

LOTHAR REETZ

Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben¹

Heinrich Schanz zum 75. Geburtstag

KURZFASSUNG: Der Beitrag entstand im Zusammenhang mit dem Problem, dass viele Ausbilder sich in Betrieben bei der Wahrnehmung ihrer Ausbildungsaufgaben gegenwärtig zwischen traditionellem und zukunftsgerichtetem Rollenverständnis befinden. Ausgehend von der näheren Bestimmung einiger Merkmale eines eher traditionellen und eines „zukunftsgerichteten“ Verständnisses der Ausbilderrolle in Betrieben, stellt der Beitrag die Merkmale zukunftsorientierten Ausbilderhandelns in den Zusammenhang globaler Tendenzen technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Veränderungen.

Die Spielungen dieser Tendenzen in den Trends der Personal- und Organisationsentwicklung der 90er Jahre konkretisieren Ursachen und Rahmenbedingungen neuer Anforderungen an die betriebliche Aus- und Weiterbildung.

Vor diesem Hintergrund werden Bezugspunkte für eine nähere Bestimmung einer zukunftsgerichteten Ausbilderrolle ermittelt. Diese betreffen vor allem den erweiterten Qualifikationsbegriff und das gestiegene Anforderungsniveau der neugeordneten Berufe, veränderte Bedürfnisse und Heterogenität bei den Auszubildenden und neue Gestaltungserfordernisse bei betrieblichen Lern- und Arbeitsumgebungen.

Im Kontext dieser Bezugspunkte werden entsprechende Kompetenzen skizziert als Grundlage eines zukunftsorientierten Rollenverständnisses von Ausbildern in Betrieben.

1. Einleitende Problemstellung: Ausbilder zwischen traditionellem und zukunftsgerichtetem Rollenverständnis

Wenn hier in der Art der Berufssoziologen von *dem* Rollenverständnis der Ausbilder die Rede ist, so kann es hier nur um generalisierende Trendaussagen gehen angesichts der Tatsache, dass in der Realität eine große Vielfalt von Ausbilder-Verhaltensweisen und -Rollen vorzufinden ist. Allein schon ein aktueller Vergleich zwischen dem Ausbildungspersonal in Großbetrieben und solchem in Klein- und Mittelbetrieben bzw. im Handwerk dürfte zum Teil erhebliche Unterschiede deutlich werden lassen (Vgl. BAUSCH/JANSEN 1995; NIEDERMAIER 1995).

Bei der Sichtung neuerer Untersuchungen zu dieser Frage fällt auf, dass ein Unterscheidungsmerkmal bzw. eine Argumentationsfigur immer mehr in den Vordergrund tritt: nämlich die Unterscheidung zwischen dem *traditionellen* und einem eher *zukunftsgerichteten* Rollenverständnis von Ausbildern (gemeint sind – auch im Folgenden – männliche und weibliche).

Dabei ist es keineswegs so, dass ein eher traditionelles Rollenverständnis etwa nur im Handwerk und in Klein- und Mittelbetrieben angesiedelt ist, während das zukunftsgerichtete Verständnis den Großbetrieben vorbehalten bleibt. Vielmehr zeigt sich die Realität – soweit sie empirisch erfassbar ist – durchaus gemischt, doch darf nicht verkannt werden, dass in Klein- und Mittelbetrieben das traditionelle Arbeitsplatzlernen einen großen Raum einnimmt (FULDA u.a. 1992),

1 Überarbeitete Fassung eines Vortrages, gehalten am 12.02.2001 auf Einladung des Arbeitskreises für Ausbildungsleiter in Hamburg – und in erweiterter Form gehalten am 11.06.2001 auf Einladung der RWTH Aachen und der IHK zu Aachen.

während es meist Großbetriebe sind, die in der berufspädagogischen Professionalisierung der Ausbildung eine oftmals avantgardistische Funktion übernehmen. In der Vergangenheit waren es dabei vor allem die Ausbildungswerkstätten/ Lehrwerkstätten, die einen höheren Grad berufspädagogischer Professionalisierung der Betriebe (und ihrer Ausbilder) signalisierten (Vgl. MICHELSEN 1977). Inzwischen haben sich gegenüber diesen „zentralisierten“ Ausbildungsformen wieder Formen „dezentralisierter“ Ausbildung am Arbeitsplatz besondere Geltung verschafft.

Bevor ich auf diese Unterschiede eingehe, noch ein Wort zum Begriff des *Ausbilders*. Erkennbar ist, dass hier in der Regel ein engerer oder ein weiterer Ausbilderbegriff verwendet wird. Der *weitere* umfasst die drei Hauptfunktionen des sog. Ausbildungspersonals: das Ausbildungsmanagement, die „hauptamtlichen“ Ausbilder an besonderen Lern- und Arbeitsplätzen und die „nebenamtlichen“ Ausbilder, die als Facharbeiter oder kaufmännische Sachbearbeiter Auszubildende am Arbeitsplatz ausbilden und betreuen (KECK u.a. 1997, S. 139 f.; SCHMIDT-HACKENBERG u.a. 1999; SEYD 1996).

Rund 600 000 – 700 000 Ausbilder (einschließlich Handwerk) sind bei den Kammern gemeldet. Nach BIBB-Schätzungen gibt es allein im Dualen System zusätzlich ca. 5 Millionen ausbildende Fachkräfte. Dies signalisiert die nach wie vor gegebene Bedeutung der Ausbildung wie auch den damit verbundenen Professionalisierungsbedarf.

Ausbilder im *engeren Sinne* meint dagegen nur die obengenannten hauptamtlichen und meist gemäß AEVO qualifizierten Ausbilder. Dieser Ausbilderbegriff steht im Vordergrund der nachfolgenden Argumentation.

Bei der Frage, wer diese Funktionen im Betrieb ausübt, stößt man wiederum auf einen sehr heterogenen Kreis, dem Betriebsinhaber, Führungskräfte aller Hierarchieebenen sowie andere Beschäftigte angehören (WITTEW 1995, S.336).

Spätestens seit Ende der 80er Jahre wird in der Ausbilderdiskussion deutlich, dass die traditionelle Rolle des Ausbilders in Frage gestellt wird. Diese Entwicklung wird beschleunigt durch das Inkrafttreten der Verordnungen über die sog. neugeordneten Berufe in der Elektro- und Metallindustrie (Vgl. PAHL/SCHULZ 1989) Ende der 80er Jahre und die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen (REETZ/REITMANN 1990). Die Entwicklung gipfelt vorläufig in der neuen Rechtsverordnung und den Empfehlungen zur „Handlungsorientierten Ausbildung der Ausbilder“ von 1998.

Fragt man nun danach, welches die traditionellen Rollenmerkmale sind, die in Frage gestellt werden, so tauchen an erster Stelle die *Ausbildungsmethoden* auf. Hier nun nahm die so genannte Vier-Stufen-Methode (Vorbereitung – Vormachen – Nachvollzug – Üben lassen) eine offenbar beherrschende Stellung ein, wenngleich sie im Kontext anderer Methoden und Grundformen der betrieblichen Ausbildung zu sehen ist (SCHANZ 1976). Aus seiner empirischen Untersuchung berichtet Michelsen, dass 94,3 % der befragten rund 400 Ausbilder in Industrielehrwerkstätten ihre Vorliebe für diese Methode bekundeten mit der typischen Begründung, dass diese Methode „jedesmal erfolgreich“ sei, wenn man sie anwende (MICHELSEN 1977, S. 314). Dies erstaunt zum einen umso mehr, als die Vier-Stufen-Methode als „TWI-Methode“ für das Training niedrig Qualifizierter bei starren Arbeitsabläufen und starker Arbeitserlegung entstanden war; zum anderen deshalb, weil die befragte Klientel durchaus über differenziertere Methoden verfügte.

