssituationen gehört auch die Erörterung von Strategien zur Behebung von Fehlern, die Auszubildende verursacht haben. Es geht schließlich auch darum, Ausbildern deutlich zu machen, daß arbeitsplatzbezogene Berufsausbildung notwendigerweise zu Fehlern bei der Lösung von Arbeitsaufgaben führt, wenn die Auszubildenden selbständig tätig sein sollen. Schließlich sollen die Ausbilder die besonderen Qualifizierungsmöglichkeiten solcher Arbeitsaufgaben entdecken und sie gegen das Potential der Routineaufgaben abwägen.

---

22 Vgl. auch den Beitrag von Brater, U./Herz, G. in dieser Veröffentlichung, S. 198 ff.

Die Vermittlung entsprechender Qualifikationen an die Ausbilder muß an berufstypischen Aufgaben erörtert und erprobt werden.

Stichworte: Fehlerrisiko, Simulation, ausbilden in risikoreichen Situationen, Beratung.

Lernarrangement 9: *Entwicklung von Ausbildungsaufgaben, die im Anforderungsniveau und im Maße der geforderten Selbständigkeit oberhalb der Anforderungen einzelner Arbeitsaufgaben liegen*

Arbeitsplätze mit komplexen Aufgabenstellungen und Einbettungen in einen anspruchsvollen Tätigkeitsbereich bieten die Möglichkeit, an den originären Fachaufgaben orientierte, übergreifende Fragestellungen zur Entwicklung anspruchsvoller Ausbildungssituationen zu nutzen.

So kann zum Beispiel

- das Lösen einer finanztechnischen Aufgabe genutzt werden, den gesamten Prozeß der Aufstellung, Durchführung und Kontrolle betrieblicher Finanzpläne darzustellen und sensible Punkte zu analysieren;
- die Ausbildung im Controlling eines Unternehmens Anlaß sein, um einen wünschenswerten Bericht über Struktur, Alter, Restwert sowie erforderliche Ersatzbeschaffungen des betrieblichen Fuhrparks anzufertigen und mit Fachleuten zu diskutieren;
- die Ausbildung im Vertrieb eines Industrieunternehmens zu einer produktbezogenen Marktbeschreibung und -analyse genutzt werden.

Ausbilder vor Ort sollen aus ihrer Berufs- und Ausbildungserfahrung heraus zunächst solche Fälle entwickeln. Die Darstellung, Analyse und Umsetzung dieser Fälle in eine Ausbildungsplanung würde die Freude und Sicherheit im Umgang mit solchen übergreifenden Ausbildungsaufgaben steigern.

Ausbilder vor Ort sollen den Nutzen solcher Ausbildungsaufgaben sowohl für die Qualität der Ausbildung als auch für ihre persönliche Situation erkennen. Ganzheitlichkeit, Selbstverantwortlichkeit, Abkoppelung von dem üblichen Arbeitsdruck und die Möglichkeit der Aufwertung des Arbeitsbereichs sind geeignete Stichworte, ein solches Vorgehen den Ausbildern nahezubringen.

Stichworte: Fälle/Komplexe Arbeitsaufgaben, besondere produktive Arbeiten der Auszubildenden, Aufwertung des Arbeitsbereichs, Selbständigkeit in der Ausbildung.

Veränderungen in der Arbeitswelt und Weiterbildungsbedarf von Ausbilderinnen und Ausbildern in der Industrie

Innovative Konzepte aus der Berufsbildungspraxis

Ute Büchele, Hannelore Kerbl

BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG ALS PROZESS - PROBLEME, ERFAHRUNGEN UND PERSPEKTIVEN EINER WEITERBILDUNG NEBENBERUFLICHER AUSBILDER

1 Die Ausgangssituation

Die Zielrichtung des Modellversuches "Erprobung arbeitsplatzorientierter Methoden für die Ausbildung von Industriekaufleuten unter den Bedingungen neuer Bürotechnologien"[1] ergab sich aus den Beobachtungen, die vor ca. 6 - 7 Jahren zum Zeitpunkt der Antragsvorbereitung die Gemüter bewegte: Viele große Betriebe richteten Schulungszentren ein, die Datenverarbeitungskurse in großem Umfange für die Auszubildenden durchführten. In einigen Betrieben wurden sogar aufwendige Fachschulungen eingerichtet mit der Begründung, daß an einem hochtechnisierten Sachbearbeiter-Arbeitsplatz nicht mehr gelernt werden könne, weil nichts mehr zu sehen sei oder irreparabler Schaden durch unsachgemäßen Umgang mit Daten entstehen würde. Das Risiko sei zu groß! Man müsse die Auszubildenden in allem, was ein Sachbearbeiter tut, **vorher** unterweisen, und die Auszubildenden könnten ihm dann bei der Arbeit "intelligent" zuschauen.
Damit war aber u.E. die **tätige** Auseinandersetzung mit Arbeitsinhalten und Arbeitsaufgaben gefährdet, die ja gerade einen großen Vorteil des dualen Systems darstellt.

In diesem Modellversuch sollte deshalb untersucht werden, ob es mit und trotz der technischen Entwicklung weiterhin möglich ist, am Arbeitsplatz und an realen Arbeitsaufgaben zu lernen. Denn durchaus richtig war ja die Beobachtung, daß mit den Computern und PCs am Arbeitsplatz die Arbeitsvollzüge, -schritte, -vernetzungen nicht mehr so transparent waren wie vorher. Des-halb konnte es keine Lösung sein, einfach die alte Lehre zu reaktivieren, sondern es mußte nach Lösungen gesucht werden, die Arbeit **wieder** transparent und damit dem Lernenden zugänglich zu machen.

---

1 Der Modellversuch, von 1985 bis 1990 in der Wacker-Chemie GmbH durchgeführt, wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft gefördert und vom Bundesinstitut für Berufsbildung fachlich betreut. Die wissenschaftliche Begleitung lag in den Händen der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V. München.

Eine zweite Wandlung war in dieser Zeit zu beobachten: Die Betriebe stellten fest, daß durch die technischen Veränderungen neue Qualifikationsanforderungen an die Sachbearbeiter entstanden. Es wurde noch immer Fachkompetenz erwartet, aber darüber hinaus stiegen die Anforderungen an personale Fähigkeiten wie Entscheidungskompetenz und Verantwortung, aber auch an die sozialen Fähigkeiten (innerbetrieblich: Teamarbeit, nach außen: z.B. Bewältigung schwierig werdender Kundenbeziehungen). Um die Wandlungen vom Anbietermarkt zum Käufermarkt angemessen beantworten zu können, erwarteten die Firmen von den neuen (ausgelernten) Mitarbeitern mehr als früher die Verfügung über solche o.ä. Fähigkeiten, und diese sollten möglichst schon in der Ausbildung gelernt, mindestens aber veranlagt werden. Damit erweiterten sich die Ausbildungsziele. Neben Fachfähigkeiten mußten nun zusätzlich auch personale und soziale Fähigkeiten zusätzlich erworben werden.

Im Modellversuch sollte herausgefunden werden, ob am Arbeitsplatz selbst unter den gewandelten Bedingungen sowohl fachliche als auch personale Lernschritte möglich sind und wie dies dann methodisch-didaktisch zu realisieren wäre.
Zielsetzung war für den Modellversuch daher, nach Wegen zu suchen, die Arbeit mit den neuen Technologien dem Lernen wieder zugänglich zu machen und die Auszubildenden sowohl fachlich als auch persönlich zu fördern. Für eine kaufmännische Ausbildung, die von den Sachbearbeitern getragen wird, heißt das gleichzeitig: nebenamtliche Ausbilder mußten für diese Aufgabe entsprechend qualifiziert werden.

2 Der Veränderungsbedarf

Die Erfahrungen des Modellversuchs bei der Wacker-Chemie haben gezeigt, daß Lernen am Arbeitsplatz nach wie vor möglich, aber nicht mit punktuellen Aktionen zu lösen ist. Es galt, das gesamte Ausbildungskonzept neu zu gestalten. Denn auf die neuen Anforderungen mußte mit neuen didaktischen und methodischen Umsetzungen reagiert werden.

Die erste Erkenntnis, mit der wir arbeiten mußten, war die folgende:

Personale und soziale Fähigkeiten können nicht kognitiv gelernt werden.

Die Herausforderung für den Modellversuch bestand darin, Arbeitsaufgaben methodisch so zu gestalten, daß an ihnen entdeckend, selbstgesteuert und kooperativ gelernt werden kann. Es sind dies Lernstile, die sowohl personale als auch fachliche Lernschritte zulassen.

Die zweite Arbeitserkenntnis war:

Arbeitsaufgaben enthalten nur dann entsprechende Lernherausforderungen, wenn der Sinn einer Arbeit und der Zusammenhang, in dem eine Arbeitsaufgabe steht, erkannt werden können.

Erst dann kann der Auszubildende bei der Bearbeitung eines Auftrags Ursachen und Folgen abschätzen. Dann erst kann er entdeckend lernen und durch die selbständige Bearbeitung personale und soziale Fähigkeiten herausbilden. Das hatte für die Gestaltung von Arbeit Konsequenzen:

- Die Auszubildenden benötigten bereits von Beginn ihrer Ausbildung an einen Überblick über den Gesamtzusammenhang des Betriebes und den Zusammenhang der verschiedenen Arbeitsbereiche des Betriebes zueinander.
- Die Ausbildungsplätze sollten so durchlaufen werden, daß die Verknüpfungen der Abteilungen zueinander immer wieder sichtbar werden und so auch den Zusammenhang der Arbeit aufzeigen; der Durchlauf erfolgte somit entlang des Belegflusses bzw. der Kommunikationsbeziehungen innerhalb des Betriebes.
- Die Arbeitsaufgaben, die in den einzelnen Bereichen von den Auszubildenden bearbeitet werden, müssen immer wieder in einen Gesamtzusammenhang gestellt werden, und die Systematik dieses Zusammenhanges muß immer wieder aufbereitet werden. Dazu wurden die "Bereichstreffen" der Auszubildenden eingeführt, die einer systematischen Zusammenführung der Erkenntnisse dienen. Die Lernpässe, die im Modellversuch entwickelt wurden, "zwingen" die Ausbilder und die Auszubildenden, regelmäßig praktische Arbeitserfahrungen auszutauschen, Gespräche zu führen und sie auch theoretisch auszuwerten und zu untermauern.