Veränderungen in der Arbeitsorganisation und veränderte Qualifikationsanforderungen in den Betrieben treten Anfang der 80er Jahre immer deutlicher in Erscheinung (Vgl. z. B. KERN/SCHUMANN 1984; BAETHGE/OBERBECK 1986) und

finden Resonanz in der Programmatik der Schlüsselqualifikationen (REETZ 1990). Dabei verschafft sich die Erkenntnis zunehmend Geltung, dass ein ausbildungsmethodisches Umdenken erforderlich ist. Dieses findet dann Anfang der 90er Jahre allgemein Ausdruck in der Favorisierung der Leittextmethode (NICKOLAUS 1990; SCHNEIDER 1990) und damit verbundenen Ausbildungskonzepten wie z. B. „PETRA“ von Siemens (SCHULZ 1990). Dieser Methodenwandel signalisiert im Zuge neuer Ausbildungsziele zugleich einen Wandel von der fach- und objektbezogenen zur subjektorientierten Kompetenzvermittlung (FULDA et.al.1992, S. 133; SINNHOLD 1991, S. 213).

Damit wird vom Ausbilder erwartet, sein bisher fachdominantes Selbstverständnis zu revidieren in Richtung einer Rolle als Organisator, Moderator und Berater von Lernprozessen (ARNOLD 1990, S.118 f.; PÄTZOLD 1991).

Ein prägnantes Beispiel für *diese* Distanzierung von der traditionellen Rolle des Ausbilders gegen Ende der 80er Jahre findet sich bei BRATER (1991) in seinem Modellversuchsbericht über „arbeitsplatzorientierte Methoden in der Ausbildung von Industriekaufleuten“ bei der Wacker-Chemie in München durch folgende „Gegenüberstellung der Ausbilderrolle früher und heute“ (BRATER/BÜCHELE 1990, S. 221):

Die Rolle des Ausbilders	
Früher	Heute
<ul style="list-style-type: none"> • ... war er Unterweiser, Belehrer • ... hat er einen Vorgang vorher genau erklärt • ... folgte er dem Prinzip „Vormachen – Nachmachen“ • ... hat er alle Informationen selbst vorgegeben • ... sollte sich der Auszubildende so an die Vorgaben halten, dass Fehler möglichst gar nicht auftraten • ... leitete der Ausbilder die Arbeit des Auszubildenden Schritt für Schritt an • ... hat er geholfen, dass die „richtige“ Lösung nachvollzogen werden konnte • ... hat er die Arbeiten des Auszubildenden genau vorbesprochen 	<ul style="list-style-type: none"> • ... ist er Lernberater, Lernhelfer • ... gibt er Erklärungen erst nach der praktischen Erfahrung • ... übergibt er die Aufgabenstellung zum selbständigen Durchdenken und Ausführen • ... läßt er den Auszubildenden die nötigen Informationen selbst beschaffen • ... werden Fehler des Lernenden als Chancen zugelassen und die Auszubildenden ermuntert, sie selbst zu erkennen und zu korrigieren • ... bleibt der Ausbilder im Hintergrund, beobachtet den Lernprozess, steht für Rückfragen zur Verfügung und wartet ab, ob und wann er wirklich eingreifen muss • ... läßt er eigene Erfahrungen und Lösungen des Auszubildenden zu und versucht, ihn durch Fragen selbst einen richtigen Weg finden zu lassen • ... muss er die Arbeiten des Auszubildenden vor allem intensiv nachbesprechen

Abb. 1 (nach BRATER/BÜCHELE 1990)

Während dem *traditionellen* Rollenverständnis des Ausbilders hier ein belehrungsdominantes Verhalten zugeschrieben wird mit einem passiv-rezeptiven Lernkonzept des Auszubildenden, wird das *innovative* Rollenverhalten hier vor allem durch die Merkmale des zurückhaltenden Aufgabenstellers mit Beraterfunktion gesehen auf der Grundlage eines aktiv-entdeckend-problemlösenden Lernkonzeptes.

Stärker noch als an diesem Beispiel wird an solchen des gewerblichen Bereiches deutlich, dass sich die Distanzierung von der traditionellen Rolle vor allem auch gegen die sogenannte Vierstufen-Methode mit ihren Schwerpunkt-Phasen des Vor- und Nachmachens richtet (BURCHARD 1991). Kritisiert wird hier, die Vierstufen-Methode bleibe auf der äußeren Ebene des Tuns stehen, konzentriere sich auf das bloße Training von Fertigkeiten und Kenntnissen und vernachlässige die subjektinternen Regulationsprozesse als „black box“. Durch die belehrende Konzentration auf den Gegenstand und das äußere Hantieren werde suggeriert, dass sich eine weitergehende Reflexion subjektinterner Prozesse für den Unterweiser erübrige.

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion hierzu wird aber darauf hingewiesen, dass der der Vierstufen-Methode zugrunde liegende Lernablauf „Hinführen – Aneignen – Verfestigen“ – zumal bei sensumotorischen Lernprozessen – eine durchaus vernünftige Sequenzierung darstellt und nicht ohne weiteres in die Kritik einbezogen werden sollte. Dies gelte auch für das pädagogisch an sich sinnvolle Prinzip des Vormachens und Nachmachens im Prozess des Beobachtungslernens bzw. Modell-Lernens (SCHURER 1984, S. 316). Die Kritik an der Vierstufen-Methode lässt sich also im wesentlichen als eine Kritik an ihrer nicht hinreichenden Berücksichtigung subjektinterner Prozesse der Handlungsregulation zusammenfassen.

Zu unterscheiden ist jedoch die Kritik an dieser Methode von der Kritik an ihrem dominanten Gebrauch. Letzterer signalisiert in der Tat ein eher traditionelles Rollenverständnis des Ausbilders angesichts der Tatsache, dass Ausbilder sich gegenwärtig in zunehmendem Maße immer weniger auf „bewährte“ Methoden verlassen können, sondern „eigene Planungen für ihre tägliche Aus- und Weiterbildungsarbeit entwerfen“ müssen (NICKOLAUS/SCHWICHTENBERG 2001, S. 121).

Damit möchte ich andeuten, dass eine Betrachtung des Ausbilders zwischen traditionellem und zukunftsgerichtetem Rollenverständnis nicht ohne weiteres – wie das gelegentlich geschieht – als ein Antagonismus zwischen Altem und Neuem, zwischen Tradition und Zukunftsorientierung behandelt werden sollte, bei dem das Alte als untauglich abgetan wird und das Neue gläubig übernommen wird. Vielmehr handelt es sich hier um einen – auch historisch zu sehenden – dialektischen Prozess, wie er von Hegel als Aufhebung von These (Tradition) und Antithese (Fortschritt) beschrieben wurde, nämlich Aufhebung im dreifachen Sinne des Wortes als

1. Aufheben im Sinne des Aufbewahrens und
2. als Aufheben, nämlich auf eine neue Stufe heben und
3. als das Aufheben der Gegensätze in einer Synthese der Verbindung bewährter Praxis mit neuer Erkenntnis

Betrachten wir unter diesem Aspekt nun die globalen Tendenzen technisch-ökonomischer und gesellschaftlicher Veränderungen, die Hintergrund und Rahmenbedingung für die Rollenveränderung des Ausbilders darstellen.

2. Globale Tendenzen technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Veränderungen als Hintergrund für den Rollenwandel des Ausbilders

2.1. Die allgemeinen Trends

Die globalen Veränderungen lassen sich an **drei Entwicklungstendenzen** erkennen, auf Grund derer sich ein großer Teil der Unternehmen und ihrer Mitarbeiter gegenwärtig einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt sieht:

Die **technologische Veränderung**. Hier hat sich die **Informationstechnik** zu einer Schlüsseltechnologie entwickelt. Sie durchdringt seit einigen Jahren in zunehmender Breite und Tiefe die gesamte Wertschöpfungskette der Wirtschaft in allen ihren Bereichen der Produktion, des Handels und der Dienstleistungen. In den Anwendungsgebieten der informatorischen Steuerung, der Simulation, des Wissens-Zugriffs und der Wissens-Verarbeitung sowie der zwischenmenschlichen Kommunikation vollziehen sich Wandlungen, die mit den Schlagworten Informations- und Wissensgesellschaft gekennzeichnet werden. All dies hat eine enorme Temposteigerung zur Folge: Komplexität und Dynamik der Umwelt und der Umfeldbedingungen der Betriebe und Institutionen sind enorm angewachsen.

Dies berührt vor allem auch die **ökonomische Entwicklung des Wettbewerbs** und die Veränderung der Marktstrukturen. Merkmale in Schlagworten:

- Globalisierungstendenzen der Märkte
- Strukturverschiebungen in bisher nicht gekanntem Ausmaß
- Deregulierung / Liberalisierung des Wettbewerbs
- Konzentrationsprozesse – internationale Verflechtungen
- Kritische Konsumenten, schließlich
- Sättigungstendenzen in verschiedenen Märkten und starke Großkunden.

Eine dritte Entwicklung betrifft den **gesellschaftlichen Wertewandel** und die zunehmende **Individualisierung** in unserem Kulturkreis. Also die sich verändernden Einstellungen, Bedürfnisse und Verhaltensweisen der Menschen in praktisch allen Lebensbereichen, wie z. B.: Höherschätzung von Freizeit gegenüber Karriere, Höherschätzung von Möglichkeiten der Selbstgestaltung der Arbeit, Ablehnung von Fremdbestimmung und autoritärer Führung, Bedürfnis nach Erhaltung einer lebenswerten Umwelt.

In der Sprache des Maslowschen Bedürfniskonzeptes ausgedrückt: Die Tendenzen lassen erkennen, dass Menschen unseres Kulturkreises über die physiologischen und die Bedürfnisse nach Sicherheit, nach Zuneigung und Wertschätzung hinaus ein Niveau anstreben, das den Bedürfnissen nach Selbstaktualisierung, d. h. nach Aktualisierung des eigenen Potenzials mehr Raum gibt (NEUBERGER 1990, S. 39 f.; Vgl. auch BRANDINI 2001, S. 181 f.).

Das alles nötigt zur Änderung der Lernformen und Motivationskonzepte in der Aus- und Weiterbildung und ist ein wesentlicher Motor für die Organisationsentwicklung in Richtung Arbeitsautonomie und Teamorganisation. Es unterstreicht die Funktion der Personalentwicklung, auch als Persönlichkeitsentwicklung zu wirken (REETZ 1993) und – trotz der Gegensätzlichkeit von ökonomischen und pädagogischen Zielen im Betrieb – dem Jugendlichen in der Ausbildung den nötigen Raum zur Selbstverwirklichung zu gewähren (SCHANZ 1976, S. 157).

2.2. Spiegelungen der Veränderungstendenzen in den Trends der Personal- und Organisationsentwicklung der 90er Jahre

Traditionellerweise kommt dem Personalwesen in der Unternehmung die Aufgabe zu, den „Faktor Arbeit“ an die zuvor personenunabhängig entworfenen Arbeitsstrukturen anzupassen. Das hat zur Folge, dass die *klassische* Personalentwicklung bis in die Gegenwart hinein ihre Aufgaben der betrieblichen Aus- und Weiterbildung als *nachgelagerte* Bereitstellungsfunktion (STAEHLE 1991, S. 718) betrachtet.

Die Tendenzen einer stärkeren strategischen Orientierung der Personalentwicklung (PE) an der Organisationsentwicklung (OE) wurden in den 90er Jahren verstärkt durch die Einsicht in die Notwendigkeit, *Schlüsselqualifikationen* zu vermitteln und vor allem auch bei jugendlichen Auszubildenden über die spezielle Ausbildung hinaus die *Persönlichkeitsentwicklung* zu fördern (SCHANZ 2001, S. 152). Die große Bedeutung, die dem Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung insbesondere auch von großen Firmen wie z. B. Siemens (BORETTY u.a. 1988) beigemessen wurde, war ein deutliches Signal dafür, dass sich in der Auffassung von Personalwirtschaft, insbesondere Personalentwicklung eine Neuorientierung durchzusetzen begann.

Diese zeigte sich darin, dass der menschlichen Arbeitsfähigkeit und ihrer Entwicklung nunmehr eine strategische Bedeutung zugeschrieben wird. Die Tatsache, dass der Mensch mit seinen Fähigkeiten zunehmend als kritischer Erfolgsfaktor erkannt wird, nötigt zu der Erkenntnis, dass das geistige Potenzial der Mitarbeiter eigentlich zur wertvollsten Ressource des Betriebes gehört (BENTELER 1996, S. 196). Damit wurde die strategische Nutzung und Fortentwicklung des Wissens und Könnens der Mitarbeiter zur wichtigsten Aufgabe der Personalentwicklung – die gegenwärtig auch in Form von „Wissensmanagement“ ins Spiel gebracht wird (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2000; NONAKA/TAKEUCHI 1997).

Wenngleich festgestellt werden muss, dass diese Erkenntnis sich bei vielen Betrieben noch nicht durchgesetzt hat (LAUKAMM 1992, S.112), so mehren sich doch die Anzeichen für ein Vordringen des *Human-Ressources-Gedankens* in Theorie und Praxis (Vgl. die entsprechenden Beiträge in: RIEKHOF 1992). Dabei ist allerdings im Auge zu behalten, dass der Gegensatz zwischen den ökonomischen Zielsetzungen des Betriebes und den Selbstverwirklichungs-Interessen des Individuums so lange bestehen und wirksam bleibt, wie Personalentwicklung sich nur als Nutzer und nicht als Förderer individueller geistiger Potenziale versteht (Vgl. SCHANZ 1997, S. 288).

Die wichtigste Grundannahme im Human-Ressources-Ansatz (HRM-Ansatz) betrifft das veränderte Bild vom Menschen. Gegenüber dem pessimistischen Menschenbild des Taylorismus, demzufolge Dummheit und Faulheit des Menschen durch weitestgehende Arbeitszerlegung, rigide Kontrolle und monetäre Anreize in Grenzen gehalten werden müssen, postuliert der HRM-Ansatz ein Menschenbild, in dem der Mensch zu sinnvollen Zielen beitragen will, bei deren Formulierung er mitgewirkt hat. Die meisten Menschen (nicht alle) könnten demzufolge viel kreativere und verantwortungsvollere Aufgaben übernehmen, als es ihre gegenwärtige Arbeit verlangt. Das aber würde bedeuten, dass Personalentwicklung die Gestaltung von personengerechten Aufgabensets, von Arbeits- und Lernsituationen, Führungs- und Kommunikationsstrukturen usw. einschließt, dass

also Personalentwicklung und Organisationsentwicklung zusammenwirken, wobei die betriebliche Aus- und Weiterbildung mit vielfältigen Formen handlungsorientierten Lernens eine entscheidende Rolle spielte.

In dem HRM-Ansatz kommt ein Stück der historischen Entwicklung dieses Menschenbildes zum Ausdruck.

Der Amerikaner R. E. MILES führte bereits Mitte der 60er Jahre die Unterscheidung zwischen *human relations* von *human resources* ein und brachte 1975 seine entsprechenden Analysen und seine Vision in einer – nachfolgend (Abb.2) dargestellten – Übersicht zum Ausdruck.