Die dritte Erkenntnis im Modellversuch war diese:

Die Auszubildenden sind von der Schule einen rezeptiven Lernstil gewohnt,

in dem es vorwiegend darum geht, angebotenen Wissensstoff aufzunehmen und sich anzueignen. Außerdem sind sie gewohnt, Fehler als Versagen zu bewerten und daraus nicht notwendig Korrekturverhalten oder zu korrigierendes Wissen sowie eigene Aktivität abzuleiten. Die Konsequenz für den Modellversuch bestand darin, den Auszubildenden bereits zu Beginn der Ausbildung zu helfen, neue Lernstile einzuüben - entdeckendes, selbstgesteuertes, kooperatives Lernen. Dazu wurde ein methodisch entsprechendes Einführungsseminar gestaltet, um dort viele positive Erfahrungen mit diesen Lernstilen zu vermitteln. Da wir nicht davon ausgehen konnten, daß einmal geübte neue Lernformen gleich schon Gewohnheit werden, mußten wir darüber hinaus die Ausbilder befähigen, den Auszubildenden immer wieder zu helfen, sich dieser Lernstile bewußt zu werden und ihren eigenen Lernprozeß "in die Hand" zu bekommen. Für alle nebenamtlichen Ausbilder wird seither ein Ausbilder-Seminar angeboten.

Die vierte Erkenntnis war:

Die Ausbilder haben kein einheitliches Lernverständnis, welches zudem eher dem der Auszubildenden ähnlich ist.

Die Ausbilder haben selber zwar entdeckend in ihrem Berufsleben am Arbeitsplatz gelernt und sind innerhalb der Teamarbeit auch kooperativ zu lernen in der Lage, aber dieser Lernstil ist ihnen bisher weitgehend verborgen geblieben. Sie verstehen deshalb das Lernen als etwas, das von außen an jemanden herangetragen wird, z.B. in Form von Vorträgen, Seminaren und Literatur. Auch hier war die Konsequenz, daß den Ausbildern im Modellversuch geholfen werden sollte, sich bewußtzumachen, wie man personale und soziale Fähigkeiten erwirbt, und wie sie von sich aus den Auszubildenden helfen können, sich zu entwickeln.

Außerdem gingen wir davon aus, fünfte Erkenntnis:

Die Ausbilder kennen ihre eigene Arbeit nicht unter didaktischen Gesichtspunkten,

so daß wir ihnen bei der Entschlüsselung ihrer Arbeit, als Lerngelegenheiten, helfen müssen. Ein Ausbilderseminar, in dem dies geleistet werden soll, reicht aber alleine nicht aus, um diesen Lernprozeß der Ausbilder dahin zu führen, daß er zur Selbstverständlichkeit wird. Im Anschluß an ein "Anstoßseminar" bedurfte es daher einer weitgehenden Betreuung und Hilfe für einzelne Ausbilder.

Bei der Durchführung des Modellversuches ergaben sich damit drei große Ansatzpunkte:

- Die **Auszubildenden** mußten auf die neuen Lehr- und Lernformen vorbereitet werden. Wir mußten ihnen helfen, neben den bisher gewohnten Lernstilen auch **entdeckendes, selbstgesteuertes** und **kooperatives Lernen** kennenzulernen und deren Vorteile zu erkennen. Wir konzipierten ein zweiwöchiges Einführungsseminar, das diesen Lernformen entsprach.

- Der zweite Ansatzpunkt war, die **Lernchancen** des Arbeitsplatzes bzw. von **Arbeitsaufgaben** erkennen zu können und daraus Entwicklungschancen für die Auszubildenden abzuleiten. Wir entwickelten daher ein Seminar für Ausbilder, das ihnen half, ihre Arbeitsaufgaben als Lernaufgaben zu verstehen.

  Um die Einzelaufgaben am Ausbildungsplatz verstehen und bearbeiten zu können, erwerben sich die Auszubildenden bereits im Einführungsseminar einen Überblick über die kaufmännischen Zusammenhänge des Betriebes, die Kommunikationsbeziehungen und die Hauptaufgaben der Fachabteilungen in ihrem Zusammenhang.

- Der dritte Ansatzpunkt war das **Lehrverhalten der Ausbilder**, das sich im Hinblick auf die neuen Lernformen verändern sollte. Dazu diente ebenfalls das Ausbilderseminar, um den Ausbildern konkrete Umsetzungsschritte in einem geschützten Bereich zu ermöglichen, die dann am Arbeitsplatz geübt und ausgeführt werden konnten. Diese Ausführung wurde dann über Beratung durch die Ausbildungsleitung und die Ausbilderbetreuer im Betrieb begleitet.

3 Die Ausbilderqualifizierung

Die Schulung und Weiterbildung der nebenamtlichen Ausbilder hat sich als wichtige Aufgabe herausgestellt, der permanente Aufmerksamkeit gewidmet werden muß. Über diesen Teil wollen wir daher im folgenden ausführlicher berichten.

3.1 Die Zielgruppe

Wer sind nun diese "nebenamtlichen Ausbilder", wie groß ist der Personenkreis; welche Voraussetzungen bringen diese Ausbilder mit, wie ist die Ausbildung vor Ort organisiert? Letzteres ließ sich schnell beantworten. Es gab in jeder ausbildenden Abteilung einen sogenannten Ausbildungsbeauftragten und eine gewisse Zahl von Ausbildern. Aufgabe des Ausbildungsbeauftragten war, einerseits Ansprechpartner der Ausbildungsleitung zu sein, andererseits als Multiplikator zu wirken und die abteilungsspezifischen Ausbildungsprobleme zu lösen. Schon hier begannen die Schwierigkeiten. Selbst die Gruppe der Ausbildungsbeauftragten stellte sich als heterogen heraus. Da gab es Mitarbeiter, die vor vielen Jahren aufgrund einer bestimmten Funktion zu Ausbildungsbeauftragten ernannt worden, zwischenzeitlich hierarchisch aufgestiegen waren und eigentlich für Ausbildung keine Zeit mehr hatten, ihren Titel Ausbildungsbeauftragter aber auch nicht abgeben wollten. Unter ihnen wiederum gab es reine Verwalter, die ihre Aufgabe darin erschöpft sahen, die abteilungsinterne Versetzungsplanung durchzuführen, und es gab Ausbildungsbeauftragte, bei denen Auszubildende dann willkommen waren, wenn es galt, Personalengpässe zu überwinden, die aber in Normalsituationen "keine Zeit für Auszubildende hatten". Zum Glück gab es aber auch Ausbildungsbeauftragte, denen der Umgang mit jungen Menschen Spaß gemacht hat und die das Ausbilden auch als eine Chance zu persönlicher Weiterentwicklung betrachtet haben. War nun diese Situation schon schwierig genug, so war doch die Zahl der Betroffenen überschaubar, die Einzelprobleme waren erkennbar, es konnten – allerdings sehr, sehr vorsichtig – Maßnahmen eingeleitet werden. Um wieviel schwieriger war dies jedoch bei den nebenberuflichen Ausbildern: – ein Kreis von geschätzten 200–250 Mitarbeitern, die namentlich nicht als Ausbilder erfaßt waren, in allen Altersstufen, in unterschiedlichen hierarchischen Stellungen, mit unterschiedlichen schulischen und beruflichen Voraussetzungen (von der angelernten Kraft bis zu akademisch Gebildeten), geprägt durch die verschiedensten persönlichen Erfahrungen, meist ohne

jegliche pädagogische Vorbildung. Unter ihnen gab es aber auch einige ehemalige Lehrer, die Ausbildung am Arbeitsplatz als Unterrichtsstunde gestalteten. Kurz gesagt, ein Kreis von Individualisten, die zum großen Teil mit Glacéhandschuhen angefaßt werden mußten, um eine Veränderung zu bewirken.

Wir verstanden unter "Ausbilder" in diesem Modellversuch ganz bewußt alle Mitarbeiter, die an ihrem Arbeitsplatz ausbilden, und diese sollten alle in die Weiterbildung einbezogen werden. Ziel war, bei allen Ausbildern einen hohen Identifikationsgrad mit dem neuen Ausbildungskonzept zu erreichen; es sollten die Möglichkeit zur methodischen Neuorientierung geboten und die praktische Umsetzung vor Ort mit den Ausbildern erarbeitet und erprobt werden.

3.2 Die Seminarinhalte

So konzipierten wir ein Ausbilderseminar, das natürlich erwachsenengerecht gestaltet werden mußte. In einem 3-Tage-Seminar sollten, in dem von uns vorgegebenen Rahmen und selbstverständlich mit unserer Hilfe, die Veränderungen der Berufswelt, die generellen Ausbildungsziele von den Ausbildern gemeinsam gesammelt und die speziellen Lernchancen und Ausbildungsziele des eigenen Arbeitsplatzes von den Ausbildern erarbeitet und neu formuliert werden. Sie sollten die Methodenvielfalt kennenlernen und die Methodenauswahl neu bestimmen. Wir wollten und konnten uns als Seminarleiter nicht vor die Teilnehmer stellen und ihnen sagen, wie "es" geht, denn die Teilnehmer sollten ja gerade durch die eigene Erarbeitung erkennen, daß die bisher fast ausschließlich angewandte Vierstufenmethode kein Weg hin zur Handlungsorientierung sein kann, sondern bestenfalls fachliches Können vermittelt, aber die sogenannten Schlüsselqualifikationen unbeachtet läßt. Sie sollten zudem erkennen, daß sich die Rolle des Ausbilders ändern muß, um die (vorher selbst erarbeiteten) Ausbildungsziele zu erreichen. Außerdem sollte genügend Zeit zur Verfügung stehen, um die praktische Umsetzung zu üben.

3.3 Durchführungsprobleme

Es war klar, daß wir einen so großen Personenkreis, der sich außerdem durch Fluktuation, Neueintritte, Versetzungen und Änderungen der Arbeitsaufgaben immer wieder veränderte, nur mit einem ständigen Seminarangebot erreichen können. Besonders in der Anfangsphase haben wir deshalb sehr stark auf Multiplikatoren gesetzt, die uns geholfen haben, unsere Ziele zu verwirklichen. Außerdem haben wir uns bemüht, aus allen Abteilungen, die im ersten Ausbildungsjahr durchlaufen werden, Ausbilder zu schulen. Gerade in der Anfangszeit war es besonders wichtig, den Ausbildern an ihrem Arbeitsplatz bei der praktischen Umsetzung behilflich zu sein.
So wie üblich, stellt jedes Pilotseminar die Durchführenden vor besondere Probleme. Einerseits müssen alle die Teilnehmer eingeladen werden, für die es eine Prestigesache ist, im ersten Seminar zu sein. Meistens ist dies ein sehr kritischer Teilnehmerkreis, der nicht immer gewillt ist,

konstruktiv zu kritisieren. Andererseits müssen aber auch die Seminardurchführenden erst erproben, ob mit dem erarbeiteten Seminarkonzept die gesetzten Ziele erreicht werden können, ob die Zeit reicht, ob das Seminar richtig rhythmisiert wurde, ob die Arbeitspapiere richtig gestaltet wurden usw.

Wie nicht anders zu erwarten, hatten wir unser Seminar mit Inhalten überfrachtet, die Zeit reichte in keiner Weise. Wir haben dann gründlich "abgespeckt" und auf manche Vertiefung der Seminarinhalte verzichtet. Trotzdem ist das Seminar heute noch sehr arbeitsintensiv und verlangt die volle Aktivität jedes einzelnen Teilnehmers.

Schon während der Erarbeitung des Seminarkonzeptes war begleitend viel Überzeugungsarbeit nötig. Die Notwendigkeit der Ausbilderschulung, die ja Zeit kostet, wird von vielen Führungskräften nicht erfreut aufgenommen. Ausbildung wird auch nicht als Arbeitsaufgabe erkannt; man will zwar möglichst gute Auszubildende, wenn es gilt, im eigenen Bereich eine Stelle zu besetzen, aber sonst ist Ausbildung in erster Linie eine Aufgabe der Ausbildungsleitung! Außerdem wurden doch in den vergangenen Jahren auch ohne besondere Ausbilderschulung gute und sehr gute Prüfungsergebnisse erreicht!

Bei der Wacker-Chemie hat sich bei diesen Problemen die Vorgehensweise von oben nach unten bewährt, d.h., unser Weg ging zuerst über die Geschäftsführung. Wenn es gelingt, die Geschäftsführung zu überzeugen (und auch die nicht unerheblichen finanziellen Mittel zur Verfügung zu stellen), so ist dadurch die nächste Ebene so gut wie gewonnen. Wir haben das Seminar auch immer als eine Personalentwicklungsmaßnahme dargestellt und verdeutlicht, daß sich die auf dem Seminar erworbenen Erkenntnisse auch auf die Zusammenarbeit in der Abteilung und über diese hinaus auswirken werden. Und wir haben auch dargestellt, daß Ausbilden auch bedeutet, erste Führungsaufgaben wahrzunehmen, für die es gilt, dieses Mitarbeiterpotential entsprechend zu motivieren und zu fördern.

Selbstverständlich mußten wir unser Vorhaben auch mit den betrieblichen Gegebenheiten in Einklang bringen. So war unser erstes Seminarkonzept auf 5 Tage aufgebaut. Wir mußten aber schnell erkennen, daß maximal 3 Tage Freistellung der Ausbilder für das Seminar eine realistische Größenordnung darstellen.

Wir haben überlegt, ob wir die Seminarteilnehmer nach Ausbildungsinhalten, also z.B. ein Seminar für Einkäufer, eins für Verkäufer usw., einladen sollten. Auch das hat sich als undurchführbar herausgestellt, da sonst einzelne Abteilungen zu stark belastet worden wären und dadurch die

Bereitwilligkeit stark gelitten hätte. Im nachhinein können wir sagen, daß die gemischten Teilnehmerrunden, Mitarbeiter aus verschiedenen Standorten und mit unterschiedlichen Arbeitsaufgaben immer förderlich für die Seminare waren.

In der Anfangszeit war es relativ schwierig, die mittlere Führungsebene als Teilnehmer zu gewinnen. Gerade das war aber wichtig für uns und hat sich als sehr positiv erwiesen, konnten doch so neue Ausbildungsplätze gewonnen werden, die bisher absolut tabu für die Auszubildenden waren. So konnten Ausbildungsplätze im Bereich der Personalreferate, in der betriebswirtschaftlichen Abteilung, in den Verkaufsregionen und sogar bei ausländischen Tochtergesellschaften sowie in den Sachgebietsleiterfunktionen der Marketingbereiche erschlossen werden. Gerade solche Plätze können Zusammenhangswissen und problemlösende Arbeitsweise verdeutlichen. In dem Maße, in dem höherwertige Ausbildungsplätze gefunden wurden, ist es gelungen, minderwertige Ausbildungsplätze abzubauen bzw. die Verweilzeit der Auszubildenden zu verkürzen.

In Zeiten von Personalengpässen ist der Teilnehmerkreis schwierig zusammenzustellen. "Wir würden ja gerne kommen, ich würde meine Mitarbeiter ja gerne schicken, aber ...." In solchen Fällen nutzen wir jede Werbemöglichkeit. Ein Hinweis eines Geschäftsführers an passender Stelle löst meistens das Problem!

3.4 Seminarwirkungen

Bei der Untersuchung des eigenen Arbeitsplatzes durch den Ausbilder kommt sehr oft ein hoher Motivationsschub dadurch zustande, daß er erkennt, welche hohe fachliche, persönliche und soziale Kompetenz bei der Bewältigung seiner Arbeitsaufgabe gebraucht wird.

Ein ganz wesentlicher Bestandteil in unserem Ausbildungskonzept ist das Gespräch zwischen Ausbilder und Auszubildenden. Den meisten Ausbildern fällt es leicht zu loben - es ist ja auch viel bequemer, als sich kritisch mit den Auszubildenden auseinanderzusetzen. Als Basis für diese Gespräche haben wir den Lernpaß entwickelt, in dem der Auszubildende beschreibt, wie er eine Kernaufgabe bewältigt, was er dabei gelernt und welche Erfahrungen er dabei gemacht hat. Der Ausbilder soll u.U. ergänzen, evtl. richtigstellen, seine Beobachtungen mit dem Auszubildenden besprechen und vielleicht auch mit dem Auszubildenden eine Lernvereinbarung treffen. Es kann aufgrund bestimmter Defizite eine neue ähnliche Aufgabe gewählt werden, an der erneut gelernt und geübt werden kann. In Rollenspielen trainieren wir mit den Ausbildern sehr intensiv diese Form der Gesprächsführung.

Insgesamt kann man davon ausgehen, daß die Aufgeschlossenheit für die Ausbildung wesentlich größer geworden ist. Die Auszubildenden bekommen zum großen Teil höherwertige Aufgaben übertragen, die Form der offenen Aufgabenstellungen überwiegt. In Einzelfällen werden auch Projekte übertragen.

Die Ergebnisse sind mit einer realistischen Grundeinstellung zu betrachten. Rückmeldungen von Auszubildenden wie diese: "Mein Ausbilder war letzte Woche auf dem Ausbilderseminar, er probiert an mir alles aus, was er dort gelernt hat" sind sehr vielversprechend und lassen hoffen, daß nicht nur eine Kurzzeitwirkung erreicht werden konnte.

Durch das Seminar wird erkennbar, wer mitziehen will und kann und wer nicht. In Einzelfällen konnte auch ein Ausleseprozeß in Gang gebracht werden. Die Personalreferenten wurden immer wieder von der Ausbildungsleitung aufgefordert, bei der Besetzung von Ausbildungsstellen gerade auch auf die Ausbildungsfähigkeit des Bewerbers zu achten.

4 Die weitere Entwicklung

In den vergangenen Jahren haben wir in unserem Hause 15 solcher Ausbilderseminare durchgeführt und dabei ca. 180 Ausbilder geschult. Das Seminar ist heute eine begehrte Bildungsmaßnahme, die standardmäßig im Bildungskatalog des Unternehmens angeboten wird. Sehr wichtig ist, daß die Ausbildungsleitung am ganzen Seminar teilnimmt, damit die Ausbilder auch ihre Tagesprobleme abladen können und gegenseitiges Verständnis aufgebaut werden kann. Da die nebenamtlichen Ausbilder im allgemeinen für ihre Ausbildungsaufgaben keine Vergütung erhalten, sehen wir das Seminar auch als kleines Dankeschön für sie an und wählen aus diesem Grund auch Seminarhotels aus, die einen angenehmen und etwas anspruchsvolleren Rahmen bieten.

Das Seminar half auch, den Kreis der Multiplikatoren zu verändern und zu erweitern. Es hat sich auch ein Multiplikatorenarbeitskreis entwickelt, der sich regelmäßig trifft und anstehende Probleme bespricht. Mit Hilfe dieser engagierten Mitarbeiter konnten innerhalb bestehender Bereiche gezielt bestimmte Ausbildungsplätze gesucht und strukturiert werden. Die sinnvolle Reihenfolge der Ausbildungsstationen und die Aufenthaltsdauer der Auszubildenden sind immer wieder Thema während des Seminars. Die meisten Ausbilder wünschen sich einen längeren Aufenthalt der Azubis. Es ist Aufgabe der Ausbildungsleitung, das Wünschenswerte und das Machbare den Teilnehmern darzulegen.

Leider ist die Ausfallquote relativ hoch, und es sind oft gerade die besten und engagiertesten Ausbilder, die durch Änderung ihrer Aufgabenstellung (z.B. Auslandsdelegation) der Ausbildung zumindest zeitweise verlorengehen.

In der Zwischenzeit ist die Qualität des Seminars als Weiterbildungskonzept mit Zukunft erkannt worden. Es gibt heute sogar Wartelisten für diese Seminare. Mundpropaganda ist auch hier die wirksamste Werbemethode. Der gute Kontakt zu den Ausbildern allerdings muß ständig gepflegt und ausgebaut werden. Nicht zuletzt deshalb planen wir zur Zeit ein Aufbauseminar zur Vertiefung. Im Mittelpunkt werden neben einem Erfahrungsaustausch Vertiefungen der eigenen Fähigkeit und biografische Gesetzmäßigkeiten stehen. Wir wollen im Herbst mit diesem Seminar starten und hoffen, daß die Resonanz ähnlich groß sein wird.