Das Bild vom Menschen in drei Managementmodellen		
Traditionelles Modell	Human Relations Modell	Human Resources Modell
Annahmen		
Die meisten Menschen empfinden Abscheu vor der Arbeit	Menschen wollen sich als bedeutend und nützlich empfinden	Menschen wollen zu sinnvollen Zielen beitragen, bei deren Formulierung sie mitgewirkt haben
Lohn ist wichtiger als die Arbeit selbst	Menschen brauchen Zuneigung und Anerkennung, das ist für die Arbeitsmotivation wichtiger als Geld	Die meisten Menschen können viel kreativere und verantwortungsvollere Aufgaben übernehmen, als es die gegenwärtige Arbeit verlangt
Empfehlungen		
Manager hat seine Untergebenen eng zu überwachen und zu kontrollieren	Manager gibt jedem Arbeiter ein Gefühl der Nützlichkeit und Wichtigkeit	Manager sollte verborgene Anlagen und Qualitäten der Mitarbeiter nutzen
Er soll Aufgaben in einfache, repetitive Schritte aufteilen	Er soll seine Mitarbeiter gut informieren, auf ihre Einwände hören	Er soll eine Atmosphäre schaffen, in der die Mitarbeiter sich voll entfalten können
Er soll detaillierte Arbeitsanweisungen entwickeln und durchsetzen	Er soll den Mitarbeitern Gelegenheit zur Selbstkontrolle bieten	Er soll Mitbestimmung praktizieren und dabei die Fähigkeit zur Selbstkontrolle entwickeln
Erwartungen		
Menschen ertragen die Arbeit, wenn der Lohn stimmt und der Vorgesetzte fair ist	Informationen und Mitsprache befriedigen die Bedürfnisse nach Anerkennung und Wertschätzung	Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Selbstkontrolle führen zu Produktivitätssteigerungen
Wenn die Aufgaben einfach genug sind, und die Arbeiter eng kontrolliert werden, erreichen sie das Soll	Die Bedürfnisbefriedigung führt zur Zufriedenheit und baut Widerstände gegen die formale Autorität ab	Als Nebenprodukt kann auch die Zufriedenheit steigen, da die Mitarbeiter all ihre Fähigkeiten nutzen können

Abb. 2

Von links nach rechts gesehen zeichnet sich eine historische Entwicklung ab, die verdeutlicht, wie stark die Auffassungen von Organisation und Führung vom jeweiligen Menschenbild abhängen. Die Tendenz der Entwicklung zeigt sich in der abnehmenden Kontrolle des Managers und der zunehmenden Autonomie des Mitarbeiters, die in stärkerer Selbstorganisation und Selbständigkeit zum Ausdruck kommt; und zwar im Rahmen selbst- oder mitgestalteter arbeitsorganisatorischer Bedingungen, aber stets auch im Rahmen unternehmerischer Nutzenüberlegungen.

Damit verändert die PE-Strategie ihr Führungs- und Motivationskonzept und wechselt – zugespitzt gesagt – von einer objektorientierten Anpassungsqualifizierung zu einer „subjektorientierten Kompetenzvermittlung“ (JUTZI 1997): Ökonomische und pädagogische Zielsetzungen nähern sich an. Eine Entwicklung, die auch im erweiterten Qualifikationsbegriff der neugeordneten Berufe und seinem Anspruch an die berufliche Handlungskompetenz zum Ausdruck kommt.

Eine Entwicklung aber auch, die die OE mit einbezieht und den Betrieb insgesamt als ein *Lernendes System* auffasst, entsprechend der ökologischen Maxime:

Die Lernfähigkeit eines Systems muss mindestens so groß sein wie die Veränderungsdynamik der Umwelt.

Authentische Beispiele für diese Richtungsbestimmung findet man z. B. in RIEKHOF (1992), wo unter anderem auch die PE-Konzepte verschiedener Industrie- und Handelsbetriebe dargestellt sind.

Diese kurze Skizze der globalen Tendenzen technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Entwicklungen und ihrer Spiegelungen in der PE/OE – Diskussion enthält bereits fast alle wichtigen Bezugspunkte für die nähere Bestimmung einer zukunftsgerichteten Ausbilderrolle.

3. Bezugspunkte und nähere Bestimmung einer zukunftsgerichteten innovativen Ausbilderrolle

3.1. Erweiterter Qualifikationsbegriff und gestiegenes Anforderungsniveau der neugeordneten Ausbildungsberufe

Eine wichtige bildungspolitische Resonanz der skizzierten Entwicklungstendenzen bestand in der sog. Neuordnung von Ausbildungsberufen. Die Befunde der Qualifikationsforschung wie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hatten überdeutlich werden lassen, dass die alte Verordnungssemantik mit ihrer Orientierung an *Fertigkeiten* und *Kenntnissen* der neuen erforderlichen Zielrichtung der Berufsausbildung nicht länger entsprechen konnte. Die Einführung des Qualifikationsbegriffes und seine Erweiterung in Richtung Schlüsselqualifikationen signalisierten die veränderte Zielbestimmung: Sie fand im Begriff der *beruflichen Handlungskompetenz* ihren angemessenen Ausdruck.

Dadurch, dass Auszubildende über die Fachkenntnisse hinaus flexible berufliche Handlungsfähigkeit mit angemessener Problemlösefähigkeit und Kommunikationsfähigkeit erwerben sollen, war eine neue Qualität der Ausbildung gefordert. (PÄTZOLD 1997; BADER/HENSGE 1996). Gefragt sind spätestens seitdem Ausbilder, die nicht nur fachliches Wissen und fachliche Fähigkeiten vermitteln können, sondern die auch selbständiges Denken und Handeln, Problemlösungsfähigkeit

sowie die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten ihrer Auszubildenden nachhaltig fördern können.

Damit verändert sich das Anforderungsprofil der Ausbilder: Das Tätigkeitsspektrum erweitert sich einerseits dadurch, dass *Planungs- Kooperations- und Koordinationsaufgaben* hinzukommen oder verstärkt werden, zum anderen erhält die *Interaktion zwischen Ausbilder und Auszubildenden* einen anderen Akzent. Er übernimmt zunehmend die Rolle des Initiators, Koordinators und Moderators von Lernprozessen.

Die Konsequenzen dieser Rollenverlagerung werden häufig so missverstanden, als handle es sich hier um eine Alternative: Nicht selten ist die Rede davon, der Ausbilder müsse „weg vom Fachwissen-Vermittler hin zum Moderator von Lernprozessen“. Eine solches Rollenverständnis wäre in zweifacher Hinsicht unzweckmäßig: Zum einen geht es ja doch gerade darum, Fachwissen und Fachkompetenz als wesentliche Bestandteile von Handlungskompetenz so zu vermitteln, dass dabei auch – gewissermaßen auf dem Rücken des Fachlichen – sogenannte Schlüsselqualifikationen gefördert werden, die heute im allgemeinen als Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz bezeichnet werden (REETZ 1999). Zum anderen wäre es nicht ratsam, den Ausbildern hier einen totalen Rollenwechsel zu suggerieren, denn das Selbstverständnis der Ausbilder richtet sich – nach vorliegenden Untersuchungen – traditionsgemäß in erster Linie nach ihrer fachlichen, weniger nach ihrer pädagogischen Kompetenz. Das hat drei Gründe:

Erstens führt der Bildungsgang der meisten Ausbilder über den Facharbeiter, Meister, Techniker oder Kaufmann.