Olaf Gayk

QUALIFIZIERUNG BETRIEBLICHER AUSBILDER/-INNEN IM ZUSAMMENHANG MIT DER UMGESTALTUNG DES AUSBILDUNGSWESENS

1 Einleitung

Wie wir in unserem Unternehmen bei der Umgestaltung der Berufsausbildung vorgegangen sind, welche Schwierigkeiten wir bewältigen mußten und welche Erfahrungen wir gemacht haben, soll der nachfolgende Erfahrungsbericht schildern. Bewußt soll es sich nicht um eine wissenschaftliche Dokumentation handeln, sondern um praktische Hinweise und Berichte, die Anregungen für eigene Überlegungen bieten.

Die Umgestaltung der kaufmännischen Berufsausbildung in unserem Haus wurde notwendig aufgrund von erkannten Defiziten in der aktuellen Ausbildung und aufgrund der Erkenntnis, daß die vorhandene Ausbildungskonzeption den Anforderungen der Zukunft nicht genügen kann.

Auslöser dazu waren die bereits eingetretenen und die sich abzeichnenden Veränderungen in der Organisationsstruktur der kaufmännischen Verwaltung und in den Anforderungsprofilen an die Arbeit der kaufmännischen Mitarbeiter/-innen. Arbeitsziele, Hintergrundwissen und Arbeitszusammenhänge an den einzelnen Sachbearbeitungsplätzen sind bei der derzeitigen Arbeitsorganisation (nicht nur) für die Auszubildenden schwer zu durchschauen. Der Einsatz von moderner Bürotechnik und die Veränderungen in den Arbeitsorganisationen (von der Sachbearbeitung zur Fallbearbeitung) erfordern von den kaufmännischen Mitarbeitern/-innen aber zunehmend Wissen über Arbeitszusammenhänge. Informationsbeschaffung, Fehleranalyse, Entscheidungsvorbereitung z.B. sind nur auf der Basis dieses Wissens möglich. Die Veränderungen in der Organisationsstruktur, z.B. die Reduzierung von hierarchischen Ebenen und damit verbunden steigende Verantwortung und Selbständigkeit in den unteren Ebenen, erfordern darüber hinaus Qualifikationen wie Kooperationsfähigkeit, Kreativität, Flexibilität, Verantwortungsbereitschaft, Kritikfähigkeit. Solche Qualifikationen können die Auszubildenden in den Fachabteilungen heutigen Zuschnitts noch nicht ausreichend entwickeln.

Im Sommer 1986 begann die Arbeit an der neuen Ausbildungskonzeption. Mit dem Ausbildungsjahrgang 1986 - Beginn 01. Sept. 86 - sollte das neue Konzept in die Erprobung gehen.

2 Unsere Ausgangssituation und Vorüberlegungen

Wir hatten bis 1986 eine typische, traditionell organisierte kaufmännische Berufsausbildung. Ein Versetzungsplan steuerte die Auszubildenden durch die Fachabteilungen der kaufmännischen Verwaltung. Betriebsinterner Unterricht thematisierte Fachwissen über den Produktionsablauf und den Berufsschulstoff. Der Unterricht verlief in Vortragsform. In den Fachabteilungen waren bestimmte Mitarbeiter/-innen für die Auszubildenden zuständig. Kontakte zwischen den Ausbildern/-innen vor Ort gab es zumindest in Zusammenhang mit der Berufsausbildung nicht, oft auch nicht aus ihrer kaufmännischen Sachaufgabe heraus.

Einige grundsätzliche Überlegungen waren:

- der Nachhilfeunterricht im Berufsschulstoff sollte zugunsten betrieblicher Ausbildungsziele entfallen,
- aktive Lernmethoden sollten eingesetzt werden,
- Arbeitsorganisation, Arbeitszusammenhänge, Hintergrundwissen, Arbeitsziele sollten transparent gemacht werden,
- der Umgang mit moderner Bürotechnik sollte zum Handwerkszeug der angehenden Kaufleute werden,
- bestimmte Ausbildungsinhalte und Ausbildungsmaßnahmen ließen und lassen sich in den Fachabteilungen noch nicht ausreichend realisieren. Hierzu zählen z.B. der Einsatz von aktiven Lernmethoden, die Erarbeitung von Zusammenhangswissen, die Erprobung von Arbeitstechniken mit unterschiedlichen Medien, Gruppenarbeiten. Deshalb wurde eine Ausbildungsabteilung eingerichtet, die nur für die kaufmännische Berufsbildung zur Verfügung steht und in der regelmäßig bestimmte Ausbildungsabschnitte stattfinden.

Es wurde im Laufe der ersten Überlegungen sehr schnell klar, daß eine tragfähige, in sich schlüssige Gesamtkonzeption nur entstehen konnte, wenn möglichst alle an der Berufsausbildung aktiv Beteiligten in die Entwicklung dieser Konzeption einbezogen würden. Dazu zählten insbesondere auch die Ausbildungsbeauftragten in den Fachabteilungen. Die Berufserfahrung und Kreativität der Ausbildungsbeauftragten ist eine gute Grundlage für die Entwicklung einer fundierten und attraktiven Ausbildung.

Qualifiziert ausbilden bedingt, daß die einzelnen Ausbildungsabschnitte möglichst gut aufeinander abgestimmt sind. Ein Großteil der gesamten und der betrieblicherseits organisierten Berufsausbildung findet in den Fachabteilungen statt. Ausbildungsziele können allein deshalb nur dann weitestgehend erreicht werden, wenn die Ausbildungsarbeit der Fachabteilungen in ein Gesamtkonzept systematisch eingegliedert wird. Eine wesentliche Voraussetzung für eine abgestimmte, systematische Berufsausbildung ist ferner, daß grundsätzliche Übereinstimmung aller Beteiligten über die Ziele der Berufsausbildung besteht.

Es muß akzeptiert werden, daß die Hauptaufgabe der Ausbildungsbeauftragten nicht in der Berufsausbildung liegt. Sie haben ihre Sachbearbeitung oder auch ihre Führungsfunktion in den Fachabteilungen zu erfüllen. Diese Aufgaben sind für sie im Zweifelsfall vorrangig. Ihre Leistung in ihrer Hauptaufgabe ist letztlich die entscheidende Größe für ihren beruflichen Erfolg.

Ein erwünschtes Engagement für die Berufsausbildung läßt sich nur entwickeln, wenn entsprechende Motivation vorhanden ist, sich auch dieser zusätzlichen Aufgabe intensiv zu widmen. Diese Motivation muß aus der Aufgabe der Berufsausbildung selbst erwachsen, sie kann durch flankierende extrinsische Anreize nur gefördert, aber nicht grundlegend gesteuert werden. Diese Motivation ist aus meiner Sicht z.B. nicht zu erreichen, wenn Ausbildungsarbeit als notwendige Zwischenstufe zur beruflichen Karriere absolviert werden muß. Ausbildungstätigkeit ist aber eine gute Grundlage für beruflichen Erfolg. Erfahrungen im Umgang mit Auszubildenden, Mitarbeitern/-innen und Führungskräften und der größere Informationsstand über betriebliche Zusammenhänge durch die Kontakte zu Ausbildungsbeauftragten anderer Abteilungen sind Beispiele dafür.

Ist Übereinstimmung bezüglich der in der Berufsausbildung angestrebten Ziele erreicht, muß ermittelt werden, welche Ausbildungsleistung die einzelnen Fachabteilungen zur Erreichung der Ausbildungsziele erbringen können. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Rahmenbedingungen für Berufsausbildung in den einzelnen Fachabteilungen sehr unterschiedlich sind. Das jeweilige Aufgabengebiet, die Arbeitsorganisation, die Personalstruktur, der Einsatz von Technik, die Einstellung der Mitarbeiter/-innen und der Vorgesetzten zur Berufsausbildung wirken entscheidend auf die Gestaltung der Ausbildung ein. Im Sinne der Gesamtaufgabe müssen die abteilungsspezifischen Einzelprobleme ermittelt und gelöst werden. Das kann nur in enger Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbeauftragten geschehen.

3 Konzeptionelle Entscheidungen

Wir haben die Grundkonzeption und die Weiterentwicklung unserer Berufsausbildung von Beginn an in enger Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbeauftragten vorangetrieben. Die erforderlichen organisatorischen Rahmenbedingungen waren:

- Ausgewählte Mitarbeiter/-innen wurden formell zu Ausbildungsbeauftragten ernannt. Diese Schreiben sind vom Vorstand unterzeichnet. Die Tätigkeit, die ja zusätzliche Arbeit zur Hauptaufgabe der jeweiligen Mitarbeiter/-innen ist, wird mit einer monatlichen Vergütung honoriert.
- Es werden regelmäßig alle drei Monate Ausbildergespräche durchgeführt. An diesen Gesprächen nehmen alle Ausbildungsbeauftragten teil (auf freiwilliger Basis). Aufgabe dieser Gespräche ist es, den Informationsaustausch zu verbessern, gemeinsame Planungsarbeit voranzutreiben, aktuelle organisatorische und inhaltliche Ausbildungsmaßnahmen abzustimmen.

- Zweimal jährlich werden Wochenendseminare durchgeführt. Auf diesen Seminaren werden grundlegende Fragen der Berufsausbildung diskutiert, es wird an der Entwicklung und Aktualisierung der Ausbildungskonzeption gearbeitet und es wird Weiterbildung für die Ausbildungsbeauftragten betrieben. Die Wege- und Arbeitszeit im Rahmen dieser Seminare wird vergütet.
- Die Kontakte zwischen Ausbildungsbeauftragten und den hauptberuflichen Berufsausbildern/-innen sollten intensiviert werden.
- Die Ausbildungsbeauftragten werden - so weit das möglich ist - in die einzelnen Ausbildungsabschnitte auch außerhalb ihrer direkten Zuständigkeit einbezogen.

Der Charakter dieser Maßnahmen hat sich im Verlauf der Konzeptentwicklung z.T. deutlich gewandelt. Veränderungen ergaben sich hinsichtlich der Form der Zusammenarbeit, der Organisation, der inhaltlichen und methodischen Gestaltung. Im folgenden werden diese Entwicklungen skizziert.

Die Ernennung der Ausbildungsbeauftragten

Ursprünglich haben die Fachabteilungen - präzise die Führungskräfte - über die Besetzung der Position des/der Ausbildungsbeauftragten weitgehend allein entschieden. Dies geschah i.d.R. nach berufsfachlichen Gesichtspunkten oder unter Berücksichtigung individueller Arbeitsbelastung.