Zweitens sehen viele Ausbilder die Basis für Autorität und Akzeptanz bei den Auszubildenden in ihrer fachlichen Kompetenz. Offenbar ist es Tradition, dass nicht so sehr die pädagogische sondern die fachliche Qualifikation den Ausbildern Selbstsicherheit im Umgang mit den Jugendlichen gibt (MICHELSEN 1977, S. 333).

Drittens würde eine mangelnde Fachkompetenz die Qualität ihrer Ausbildung unmittelbar und offensichtlich beeinträchtigen. (SINNHOLD, 1991, S. 216).

Wenn wir also nicht Abwehr oder Frustration sondern Motivation bei den Ausbildern aufbauen wollen, müssen wir sie dort abholen, wo sie sich befinden, und das bedeutet in der Regel: bei der Fachkompetenz. Der erste und naheliegendste Schritt auf dem Wege zu angemessener berufspädagogischer Kompetenz ist also hier der vom Fachmann zum Fachdidaktiker. Ein Fachdidaktiker ist jemand, der den Lerngegenstand aus sicherer Sachkenntnis auswählt, ihn exemplarisch und als *Aufgabe* aufbereitet und zum Lernenden und dessen Art zu lernen so in Beziehung bringen kann, dass der Lernprozess mit Aussicht auf Erfolg einganggesetzt wird. Gerade auch im Zuge der Entwicklung zu dezentralisierter Ausbildungs- und Lernorganisation gewinnt die Fähigkeit an Bedeutung, das Arbeitsplatzhandeln mit seinen betrieblichen Vernetzungen in Lern- und Projektaufgaben zu transformieren (FISCHER 1992). Wir nennen diesen Rollen aspekt des Ausbilders seine *fachdidaktische Kompetenz*.

Der Weg vom Fachmann zum Fachdidaktiker ist auch ein guter Weg zum Moderator. Wer Lernprozesse für Gruppen moderieren können will, der sollte sowohl über den Lerngegenstand als über die inneren Vorgänge des Lernens, Problemlösens und Entdeckens Bescheid wissen; und zwar, um den Auszubilden-

den indirekt zu führen, ihn seine eigenen Fehler Erfahrungen machen und eigene Lösungen finden zu lassen, und ihn dabei durch prozessorientierte (nicht ergebnisorientierte) Fragen auf den richtigen Weg zu bringen. Bezieht sich diese Art der pädagogischen Aktivität auf den einzelnen Auszubildenden, so ist von *Beratung* oder *Coaching* zu sprechen. Geht es um Lehren, Lernen und Arbeiten in und mit Gruppen, gewinnt das *Moderieren* an Bedeutung wobei es darum geht, die Synergie-Effekte für die kooperative Selbstqualifizierung zu nutzen. Beide methodischen Varianten sind letztlich darauf gerichtet, Selbstlernprozesse auf den richtigen Weg zu bringen. Das Moderieren von Gruppen im Lern- oder Arbeitsfeld aber ist nur *ein* Aspekt dessen, was hier als *Team- und Gruppenkompetenz* bezeichnet werden soll.

Hinzu kommt die Fähigkeit zur kooperativen Leitung und Entwicklung von Gruppen und zur Gestaltung von Gruppenprozessen nach Maßgabe gruppendynamischer Erkenntnisse (EHRlich/HEIER 1994). Des weiteren geht es hier auch um Koordination betrieblicher und schulischer Ausbildung bzw. Lernortkooperation schlechthin.

Auf den richtigen Weg, das heißt: auf den Weg zu **beruflicher Handlungskompetenz** als Gesamtheit von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Den Weg dorthin aber müssen die Auszubildenden letzten Endes selber gehen. Will man diese Erkenntnis in die Tat setzen, sieht sich der Ausbilder in der Rolle als Helfer, Förderer, Berater, Coach oder Moderator. Will der Ausbilder die Anforderungen dieser Rollen erfüllen, muss sein berufspädagogisches Handeln von zeitgemäßen lern- und handlungstheoretischen Erkenntnissen geleitet sein. Das heißt, er sollte es sich zur Aufgabe machen, eher durch *indirekte* Einflussnahme entdeckendes und zunehmend eigenständig problemlösendes Lernen beim Auszubildenden in Gang zu setzen.

Die neueren lern-, handlungs- und motivationstheoretischen Erkenntnisse sind die Basis für diese *methodische Kompetenz des Ausbilders* (Vgl. dazu auch ARNOLD 1995):

Eine wichtige Ergänzung der methodischen Kompetenzen des Ausbilders betrifft die Fähigkeit, die neuen Medien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen einzusetzen. Denn je mehr die Arbeitsvollzüge von der Informationstechnik durchdrungen sind, desto mehr wächst die Aufgabe, die Auszubildenden mit der entsprechenden Hard- und Software vertraut zu machen, um die abstrakter werdenden Arbeitsvollzüge beherrschen zu lernen (Vgl. MICHElSEN 1989). Andererseits gibt gerade die Computertechnologie viele neue Lernhilfen und Möglichkeiten, insbesondere die Multimediatechnologie bei der Aufbereitung von Lerninhalten und der Gestaltung von Lernprozessen zu nutzen (VOLK - von BIALY 2001; BIBB 1998).

Die Fähigkeiten der Ausbilder hierfür zu erschließen, ist eine echte zukunftsgerichtete Akzentsetzung in der Ausbilderrolle. Wir nennen diese seine *Medienkompetenz*. Dazu gehört auch, die pädagogischen Grenzen der oft euphorisch angepriesenen Multimedia-Technologie zu erkennen und entsprechend zu handeln. Das damit verbundene Handlungswissen, die Fertigkeiten und Fähigkeiten stellen Querschnitts-Kompetenzen dar, die sich in den anderen Kompetenzen widerspiegeln.

Darüber hinaus aber ist der Ausbilder in besonderer Weise darauf angewiesen, die sich verändernden Bedürfnisse und Wertvorstellungen der nachwachsenden Generation zu berücksichtigen.

3.2. Veränderte Bedürfnisse und Heterogenität bei den Auszubildenden

Die Rolle der Ausbilder steht auch vor neuen Herausforderungen einerseits durch Veränderungen in den Bedürfnissen und Ansprüchen der jugendlichen Auszubildenden, andererseits durch die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen hinsichtlich Alter, Schulbildung, Lernvoraussetzungen, Geschlecht usw.

Wie ich schon im Zusammenhang mit den drei Mega-Trends *Technologieentwicklung*, *Globalisierung* und *Wertewandel* andeutete, äußert sich das, was die Kulturosoziologen als Trend zur *Individualisierung* bezeichnen, bei den Auszubildenden als Anspruch auf Freiräume und eine höhere Bewertung immaterieller Möglichkeiten der Selbstaktualisierung und Entfaltung ihrer Leistungs- und Kreativitätspotentiale (schon 1970 wurden hier von den Lehrlingen Defizite angemahnt). Den Auszubildenden müssten „dementsprechend Anreize und Handlungsräume für Eigenaktivität geboten werden, und zwar nicht erst beim Anwenden, sondern bereits beim Erwerb von Wissen“ (PÄTZOLD 1997, S.251).

Im Rahmen strategischer PE/OE sieht sich damit die betriebliche Berufsausbildung und mit ihr vor Ort der Ausbilder vor neue Aufgaben gestellt. Diese Aufgaben wiederum sind neben organisatorischen Maßnahmen nur durch partnerschaftlichen Kommunikations- und Führungsstil sowie durch zeitgemäße Lern- und Motivationskonzepte zu lösen.