Im Verlauf der Entwicklung der Ausbildungskonzeption wurde immer deutlicher, daß im Sinne der Berufsausbildungsziele eine Besetzung in Absprache mit der Ausbildungsleitung notwendig wurde. Besonders deutlich machten dies die gestiegenen Anforderungen an die personale Kompetenz der Ausbildungsbeauftragten.

Heute wird bei Bedarf (z.B. durch Ausscheiden oder Funktionswechsel des/der bisherigen Ausbildungsbeauftragten) oder auf Antrag der Ausbildungsabteilung (z.B. bei der Neueinrichtung eines Ausbildungsplatzes) eine intensive Diskussion mit einzelnen Kandidaten/-innen und den Führungskräften geführt. Die Aufgabenstellung in der Berufsausbildung, die Ziele der Ausbildung und die Anforderungen an die Ausbildungsbeauftragten sowie Informationen über die Arbeitsbelastung durch die Ausbildungstätigkeit werden erörtert. In gegenseitigem Einvernehmen zwischen den Führungskräften, den Kandidaten/-innen und der Ausbildungsleitung wird dann eine Entscheidung getroffen.

Interne Ausbildergespräche

Die ersten hausinternen Gespräche hatten den Zweck, die Ausbildungsbeauftragten darüber zu informieren, daß ein neues Konzept für die Berufsausbildung entwickelt werden soll. Erste persönliche Kontakte zwischen den Ausbildungsbeauftragten, der Ausbildungsleitung und den hauptberuflichen Ausbildern wurden aufgebaut.

Zu Beginn des Prozesses informierte noch primär die Ausbildungsleitung die Ausbildungsbeauftragten über grundlegende organisatorische und inhaltliche Vorüberlegungen bezüglich der Umgestaltung der Berufsausbildung. Heute hat sich diese Einrichtung als der Rahmen für die Diskussion aktueller Fragen aus und Informationen über die Berufsausbildung entwickelt. Dazu gehören z.B:

- der Erfahrungsaustausch über einzelne Ausbildungsabschnitte,
- Informationen über den Ausbildungsverlauf einzelner Jahrgänge, über Zwischen- und Abschlußprüfung,
- Informationen bezüglich der Übernahme der Auszubildenden in die Fachabteilungen nach bestandener Prüfung,
- aktuelle Fragen zu Veränderungen innerhalb der Ausbildungsgestaltung, z.B. neue Ausbildungsthemen für Projekte, Fallstudien oder Betriebserkundungen, Abstimmung und Verabschiedung des Versetzungsplanes,
- Vorbereitung der Seminare mit den Ausbildungsbeauftragten.

Die Seminare mit den Ausbildungsbeauftragten

Die ersten Seminare kennzeichnete eine ausführliche Diskussion der Ziele der Berufsausbildung. Aufgebaut wurde die Diskussion auf einem Erfahrungsaustausch über individuelle Berufs- und Arbeitserfahrungen der Ausbildungsbeauftragten selbst und Informationen über die sich abzeichnenden Entwicklungen und Tendenzen im Anforderungsprofil der Kaufleute durch den Einsatz von Technik und modifizierter Aufbau- und Ablauforganisation. Aus diesen Diskussionen entstand ein Zielkatalog für die Berufsausbildung, der von allen Beteiligten getragen wird.

Neben dieser Ziel-Diskussion wurde an der Konzeptentwicklung gearbeitet. Grundsätzliche Überlegungen der Ausbildungsleitung und besonders auch die Ideen und Vorschläge der Ausbildungsbeauftragten hinsichtlich der Organisation der Berufsausbildung (Zeiteinteilung, Zuordnung von Fachabteilungen, die Schwerpunkte einzelner Ausbildungsabschnitte) wurden erörtert. Das heute vorliegende Gesamtkonzept ist auch ein Ergebnis dieser umfassenden Diskussionen.

Nachdem grundlegende Übereinstimmung über die Ziele und das Grundkonzept der Berufsausbildung erzielt war, konnten in Abstimmung mit den Ausbildungsbeauftragten neue Schwerpunkte für die Seminare vereinbart werden. Feste Bestandteile der Seminare sind heute u.a.:

- Weiterbildung der Ausbildungsbeauftragten in den Bereichen Methodik und Didaktik betrieblicher Berufsausbildung;
- pädagogische Gespräche über Auszubildende; diese Gespräche erleichtern eine abgestimmte, individuelle Förderung der Auszubildenden.

- Informationsveranstaltungen über betriebsinterne Fachgebiete (z.B. Marketingstrategien, Konjunkturentwicklung, Personalpolitik, Produktionstechnik, Investitionen); zu diesen Themen werden Fachleute aus dem Unternehmen eingeladen.
- Meinungsaustausch und ggf. gemeinsamer Beschluß über Neuerungen in der Organisation der Berufsbildung; dazu zählen z.B. die Einführung eines Lernpasses, Änderungen des Beurteilungssystems, Einarbeitung der Ausbildungstätigkeit in die Stellenbeschreibungen, die Erstellung von schriftlichen Ausbildungserfahrungen über die Abteilungsausbildung durch die Auszubildenden.
- die Systematisierung der Ausbildung in den Fachabteilungen.

Die ersten Seminare prägte eine deutliche Erwartungshaltung seitens der Ausbildungsbeauftragten. Sie wollten von der Ausbildungsleitung erfahren, wie sie, die Fachabteilungen, innerhalb der neuen Ausbildungskonzeption arbeiten sollten. Das Angebot an die Ausbildungsbeauftragten, zu diskutieren und gemeinsam darüber zu befinden, wie wir vorgehen wollen, wurde zuerst zurückhaltend aufgenommen. Sehr schnell entwickelte sich aber dann ein kreativer Meinungsaustausch darüber, was verändert werden muß und kann; dies ist heute eine wichtige Basis für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Ausbildungskonzeption. Ein Wir-Gefühl entstand, das mittlerweile dazu geführt hat, daß Ausbildungsbeauftragte das Ausbildungskonzept überzeugt nach außen, d.h. auch gegenüber anderen Mitarbeitern/-innen und Führungskräften, vertreten.

In den Seminaren arbeiten wir mit denselben teilnehmeraktivierenden Methoden, wie wir sie für die Erstausbildung einsetzen: Gruppenarbeiten, Moderationsarbeit der Ausbildungsbeauftragten, Rollenspiele etc. gehören mittlerweile zum Standardrepertoire. Diese Verfahrensweise eröffnet eigene Erfahrungen in der Arbeitsweise und den Leistungsmöglichkeiten dieser Methoden, schafft Sicherheit und Verständnis für deren Einsatz in der Berufsausbildung.

Die Informationsveranstaltungen mit Fachleuten bewirken einen höheren Kenntnisstand über betriebliche Arbeitszusammenhänge und Entwicklungen und verdeutlichen einzelne Unternehmensziele. Positive Wirkungen dieses verbesserten Informationsstandes zeigen sich innerhalb der Berufsausbildung, da Bezüge der einzelnen Fachabteilungstätigkeiten zu anderen Bereichen transparenter werden und Hintergrundwissen an die Auszubildenden weitergegeben wird.

Aber auch für die Hauptaufgabe der Ausbildungsbeauftragten in ihren Fachabteilungen sind solche Kenntnisse von hohem Stellenwert. Indirekte Wirkung ist daher die seitens der Ausbildungsbeauftragten erhöhte Akzeptanz und die verbesserte Motivation für ein Engagement in der Berufsausbildung, da diese umfangreiche Informationen über den Betrieb und Diskussionen mit Fachleuten anbietet.

Kontakte intensivieren

Zwischen den hauptberuflichen Ausbildern/-innen und den Ausbildungsbeauftragten wurde ein engerer Informationsaustausch aufgebaut. Inhaltliche und organisatorische Einzelprobleme der Berufsausbildung in den Fachabteilungen oder aktuelle Ausbildungsfragen bezüglich einzelner Auszubildender sind z.B. Gegenstand dieser Gespräche.

Diese Kontaktpflege ist für die hauptberuflichen Berufsausbilder/-innen zeitintensiv, aber lohnend. Die Ausbildungsabteilung wird zur Vermittlungs- und Koordinationsstelle bezüglich der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Berufsausbildung und bleibt nicht auf primär organisatorische und administrative Arbeit beschränkt.

Einbindung der Ausbildungsbeauftragten in die gesamte Berufsausbildung

Ausbildungsbeauftragte sind im Rahmen unserer Berufsausbildung nicht nur innerhalb der Ausbildung in den Fachabteilungen aktiv.

Jeweils zwei Ausbildungsbeauftragte begleiten die Seminare mit den Auszubildenden. Dort sind sie als Moderatoren/-innen beteiligt und stehen in Diskussionen als Fachleute für berufliche Themen, aber auch als Vertreter/-innen der Interessen der Ausbildungsbeauftragten im Zusammenhang mit Fragen der Berufsausbildung zur Verfügung.

In Ausbildungsabschnitten, die in der Ausbildungsabteilung durchgeführt werden (bei Projektarbeiten, Erkundungen oder Fallstudien), werden die Ausbildungsbeauftragten als Sachverständige von den Auszubildenden befragt, und sie nehmen soweit wie möglich an der Auswertung der Gruppenarbeiten der Auszubildenden teil.

Der Informationsstand der Ausbildungsbeauftragten über den Leistungsstand und die Lernfortschritte der Auszubildenden wird verbessert und eine vertrauensvolle, kooperative Zusammenarbeit zwischen den Auszubildenden und den Ausbildungsbeauftragten erleichtert.

4 Abschließende Bewertung

Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, daß die eingeleiteten Schritte erfolgreich sind. Die Einstellung der Ausbildungsbeauftragten zur Berufsausbildung und die Zusammenarbeit zwischen den an der Berufsausbildung Beteiligten hat sich deutlich positiv entwickelt. Durch Multiplikatorenwirkung verbreitet sich diese Einstellung zunehmend im gesamten Unternehmen. Die Akzeptanz der Berufsausbildung und der Stellenwert, den Berufsausbildung bei den Ausbildungsbeauftragten in unserem Haus hat, zeigt u.a. die Teilnehmerquote an den Seminaren und internen Besprechungen. An diesen Veranstaltungen nehmen über 70% der Ausbildungsbeauftragen regelmäßig teil.