Eine etwas anders gelagerte Veränderung der Ausbilder-Rolle ergibt sich aus der Zunahme *heterogener Lerngruppen* in Schulen und Betrieben. Merkmale der Heterogenität sind z. B. das Nebeneinander von leistungsstarken und leistungsschwachen Auszubildenden, multikulturelle Lerngruppen, lernbeeinträchtigte und verhaltenslabile Auszubildende. Ausbilder sind besonders gefordert, wenn sie diese besonderen Gruppen mit ihren spezifischen Problemen ausbilden und betreuen sollen. Gerade für diese Heranwachsenden gewinnt der Beruf eine wichtige Funktion für die Identitätsfindung, die Stabilisierung der Persönlichkeit und die Integration in die Arbeitswelt und die Gesellschaft (REINDERS 2001). Dabei können zunehmend auch soziale Probleme und ihre Bewältigung zum Gegenstand betriebspädagogischer Arbeit werden, und dem Ausbilder wächst in diesem Falle zusätzlich eine *sozialpädagogische Funktion* in seinem Rollenspektrum zu.

Sowohl die Tendenz der *Individualisierung* bei den Jugendlichen wie auch das *Heterogenitätsproblem* machen noch einmal ganz deutlich, dass in der inhaltlich-fachlichen Interaktion zwischen Ausbilder und Auszubildenden die Beziehungsebene der Kommunikation gegenüber der fachlich-inhaltlichen Ebene erheblich an Boden gewinnt. Watzlawik verdanken wir ja die Einsicht, dass erst die Berücksichtigung beider Ebenen zu einer zufriedenstellenden Kommunikation führt, wobei als Zielvorstellung eine „symmetrische“ Form der Kommunikation anzustreben wäre. Wir bezeichnen eine hierauf gerichtete Ausprägung in der Rolle des Ausbilders als seine *kommunikative Kompetenz*.

Die Interaktionen zwischen Ausbilder und Auszubildenden laufen nun aber bekanntlich nicht im „luftleeren“ Raum ab, sie zielen auf berufliche Handlungskompetenz und vollziehen sich in einer bestimmten betrieblichen Lern- und Arbeitsumgebung.

3.3. Gestaltung betrieblicher Formen handlungsorientierten Lernens und Lehrens

Damit erweitert sich die Aufgabe der (methodischen) Interaktionsgestaltung um die Aufgabe einer *Gestaltung und Steuerung von Lernarrangements* als wesentlichen Bestandteilen einer betrieblichen Lern- und Arbeitsumgebung. Sie sollen dem Auszubildenden ein handlungsorientiertes Lernen gestatten und Arbeiten mit Lernen, Praxis mit Theorie und Tun mit Denken verbinden gerade auch im Hinblick auf den neuen technischen Entwicklungsstand (MICHELSEN 1989, S.66). Dabei ist einem Missverständnis vorzubeugen, das darin besteht, nur die Handlungssystematik gelten zu lassen, und die Fachsystematik ganz oder teilweise zu vernachlässigen. Ein „Grundaxiom“ des handlungsorientierten Lernens und Lehrens lautet: „*Begriffe* (und ihre Systematik) sind *Abkömmlinge und Werkzeuge des Handelns* (AEBLI 1981, S.97).

Um eine Struktur in die Aufgaben- und Gestaltungsvielfalt zu bringen, habe ich schon vor einigen Jahren eine Übersicht erstellt und jetzt erneuert, die die bekannten betriebspädagogischen und didaktischen Maßnahmen zur Gestaltung betrieblicher Lern- und Arbeitsprozesse in eine plausible Systematik zu bringen versucht. Der Begriff des Funktionsfeldes bezeichnet dabei den Ort, wo in Ausübung betrieblicher Funktionen (Einkauf- Produktion- Verkauf) gearbeitet wird. (Abb. 3)

Diese – für Ergänzungen und Veränderungen offene – Systematik (REETZ 1993) folgt Erkenntnissen der Diskussion um Schlüsselqualifikationen, um handlungsorientiertes und dezentrales Lernen. Dort hatte sich als wichtigste betriebspädagogische und lernorganisatorische Konsequenz die Forderung ergeben:

- *Erweiterung der Arbeitsplätze durch Anreicherung mit Lernmöglichkeiten, arbeitsplatzverbundenes Lernen und*
- *Einbindung des Arbeitsplatzes oder des Lernplatzes in Gruppenkonzepte*
- *Erweiterung traditioneller und neuer Lernplätze durch arbeitsanaloge / simulative Handlungsmöglichkeiten*
- *Erweiterung der vom Funktionsfeld getrennten Lernplätze durch arbeitsorientierte Handlungsmöglichkeiten*

Demnach richtet sich die didaktische und lernorganisatorische Gestaltungsaufgabe des Ausbilders auf drei unterschiedliche Gestaltungsformen betrieblicher Lehr-Lern-Prozesse (Lernumgebungen bzw. Lernarrangements), nämlich:

- auf solche, die sich im *Funktionsfeld* des Betriebes befinden,
- auf solche, die sich *nahe* dem *Funktionsfeld* befinden bzw. diesem ähnlich sind und
- auf solche, in denen das Lernen *getrennt vom Funktionsfeld* stattfindet.

Sicherlich lässt sich das Leben nicht so einfach sortieren: Bestimmte Lernarrangements lassen sich auch anders zuordnen; dennoch sind die Haupttendenzen mit dieser Einteilung wohl identifizierbar.

Die Übersicht (Abb.3) verweist auf die Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten von Lernumgebungen im Betrieb und darüber hinaus. Inhaltlich zeigen sich hier auch Symptome für einen Trend, den ich schon erwähnt habe, nämlich die Öffnung der Ausbildung – aber nicht minder auch der Weiterbildung – in Richtung Organisation und Organisationsentwicklung in „lernenden Unternehmen“ (KOHL-

Gestaltungsformen betrieblicher Lehr-Lern-Prozesse nach den Grundsätzen handlungsorientierten Lernens		
Lernen im Funktionsfeld	Lernen nahe bzw. ähnlich dem Funktionsfeld	Lernen getrennt vom Funktionsfeld
Anreicherung/Erweiterung des <i>Arbeitsplatzes</i> mit Lernmöglichkeiten – <i>Arbeitsplatzverbundenes</i> Lernen	Erweiterung / Kombination des <i>Lernplatzes</i> durch arbeitsanaloge Handlungsmöglichkeiten	Erweiterung des Lernplatzes durch <i>arbeitsorientierte</i> Lern-/Handlungsmöglichkeiten
Vorwiegend authentisches Handeln	Vorwiegend simulatives Handeln	Vorwiegend kognitiv-symbolisches Handeln
<ul style="list-style-type: none"> – Auftragsorientiertes Lernen – Leittextgesteuerte Aufgabenerfüllung – Lerninsel – Lernstatt – Qualitätszirkel – Teilautonome Gruppenarbeit – Projekt / Projektgruppe – Juniorfirma 	<ul style="list-style-type: none"> – Übungsfirma / Lernbetrieb – Virtueller Betrieb – EDV-Simulation von technischen Arbeitsprozessen – Computerunterstützte Lernumgebung – Planspiel – Rollenspiel – Assessment-Center 	<ul style="list-style-type: none"> – Funktionsfeldorientierter Unterricht – Didaktische Fallstudie – Planspiel – Seminar

Abb. 3

HAAS/KOCH 1998). Ein Trend, der sich vor allem über Teamentwicklungen mit Konzepten kooperativer Selbstqualifikation (BEILER/LUMPE/REETZ 1997; HEIDACK 1993) bzw. moderierten Gruppen, Qualitätszirkeln u.ä. vollzieht. Ein Trend aber auch, in dem ein Anforderungsspektrum sichtbar wird, das weit über die Unterweisungsfunktion des Ausbilders alter Prägung hinausweist.

Insgesamt nähern sich dabei Formen und Inhalte der Aus- und Weiterbildung an, eine günstige Voraussetzung dafür, bereits in der Ausbildung die Perspektive auf die Weiterbildung zu richten im Zuge dessen, was heute als lebenslanges Lernen diskutiert und gefordert wird. (REETZ/TRAMM 2000; SCHANZ 1997, S. 282).

3.4. Förderung des Lernens durch authentische Handlungen am Arbeitsplatz

Eng damit verbunden ist ein weiterer Trend (in Abb. 3 von rechts nach links): Etwa seit Mitte der 80er Jahre zeigen sich zunehmend Tendenzen zur *Dezentralisierung* des Lernens im Betrieb, so dass geradezu von einer „Renaissance“ des Arbeitsplatzes als Lernort gesprochen wird. Das heißt, es gewinnen Lernaktivitäten an den Arbeitsplätzen an Bedeutung, während sich der Stellenwert von arbeitsplatzfernen, eher zentralisierten Bildungsmaßnahmen in Lehrwerkstätten oder Ausbildungszentren zu verringern scheint (BRACHT 1992; DEHNBOSTEL 1993, 1994).

Damit rückt abermals ein Kernstück der Ausbilder-Rolle ins Blickfeld, nämlich die Lernprozessgestaltung im Funktionsfeld des Betriebes am *Arbeitsplatz*. Und gerade hieran lässt sich der Wandel des Methodenaspektes in der Ausbilder-Rolle (vom Unterweiser zum Lernberater) verdeutlichen, wie BRATER (1991) es tut, wenn er – im Rahmen der umfassenden Kölner Forschungsdokumentation zu diesem Thema (STRATENWERTH 1991) – sein „Didaktikkonzept zur auftragsorientierten Ausbildung im Handwerk bzw. in Klein- und Mittelbetrieben“ empfehlend zur Diskussion stellt:

Man müsse Abschied nehmen von der Idee, für bestimmte Ausbildungsziele die „richtige“ Arbeits-/Lernsituation zu suchen, sondern gerade umgekehrt: Man müsse fragen, welche konkreten Lernchancen denn in einer Arbeitsaufgabe stecken, welche Lernziele also durch diese Arbeitsaufgabe überhaupt verfolgt, welche Fähigkeiten daran erworben werden könnten, was also das „Lernpotential“ dieser Arbeitsaufgabe sei (S. 274 f.). Deshalb sei ein Lernbegriff notwendig, der Lernen nicht in erster Linie als „Veranstaltung“ begreife.

Das bedeutet z. B., „daß man nun Ausbildungsprozesse nicht mit der Ausbildungsordnung in der Hand am grünen Tisch durchplanen kann, sondern daß man erst einmal die real vorhandene Arbeit, die tatsächlichen Aufgaben und Aufträge daraufhin untersuchen muß, was an Lernmöglichkeiten und -gelegenheiten in ihnen steckt“ (S. 275 f.).

Im Wacker-Modellversuch geschah dies zum einen durch ein ... Verfahren der ... *Auswahl* lernangemessener Arbeitsaufgaben aus dem Gesamtspektrum realer Arbeit an einem Arbeitsplatz. Zum anderen wurde ein „komplexes Instrumentarium zur *Lerngestaltung* von realen Arbeitsaufgaben entwickelt und erprobt. Dabei wird nicht die Arbeitsaufgabe ... verändert, sondern nur die Zugänglichkeit für die Auszubildenden, indem die Komplexität, (die) geforderte Selbständigkeit und (die) Eingebundenheit in die realen Betriebsabläufe genau dosiert und im Lernprozeß gesteigert werden können.“ (S. 278 f.).

Bei zunehmend selbständiger werdender Mitarbeit kann dann Brater zufolge Kompetenz aufgebaut werden in vorwiegend entdeckenden und problemlösenden Lernprozessen, die idealerweise folgendermaßen ablaufen:

- ⇒ „Im Vollzug einer Handlung stößt der Lernende auf einen Widerstand, auf ein Problem, das er (noch) nicht lösen kann ...
- ⇒ Dies führt zur genaueren Untersuchung des Problems ...
- ⇒ Dazu werden die Vorerfahrungen mobilisiert, die entweder ausreichen, das Problem zu lösen oder die die „weißen Flecken“ des eignen Könnens offenbaren ...
- ⇒ Der Lernende sucht nun ... nach passenden Handlungslösungen... (Es) bilden sich neue Handlungsentwürfe, die probeweise angewendet werden ...
- ⇒ Dabei stellt sich möglicherweise heraus, dass er falsch oder unvollständig gedacht hat ... Das führt zu neuen Suchbewegungen oder zum Erüben der noch fehlenden Fertigkeiten, bis ein passender Stand des Könnens erreicht ist.
- ⇒ (schließlich gelingt es), das Problem zu lösen, die geforderte Handlung zu vollziehen, wobei die rückschauende Auswertung zeigt, wo man in die Irre gegangen ist, ... oder wo das Ergebnis sich optimieren läßt.“ (BRATER 1991, S.285 f.)

Das Innovative an diesem Konzept ist wohl vor allem, dass der Ausbilder hier im Unterschied zur traditionellen Rollenauffassung den Auszubildenden nicht außen-gesteuert konditioniert, sondern ein Lernverständnis praktiziert, das den Eigenentwicklungsprozess des Auszubildenden in den Mittelpunkt stellt. BRATER ist der Ansicht, man könne von dieser Prozessstruktur des handelnd-problemlösenden Lernens aus auch die Rolle des Ausbilders präzisieren: Er wählt die Aufgabe aus, dosiert den Schwierigkeitsgrad, hilft beim Verstehen der Aufgabe und bei der Formulierung der Lösungsansätze und schließlich ist er als kundiger Partner hilfreich bei der Auswertung des ganzen Prozesses (S. 286). (BRATER gesteht aber auch mit dem Blick auf das Handwerk ein, dass eine reflektierte Form der Vier-Stufen-Methode z. B. bei der Vermittlung bestimmter Fertigkeiten passender und effektiver sein könne als indirekt gelenktes Problemlösen).

Dennoch: Es geht hier um die Grundhaltung in der Rolle des Ausbilders: Diese ist prinzipiell bestimmt durch das eingangs skizzierte *Menschenbild*, das z.B. auch in den neueren Befunden der Motivationsforschung zum Ausdruck kommt. Denen zufolge sind *berufliche Identität* und *Leistungsmotivation* erheblich davon abhängig, ob den Auszubildenden *Kompetenzerlebnisse* und Erfahrungen ihrer *Selbstwirksamkeit*, *Autonomiespielräume* und zugleich *soziale Eingebundenheit* gewährt werden (PRENZEL u.a. 1996; LEWALTER/KRAPP u.a. 1998).

Gleichwohl muss der Geltungsanspruch der Programmatik des Arbeitsplatzlernens relativiert werden. Ein Blick auf Ausbildungskonzepte von Großbetrieben wie z. B. Volkswagen AG (BRACHT 1992) oder Mercedes Benz AG (FISCHER 1992) zeigt, dass hier das Arbeitsplatzlernen eingebettet ist in ein netzwerkartiges Lern- und Qualifizierungssystem, in dem auch und gerade Grundformen handlungsorientierten Lehrens und Lernens zum Zuge kommen, die sich nicht *im*, sondern in Nähe oder getrennt vom Funktionsfeld befinden und gegenüber der *Kasustik des Arbeitsplatzlernens* auch der *Systematik beruflichen Lernens* hinreichend Raum geben (Vgl. Abb.3). Dies gilt auch für Klein- und Mittelbetriebe, in jedem Falle mit Blick auf deren Inanspruchnahme „Überbetrieblicher Berufsbildungsstätten“ (EULER 2000).