Begleitend zu den Maßnahmen in der Berufsausbildung waren für uns auch die Gespräche hilfreich, die wir mit Mitarbeitern/-innen aus den Fachabteilungen und deren Führungskräften über Berufsbildung und die Arbeit der Ausbildungsbeauftragten geführt haben. Das Angebot von - auch aus didaktischer Sicht der Berufsausbildung sinnvollen - Serviceleistungen der Berufsausbildung an die Ausbildungsbeauftragten und die Fachabteilungen hat die Akzeptanz der kaufmännischen Berufsausbildung im Unternehmen weiter gestärkt. Es handelt sich um Arbeitsaufgaben, die innerhalb der Fachabteilungen zum gegebenen Zeitpunkt nicht ausführbar sind und deshalb von Auszubildenden im Rahmen von Gruppenarbeiten bearbeitet werden.

Kurt Vossen, Gerhard Herz

WEITERBILDUNG DURCH KOOPERATION NEBEN- UND HAUPTBERUFLICHE AUSBILDER IN EINER GEMEINSAMEN WEITERBILDUNGSMASSNAHME

1 Die Ausgangslage

Es gibt wohl kaum einen Betrieb, in dem man nicht den Aufschrei "Auch das noch!" hören kann, wenn man davon spricht, daß die an der Lehrlingsausbildung beteiligten Facharbeiter und Sachbearbeiter, die "Vor-Ort-Leute" also, die Qualität der Ausbildung in ihrem Bereich zu verbessern hätten. Personalknappheit und steigender Zeitdruck, zunehmende Komplexität der Anlagen und Prozesse sowie die Erfordernisse der Arbeitssicherheit und des Umweltschutzes werden als berechtigte Hinderungsgründe dafür genannt, daß es fast unmöglich sei, nun auch noch mehr für die Ausbildung zu tun.

Um so erstaunlicher klingt es dann, wenn etwa ein Facharbeiter, der als Instandhaltungsmann einen komplexen Bereich der Prozeßleittechnik in verschiedenen chemischen Produktionsbetrieben zu betreuen hat, von seinen positiven Ausbildungserfahrungen geradezu schwärmt. Glaubt man, dies sei ein Einzelfall, wird man durch den Bericht eines Facharbeiters einer Instandhaltungswerkstatt, der es vorwiegend mit Anlagenmechanikern der Fachrichtung Versorgungstechnik zu tun hat, eines besseren belehrt, wenn er davon berichtet, wie seine Auszubildenden mit ihm und seinen weiteren zuständigen Kollegen zusammen durch die gemeinsame Bewältigung verschiedenster betrieblicher Montage- und Reparaturaufträge selbständig und funktionsgerecht arbeiten lernen. Diese fast euphorischen Berichte stammen von zwei nebenberuflichen Ausbildern, die Teilnehmer einer Modellversuchsmaßnahme[1] waren. Sie hat offensichtlich dazu geführt, daß sie ihre Ausbildungstätigkeit als wichtigen Bestandteil ihrer Arbeit, eine Art von job enrichment betrachten. Trotz des unverminderten Zeitdrucks in einer häufig angespannten Personalsituation kann so ein veränderter Blickwinkel die Arbeit mit dem Auszubildenden zu einem sichtbar befriedigenden kooperativen Lernprozeß machen, der der Fähigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung beider Teile dient.

---

[1] Weiterqualifizierung neben- und hauptberuflicher Ausbilder im Betriebseinsatz vor dem Hintergrund veränderter Ausbildungsanforderungen. Förderung: Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin, Träger: BAYER AG, Leverkusen. Wissenschaftliche Begleitung: Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V. München. Laufzeit: 01.03.1989 - 31.03.1992

Selbstverständlich ist hier kein Wunder geschehen, und es ist klar, daß der geschilderte Effekt nicht bei allen Teilnehmern am Modellversuch in dieser Ausprägung eintritt. Nach den bisherigen Erfahrungen aber ist die Maßnahme durchaus in der Lage, den Teilnehmern Instrumente in die Hand zu geben, die sie anregen, sich nicht nur die Rolle der Ausbildung insgesamt und ihren eigenen Anteil daran zu verdeutlichen, sondern vor allem den eigenen Arbeitsplatz mit seinen fachspezifischen, berufsübergreifenden und organisatorischen Anteilen zu analysieren und die darin enthaltenen Lernmöglichkeiten zu erkennen.

Hiermit ist ein Kernelement des inhaltlichen Konzepts dieser Maßnahme angesprochen: Obwohl die Teilnehmer über ein Jahr hinweg eine Folge von sieben zweitägigen Seminaren durchlaufen, ist nicht beabsichtigt, festgelegte didaktische oder methodische Schemata zu vermitteln. Verfolgt wird vielmehr ein dynamisches Grundkonzept, das den nebenberuflichen Ausbilder für die Lerngelegenheiten in unterschiedlichen beruflichen Handlungssituationen sensibilisieren und Anstöße zur Fähigkeitsvermittlung geben soll. Damit ist zum einen ein Berufskonzept gewählt, das sich von der Tätigkeitsorientierung löst und berufliche Handlungssituationen als handlungsinitiierende und -strukturierende Grundelemente begreift. Als Handlungssituation werden dabei zusammenhängende Aufgabenkomplexe betrachtet, die vielfältige fachliche, soziale und kommunikative Handlungsanforderungen enthalten. Das Auswechseln einer Pumpe in einer Produktionsanlage z.B. ist für sich genommen meist eine schlichte Routinetätigkeit. Eine Lernmöglichkeit größerer Ordnung wird dann daraus, wenn dabei nicht nur die Montagevorgänge nach den Regeln der Kunst und in verschiedensten Lagen beherrscht, sondern auch noch die Funktion dieses Betriebsmittels im jeweiligen Gesamtzusammenhang erkannt wird. Mit Überlegungen zur Art des Produkts, zu den Temperatur- und Druckverhältnissen und den sich daraus ergebenden Dichtungserfordernissen, zu den Wartungsintervallen etc. sind nur einige benannt. Neben diesen fachlichen Anteilen ist gerade in einem solchen Falle der Einblick in die jeweils vorfindbare Aufbau- und Ablauforganisation und in die Kommunikations- und Kooperationsformen ein weites und vielfältiges Lernfeld, das keine Ausbildungswerkstatt bieten kann.

Zum anderen ist der Entwicklungsgedanke als didaktische Leitkategorie in den Vordergrund gestellt. Mit ihm wird den faktisch ohnehin stattfindenden technischen, organisatorischen und qualifikatorischen Veränderungen der Situationen, vor allem aber den in ihnen handelnden Menschen eher Rechnung getragen als durch didaktische "Rezepte". Es ist davon auszugehen, daß gerade in den bewußt gesuchten, nichtdidaktisch strukturierten Lernsituationen, wie sie die Betriebseinsätze bieten, solche relevanten beruflichen Handlungssituationen gegeben sind. Aufgabe der Maßnahme ist es, den Facharbeitern gewissermaßen die Brille dafür zu schärfen, welche Situationen relevant sind und wie sie dem Auszubildenden so erschlossen werden können, daß dieser möglichst viel an konkreter und praktischer Erfahrung daraus ziehen und daran seine berufliche Handlungsfähigkeit entwickeln kann. Das ist nicht unbedingt eine didaktische Aufbereitung, sondern oft nur eine

veränderte, d.h. von den gewohnten fachspezifischen Blickverengungen befreite Arbeitsorganisation.

Schließlich gehört zu den Grundüberlegungen des Konzepts, daß didaktische Maßnahmen, die auf Konzepten schulischen Lernens beruhen, in der betrieblichen Anforderungssituation ohnehin kaum wirksam werden können, stehen sie doch in der Gefahr, demotivierend zu wirken, weil sie zu sehr "nach Schule riechen". Die nebenberuflichen Ausbilder sollen gerade dadurch, daß sie betriebserfahrene Handwerker und eben nicht Pädagogen sind, "modellbildend" wirken und damit ihren als entscheidend zu wertenden Anteil an der Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit der Auszubildenden beitragen.

Was die Umsetzung der erkannten Möglichkeiten in entsprechendes "Ausbildungshandeln" angeht, kann die im Verlauf der Maßnahme durchgeführte Methodenschulung neben der selbständigkeitsorientierten Zielrichtung auch einige Hilfsmittel an die Hand geben, die dazu führen, daß sich die Auszubildenden weniger in der Zuschauerrolle befinden, sondern viel stärker als früher an die Tätigkeiten selbst herankommen. Damit steigt nicht nur die Motivation, sondern vor allem auch die fachbezogene Lernintensität.

Die beiden eingangs zitierten Aussagen sind Facetten eines Wirkungsberichts, den haupt- und nebenberufliche Ausbilder, ein knappes Jahr, nachdem sie Teilnehmer des ersten Durchlaufs des Modellversuchs der BAYER AG zur pädagogischen Weiterqualifizierung nebenberuflicher Ausbilder waren, gegeben haben.[2] Diese Maßnahme nimmt die bereits beschriebenen konzeptionellen Grundlinien auf und geht darüber hinaus von der einfachen Einsicht aus, daß die notwendige hohe Qualität der Ausbildung heute nur durch eine systematische und auf gleichen konzeptionellen Vorstellungen beruhende Zusammenarbeit aller Beteiligten an allen Lernorten gesichert und weiterentwickelt werden kann. Ebenso einfach ist die Erkenntnis, daß dies nicht von selbst und ohne klares Konzept geschieht, weil die Ausbildung trotz eines deutlich gewachsenen Bewußtseins für Personal(-entwicklungs-)fragen und trotz der häufig angeführten wachsenden Bedeutung des "Human-Kapitals" noch keineswegs allerorten als selbstverständlicher und notwendiger Investitionsbereich für ein Unternehmen Verständnis findet. Bei der BAYER AG beschreiben es die Führungsgrundsätze, daß ein Faktor, der die Qualität des Unternehmens und damit seine zukünftige Stellung am Markt deutlich mitentscheidet, in der Qualifikation der eigenen Mitarbeiter liegt. Der Schritt zur (Modellversuchs-) Tat war damit die konkrete Einlösung eines bereits proklamierten Unternehmensgrundsatzes. Selbstverständlich mußten dennoch Verantwortliche davon überzeugt werden, daß Personalentwicklung bereits am Geschehen der beruflichen Erstausbildung anzusetzen hat.

---

2 Vgl. Bayer u.a.: Zwischenbericht zum Modellversuch zur Weiterqualifizierung neben- und hauptberuflicher Ausbilder im Betriebseinsatz vor dem Hintergrund veränderter Ausbilderanforderungen. München, Leverkusen April 1990 und Herz u.a.: Der Arbeitsplatz als Lernfeld. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/1990, S. 10 - 14

Besonders wichtig und zukunftsweisend ist auf diesem Hintergrund die für die Maßnahme ausgewählte Zielgruppe: Es sollen gerade diejenigen in den Genuß einer Qualifizierungsmaßnahme kommen, die aufgrund ihrer vorwiegend handwerklichen Tätigkeit als Facharbeiter nach ihrer Lehre nur noch selten und dann vor allem in einem recht engen technischen oder sicherheitsbezogenen Bereich in Schulungen einbezogen werden! In dieser inhaltlichen Zielrichtung liegt ein weiterer Innovationsschritt, der durch den Modellversuch ausgelöst werden soll: fachübergreifende Inhalte an eine Personengruppe zu vermitteln, die traditionell im Rahmen des engsten Tätigkeitszuschnitts in der gesamten betrieblichen Arbeitsorganisation arbeitet und die von ihrer Aufgabenbeschreibung her mit übergreifenden oder gar pädagogischen Fragestellungen eigentlich gar nicht konfrontiert werden soll!

Man weiß inzwischen, daß diese Blickrichtung zu eng ist, weil der Anteil neuer Technologien - etwa in Form von Steuerungs- und Verfahrenstechnik - und deren entsprechende datenmäßige Vernetzung in den Betrieben ständig zunehmen. Auch durch vorangehende Untersuchungen[3] wurde diese Einsicht untermauert, wonach betriebliches Arbeiten zwar ein für die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit unersetzliches Lernfeld darstellt, das jedoch deshalb nicht ausreichend genutzt wird, weil die dort tätigen Fachleute zu wenig darin geschult sind, die Lernpotentiale ihrer Arbeit zu erkennen.

2 Die Architektur des Modellversuchs

Bevor nun einige wesentliche Konsequenzen erläutert werden, die sich aus den Modellversuchsaktivitäten für die Verstärkung der Rolle der nebenberuflichen Ausbilder und eine zukünftige Kooperation von haupt- und nebenberuflichen Ausbildern ergeben, sei in aller Kürze die Struktur der Maßnahme skizziert.

2.1 Ziele

Weil die Maßnahme ganz gezielt auf den betrieblichen Teil der Ausbildung gerichtet ist, kann hier das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit gegenüber jeder Orientierung an der Facharbeiterprüfung im Vordergrund stehen.[4] Berufliche Handlungsfähigkeit bedeutet bekanntlich mehr als des Beherrschen fachlicher Fertigkeiten. Der gute Facharbeiter unterscheidet sich vom durch

---

3 Vgl. Bauer, H.G.; Herz, G.; Herzer, H.: Ausbilder als Partner. Eine Weiterbildungskonzeption für betriebliche Ausbilder als Ergebnis einer Studie (Bayer AG 1986) über Alter und Vorbildung der Auszubildenden. Alsfeld 1990

4 Daß diese Unterscheidung mit einer im Konzept enthaltenen wichtigen Funktionsteilung zwischen Ausbildungsstätte und Betrieb zu tun hat, wird im letzten Teil noch erörtert werden.

schnittlichen ja nicht dadurch, daß er die geforderten Qualitätsmaßstäbe erreicht, sondern dadurch, wie er die fachlichen Ziele erreicht: schnell, geschickt, umsichtig und phantasievoll oder zäh, umständlich, unbeweglich und starr.
Als Ausbildungsziel betrachtet, enthält dieser Sachverhalt die Frage nach den Orten, Wegen und den Mitteln, die in der Lage sind, eine derartige Qualifikation zu entwickeln.
Was den Ort der Vermittlung angeht, ist in letzter Zeit die Bedeutung des Betriebes als Lernort wieder "entdeckt" worden. Was den Weg betrifft, werden inzwischen die Wirkungen selbständigkeitsfördernder Lernformen immer weniger bezweifelt. Das Lernen an realen Aufgabenstellungen, an sinnvollen, von Kunden benötigten Aufträgen muß im Blick auf dieses Lern-Ziel als das Mittel der Wahl betrachtet werden.
Damit sind drei Grundpfeiler benannt, die die Architektur dieses Modellversuchs bestimmen:

- der Betrieb als Lernort

- selbständigkeitsfördernde Lernformen als methodische Zielperspektive und

- reale (betriebliche) Aufgabenstellungen, die betriebliche Realität also als handlungsbezogenes Lernmedium.

Die Zielgruppe ist, wie oben erwähnt, der Facharbeiter vor Ort, der neben seiner "normalen" beruflichen Tätigkeit einen Auszubildenden in sein Arbeitsfeld einführt.

Der Modellversuch verfolgt damit ein dreifaches Ziel:

- Der berufspädagogische Aspekt der Qualifizierung soll den nebenberuflichen Ausbilder befähigen, den individuellen Entwicklungsstand der heutzutage älteren und in der Regel besser vorgebildeten Auszubildenden zu berücksichtigen.

- Die Qualifizierung soll die Lernpotentiale des Arbeitsplatzes und die reale fachliche Tätigkeit als Lernprozeß und als Lernchance intensiver nutzen, um damit der Forderung nach beruflicher Handlungsfähigkeit stärker als bisher zu entsprechen.

- Die Qualifizierung zielt auf einen konzeptionellen Gesamtzusammenhang des betrieblichen Ausbildungssystems hin, indem in diese – in erster Linie für nebenberufliche Ausbilder gedachte – Maßnahme auch hauptberufliche Ausbilder (sowohl mit getrennten als auch gemeinsamen Anteilen) eingebunden sind.

2.2 Methoden

Die eigentliche methodische Herausforderung in diesem Modellversuch liegt in der Tatsache, daß der Betriebseinsatz, und nur dieser, ein Lernen in Ernstsituationen ermöglicht. Darin liegen für den nebenberuflich mit Ausbildungsaufgaben betrauten Facharbeiter und den Auszubildenden zwei Schwierigkeiten:

- Der mehr oder weniger von schulischer Erfahrung geprägte Lernbegriff verhindert tendentiell, daß ein Arbeitsplatz oder eine Situation, die sich etwa durch eine Betriebsstörung ergibt und in der der Auszubildende oft "nur" mitlaufen kann, als reale und fruchtbare Lerngelegenheit verstanden und ergriffen wird.

- Die "Entdeckung" des eigenen Arbeitsplatzes als ganzheitliche und vielfältige Lernsituation ist für den nebenberuflichen Ausbilder ungewohnt und ungeübt. Entsprechend werden auch die darin liegenden Lernchancen mehr geahnt als erkannt.

Eine niemals systematisch planbare Situation, wie sie sich im Betrieb findet und für berufliches Handeln charakteristisch ist, über Arbeitsplatzanalysen in ihrem beruflichen Kern durchsichtig zu machen und in Handlungsziele umzusetzen ist das methodische Ziel einer derartigen Maßnahme. Dabei ist es selbstverständlich, daß die im Rahmen des Modellversuchs entwickelten und durchgeführten Seminare in den dort angewandten Methoden für die Teilnehmer dieselben Ansprüche aufweisen müssen, die ihnen in ihrer Ausbilderrolle begegnen (exemplarisches Lernen). Grundsätzlich gilt, daß die Seminarinhalte - so weit wie irgend möglich - an konkrete Erfahrungen der Teilnehmer anknüpfen, von ihnen selbst erarbeitet werden und damit die spezifischen persönlichen Qualitäten und Qualifikationen der Teilnehmer produktiv aufgreifen.
Es kann bei dieser Weiterbildungsmaßnahme nicht darum gehen, daß die Teilnehmer "belehrt" oder im traditionellen Sinne unterrichtet werden. Dies wäre weder für die fachliche noch für die pädagogische Seite der beabsichtigten Weiterqualifizierung angemessen.
Ihre Praxis - auch mit Auszubildenden - ist in der Regel sehr vielfältig und reichhaltig. Sie wird aber über weite Strecken recht unbewußt angewandt. Im Sinne der sokratischen Methode müssen - und dies ist von Teilnehmerkreis zu Teilnehmerkreis jeweils neu zu greifen - die Qualitäten der eigenen, bisher geübten Praxis bewußtgemacht werden. In einem ersten Schritt geht es oft nur darum, die eigenen Erfahrungen als solche in den Blick zu nehmen und sie überhaupt als erfahrenswert zu begreifen. Es sind gerade die vielen Alltäglichkeiten und Selbstverständlichkeiten, die dem erfahrenen Fachmann kaum der Rede wert, für den Auszubildenden aber oft sehr bedeutsam sind. Das Staunen über die meist selbst gar nicht wahrgenommene Vielfalt des eigenen Arbeitsbereichs, das bei vielen Teilnehmern als Effekt der Lernchancenanalyse des eigenen Arbeitsplatzes entsteht, ist ein methodischer Schlüssel für die Vermittlungsaufgabe: Wenn ich die interessan-

ten Seiten meiner Arbeit durch eigene "Forschungsarbeit" einmal erfahren habe, fällt die Vermittlung an andere, vor allem an solche, denen mein Feld noch nicht so vertraut ist wie mir selbst, meist viel leichter!

2.3 Rahmenbedingungen

Die Maßnahme ist auf drei Jahre angelegt, 36 nebenberufliche und 30 hauptberufliche Ausbilder aus dem technischen und dem naturwissenschaftlichen Bereich werden an der Maßnahme beteiligt sein. Den Kern des Modellversuchs bildet eine Reihe von sieben Seminaren, die während der dreijährigen Laufzeit in drei Durchgängen entwickelt und erprobt werden:

- Die ersten vier Seminare jedes Durchgangs sind für die nebenberuflichen Ausbilder konzipiert, wobei das vierte bereits einer ersten Umsetzung "vor Ort" dient.

- Das fünfte Seminar führt die neben- und hauptberuflichen Ausbilder zusammen und stellt den hauptberuflichen Ausbildern die von ihren nebenberuflichen Kollegen inzwischen erarbeiteten Möglichkeiten des Lernens am Arbeitsplatz vor. Damit soll ein erster Schritt zu einer ausbildungsbezogenen Kooperation getan werden. Gleichzeitig wird damit auch ein erster Schritt getan, die unleugbare "Entfremdungstendenz" der hauptberuflichen Ausbilder von der Produktion zu bearbeiten.

- Im sechsten Seminar entwickeln die hauptberuflichen Ausbilder ein Betriebseinsatzkonzept als Basis für die im siebten Seminar konkret über personenbezogene Vereinbarungen zu beginnende Kooperation.

Zwei zusätzliche innovatorische Elemente sind noch zu nennen:

- In der Zeit zwischen den Seminaren werden von den Teilnehmern Aufgabenstellungen bearbeitet. Sie sollen an den jeweils aktuellen Seminarinhalten anknüpfen und auf das nächste Seminar vorbereiten.

- Im personellen Konzept des Modellversuchs ist die seminarbegleitende Schulung von Multiplikatoren vorgesehen. Durch die Multiplikatoren soll eine spätere Verbreitung des Konzepts im Unternehmen ermöglicht werden. Es hat sich gezeigt, daß die "Pflege des Umfeldes" der nebenberuflichen Ausbilder, d.h. das Gespräch mit ihren Kollegen, Meistern und Betriebsleitern, die zunächst eher als einmalige Aufgabe der Projektleitung betrachtet wurde, durch die Multiplikatoren kontinuierlich weitergeführt und gestützt werden muß. Die damit erreichte deutliche Präsenz hauptberuflicher Ausbilder im Betrieb stellt nach bisheriger Erfahrung eine

wichtige Basis für die Akzeptanz und die Verbreitung des Konzepts im Betrieb dar. Direkt auf den Weiterbildungsprozeß bezogen haben die Multiplikatoren außerdem die Aufgabe, den nebenberuflichen Kollegen bei der Erarbeitung der Aufgabenstellung zwischen den Seminaren zu helfen.

3 Berufspädagogische Konsequenzen

Es liegt auf der Hand, daß mit dieser Aufwertung des betrieblichen Teils der Ausbildung zwei für die Zukunft der beruflichen Bildung äußerst interessante berufspädagogische Aufgabenstellungen gegeben sind:

Die *eine* ist die bewußt zu gestaltende Funktionsteilung zwischen Ausbildungsstätte und Betrieb. Sie wird häufig nur als Organisationsproblem gesehen, und der in diesem Zusammenhang heute vielfach gebrauchte Begriff der "Schnittstelle" kann diese Gefahr dadurch noch verstärken, daß er suggeriert, es brauchten zur Lösung des Problems nur die entsprechenden Anschlußstücke gefunden werden. Für eine konzeptionelle Gestaltung scheint es hier notwendig, drei Felder zu unterscheiden:

- das Feld der Ausbildung im engeren Sinne, die sich am Rahmenplan orientiert, die Facharbeiterprüfung zum Ziel hat und überwiegend vom hauptberuflichen Ausbilder bearbeitet wird,

- das Feld der betrieblichen Ausbildung, die die Grundlagen für eine (berufslebenslang zu entwickelnde) berufliche Handlungsfähigkeit schaffen soll und deren Hauptakteur der nebenberufliche Ausbilder in seiner gesamten Ausbildungssituation darstellt,

- das vornehmlich von hauptberuflichen Ausbildern unter Einbeziehung ihrer nebenberuflichen Kollegen zu gestaltende Feld der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Betriebseinsätze, die ja nur dann fruchtbar werden können, wenn sie an die Inhalte und Verfahrensweisen der Ausbildungsstätte Anschluß finden.

Als Verbindungsmedium zwischen diesen drei Feldern ist die Methode anzusehen. Sie orientiert sich

- an der Entwicklung des Auszubildenden zur fachlichen und persönlichen Selbständigkeit,

- an der Entwicklung der Fähigkeit des Auszubildenden, entdeckend zu lernen, d.h.

Lerngelegenheiten nicht nur in schul- und unterrichtsähnlichen Situationen zu erwarten und zu suchen, sondern "das Leben selbst" als Lern- und Entwicklungssituation zu begreifen und als solches aktiv in die Hand zu nehmen.

Die *andere* berufspädagogische Aufgabenstellung liegt in der gemeinsamen (Lern-) Zielgestaltung von neben- und hauptberuflichen Ausbildern, die sich aus der Situation ergibt, daß eine am schulischen Lernen orientierte didaktisierte Lernsituation in der Lehrwerkstatt auf eine nichtdidaktisierte, aber eminent "lernhaltige Arbeitssituation" im Betrieb trifft. Dies ist eine Kooperationssituation, die zumindest als institutionalisierte bisher wohl in keiner Lehrplanentwicklungssituation vorgesehen ist! Wenn man so will, steht hier die in der Curriculumentwicklung der 60er Jahre als Prinzip diskutierte Orientierung an der Struktur der Fachdisziplin einer pädagogischen Situationsorientierung gegenüber, ohne daß man sich für das eine oder das andere entscheiden könnte - und dürfte! Genau aus diesem Gegensatz muß die Fruchtbarkeit eines derartigen Kooperationsprozesses kommen, der wiederum nur so weit institutionalisiert werden darf, als zumindest die nebenberuflichen Ausbilder nicht zu Curriculumkonstrukteuren gemacht werden. Der Kooperationsprozeß wird als ein dynamischer, sich durch die beteiligten Personen ständig weiterentwickelnder zu verstehen sein, der durch den Modellversuch oder ähnliche Weiterqualifizierungsmaßnahmen zwar angestoßen, aber nicht lebendig gehalten werden kann.

Im Zusammenhang mit einer klaren Funktionsverteilung der Ausbildungsaufgaben ist ein wichtiges Organisationsgestaltungskriterium zu erwähnen: Aus all den genannten Gründen, die vor allem die klar unterschiedenen Rollen der haupt- und nebenberuflichen Ausbilder betreffen, ist festzuhalten, daß die generelle Verantwortung für den gesamten Ausbildungsprozeß bei den hauptberuflichen Ausbildern liegt. Die nebenberuflichen Ausbilder brauchen sich prinzipiell um die Einhaltung der Ausbildungsrahmenplanvorschriften und die Prüfungsfähigkeit der Auszubildenden nicht zu kümmern. Alles, was in diesem Zusammenhang an die nebenberuflichen Ausbilder herangebracht werden sollte und was diese selbst an Informationen auf eigenen Wunsch hin benötigen, ist ganz prinzipiell betrachtet als eine Art Bringeschuld der hauptberuflichen und damit für die formal richtige Abwicklung der Ausbildung zuständigen Ausbilder zu betrachten. Dies dient der Klarheit und der Entlastung der nebenberuflichen Ausbilder, die ja in erster Linie ihrer (Produktions)Betriebsaufgabe verpflichtet sind. Die eingangs beschriebenen Erfahrungen zeigen nämlich, daß sich mit wachsender "Betreuungsintensität" durch den hauptberuflichen Ausbilder die Schwerpunkte des "Bringens" und "Holens" von Informationen - und Erfahrungen! - durchaus verlagern und zum Ausgleich kommen. Es ist anzunehmen, daß neben den jeweils beteiligten Ausbilderkollegen vor allem der Auszubildende den größten Gewinn aus dieser Kooperation ziehen wird, Voraussetzung dafür ist allerdings ein gewisser Bewußtseinswandel bei den hauptberuflichen Ausbildern.

In den großen, gegenüber den Betrieben weitgehend verselbständigten Ausbildungseinrichtungen hat in den vergangenen Jahren eine deutliche Professionalisierung des Personals stattgefunden. Dies war im Prinzip notwendig und hat vor allem im methodischen Bereich zu einer recht großen Vielfalt geführt. Die problematische Tendenz in dieser Entwicklung liegt aber darin, daß die Ausbildungsstätten und die Ausbilder den Bezug zu den betrieblichen Erfordernissen zu verlieren drohen, weil sie in der Lage sind, alles was Auszubildende für die Prüfung brauchen, selbst vermitteln zu können. Damit befindet sich der Betrieb in der zunehmend unangemessener werdenden Rolle eines "Vertiefers und Anwenders", was den dort gegebenen Möglichkeiten immer weniger Rechnung trägt. Gemeint sind damit aber nur Fachfertigkeiten, weil die viel umfassendere, mit dem Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit umschriebene und personengebundene Fähigkeit für das prüfungsbezogene Ausbildungsgeschehen bislang nur eine geringe Rolle zu spielen scheint. Soll sich die Blickrichtung nun dahingehend wenden, daß die Ausbildungsstätten Menschen entlassen, die die nötigen Fähigkeiten entwickeln konnten, sich in vielfältige berufliche Aufgabenstellungen flexibel einzuarbeiten, so muß die Ausbildungsstätte eine Dienstleistungseinrichtung werden, die zwar nach wie vor die benötigten formalen Qualifikationen in Form von guten Prüfungsergebnissen zu "liefern" hat, vor allem aber die Betriebsabteilung sein muß, die für alle Lern- und Qualifikationsfragen kompetent ist und deshalb zur Verbesserung, Erweiterung und Anpassung des gesamten Qualifizierungsniveaus im Betrieb gebraucht wird.

Ein intensiver Kommunikationsprozeß zwischen haupt- und nebenberuflichen Ausbildern wirkt darüber hinaus in Ergänzung zu der erwähnten Top-down-Strategie der Bewußtseinsweckung durch Unternehmensleitlinien als eine Art Bottom-up-Strategie zur Verbreitung eines "Bildungsbewußtseins" im Gesamtbetrieb: Weithin werden Bildungsprozesse als notwendige Ergänzung technischer Innovationen, als aufstiegsbezogenes Privatvergnügen, als imageförderlicher Ausweis für übergreifende gesellschaftliche Verantwortlichkeit etc. gesehen. Ein Verständnis betrieblicher Bildungsprozesse, das über technische Funktionalität oder "window-dressing" hinausgeht, betrachtet Persönlichkeitsentwicklung einerseits und die Verbindung von Lernen und Arbeiten andererseits ebenso als notwendige und selbstverständliche betriebliche Prozesse, wie beispielsweise den Materialeinkauf und die Qualitätskontrolle. Dieses ist trotz häufig beschworener Unternehmenskultur vielerorts erst ansatzweise erkennbar und bedarf nicht nur einer bewußten Entscheidung durch die Unternehmensleitung, sondern auch einer intensiven und langfristigen Pflege auf allen hierarchischen Ebenen.

ISBN 3-88555-464-X

Bundesinstitut für Berufsbildung

Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31

Friesdorfer Straße 151-153
5300 Bonn 2