Die Vielfalt der genannten Grundformen betrieblichen Lehrens und Lernens und deren Aktualisierung durch den Ausbilder in den unterschiedlichsten betrieblichen Szenarien signalisiert das gewachsene Anspruchsniveau seiner zukunftsgerichteten Rolle. Damit rückt die Frage der Weiterbildung von Ausbildern in das Blickfeld.

4. Schlussbemerkungen zur Ausbilder-Fortbildung

In der Diskussion zur Ausbilderqualifizierung werden hinsichtlich der Weiterbildung in der Regel zwei Maßnahmen-Formen genannt:

Im Vordergrund steht dabei zum einen die *modulartige Weiterbildung* von Ausbildern. Sie tendiert zur Anpassungsqualifizierung und sucht Lücken im Bedarfsprofil des Ausbilders zu füllen. Nach den Befunden der BIBB/IAB- Erhebung (BAUSCH/JANSEN 1995) zeigen sich Ausbilder zwar weiterbildungsfreudiger als andere Arbeitnehmer, jedoch ist das Ausbildungsinteresse hier noch ganz vorwiegend auf die Auffrischung veralteter fachberuflicher Kenntnisse und den Umgang mit neuen Techniken gerichtet. Insgesamt aber ist bei relativ hoher Weiterbil-

dungsbereitschaft der Ausbilder auch das Interesse erkennbar, empfundene Defizite in Pädagogik und Psychologie, aber auch in den Bereichen Management und Organisation abzubauen.

Vor diesem Hintergrund versteht sich die *berufsförmige Weiterbildung* als ein Fortbildungskonzept, das den Ausbildern eine Weiterbildungsmöglichkeit bietet, die die pädagogische Qualifikation im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung als Beruf mit einem zukunftsgerichteten Rollenspektrum fördert und zertifiziert, also auch inner- und zwischenbetriebliche Mobilität des Ausbilders befördern hilft.

Ein solches Konzept wurde im Zusammenwirken von Vertretern der IG Metall, des Arbeitgeberverbandes Nordmetall, des Berufsförderungswerkes Hamburg und der Universität Hamburg erarbeitet (BEILER/EHRKE/REETZ 2001). Es wird derzeit in dem Modellversuch „Fachpädagoge für betriebliche und überbetriebliche Bildung“ am Berufsförderungswerk Hamburg erprobt und im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wissenschaftlich begleitet. Befunde der Begleitforschung werden Ende des Jahres 2002 vorliegen.

Literatur

- Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd.2 Denkprozesse. Stuttgart 1981
- Arnold, R.: Betriebspädagogik. Berlin 1990
- Arnold, R.: Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold, R. / Lipsmeier, A. (Hrsg) Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive, Baden-Baden 1995, S. 294 – 307
- Bader, R./ Hensge, K.: Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern. In: Diepold, P. (Hrsg): Berufliche Aus- und Weiterbildung. 2. Forum Berufsbildungsforschung Beitr. AB 195. Nürnberg 1996, S. 181 – 187
- Baethge, M. / Oberbeck, H.: Zukunft der Angestellten. Frankfurt/New York 1986
- Bausch, Th./ Jansen, R.: Das Ausbildungspersonal in der betrieblichen Praxis. Grund- und Strukturdaten aus der Bibb/IAB-Erhebung 1991/92. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1 (1995) S.15 – 23
- Beiler, J./ Ehrke, M./ Reetz, L.: „Fachpädagoge für betriebliche und überbetriebliche Bildung.“ Ein Fortbildungskonzept für Ausbilder. Mskr. Hamburg 2001
- Beiler, J./Lumpe, A./Reetz, L. (Hrsg): It´s time for team. Hamburg 1997
- Benteler, P.: Innovatorische Berufsbildung braucht innovatorische Personalpolitik. In: Seyd, W./Witt, R. (Hrsg): Situation – Handlung – Persönlichkeit, Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz. Hamburg 1996, S. 186 – 198
- Bonz, B.: Bildungsbedarf für betriebliches Bildungspersonal. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989, S. 321 – 338
- Boretty, R./Fink, H./Klein, U.: PETRA, Projekt- und transferorientierte Ausbildung. Berlin, München 1988
- Bracht, F.: Konzeption eines dezentral orientierten Lernortsystems. Ausbildung in neu geordneten industriellen Metall- und Elektroberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 21 (1992) 3, S.7 –10
- Brater, M.: Didaktikkonzept zur auftragsorientierten Ausbildung im Handwerk bzw. in Klein- und Mittelbetrieben. In: Stratenwerth, W. (Hrsg): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk Bd.2: Basismaterialien, Köln 1991, S.261 – 306
- Brater, M./Büchele, U.: Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. München 1990

- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg): Multimediales Lernen in der Berufsbildung. Bonn 1998
- Burchard, A.: Möglichkeiten der Verbesserung der Vier-Stufen-Methode. In: Stratenwerth, W. (Hrsg): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk, Bd.1 Methodenkonzept, Köln 1991, S. 349 – 366
- Dehnbostel, P.: Konzepte für eine dezentrale Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22 (1993) 3, S. 3 – 9
- Dehnbostel, P.: Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23 (1994) 1, S. 13 – 18
- Ehrlich, K./Heier, J.: Arbeiten und Lernen im Ausbilderteam. Abschlußbericht über den Modellversuch“Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifizierung der Ausbilder in der industriellen Berufsausbildung“ bei der Klöckner Stahl GmbH, Bremen 1994
- Euler, D.: Die Rolle der Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten in der Modernisierung der Berufsbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS), Bielefeld 2000, S. 57 – 73
- Fischer, H.-P.: Aufgabenentwicklung und Projektlernen – Stellgrößen dezentralen Lernens und Kernelemente einer Personalentwicklungsstrategie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 21 (1992) 1; S. 7 – 13
- Fulda, W./Meyer, H./Schilling, E. G./Uhe, E.: Lehr-Lernprozesse in der betrieblichen Ausbildung – Ergebnisse einer Untersuchung in Mittelbetrieben. Universität Hamburg 1992
- Heidack, C. (Hrsg): Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation – die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. München 1993
- Heidack, C./Schulz, W.: Zukunftsorientierte Ausbildung von Ausbildern. In: Heidack, C. (Hrsg): Lernen der Zukunft. München 1993, S. 100 – 124
- Jutzi, K.: Schlüsselqualifikationen und betriebliches Ausbildungspersonal. Kiel (IPN) 1997
- Keck, A./Weymar, B./Diepold, P.: Lernen an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Bibb-Berichte zu beruflichen Bildung H. 199; Bielefeld 1997
- Kern, H./Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984
- Kohlhaas, J./Koch, J.: Betriebliche Ausbildung für Unternehmen im schnellen Wandel. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 27 (1998) 5, S. 29 – 34
- Laukamm, Th.: Strategisches Management von Human Ressourcen. In: Riekhof, H.-Ch. (Hrsg): Strategien der Personalentwicklung. Wiesbaden 1992, S. 77 – 113
- Lewalter, D./Krapp, A./Schreyer, J/Wild, K.-P.: Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. In: Zeitschr. für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14 (1998) S.141 – 168
- Michelsen, U. A.: Der Ausbilder in der Industrielehrwerkstatt. Diss. Universität Kaiserslautern, 1977
- Michelsen, U. A.: Neue Technologien und ihre Folgen für die betriebliche Aus- und Weiterbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989, S. 57 – 69
- Miles, R.E.: Theories of Management. New York 1975
- Neuberger, O.: Führen und Geführtwerden. Stuttgart 1990
- Nickolaus, R./Schumm, W./Pfister, E.L.: Selbstgesteuertes Lernen in der Metallausbildung. Ergebnisse, Erfahrungen und Konsequenzen eines Modellversuchs. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd. 12, Esslingen 1990
- Nickolaus, R./Schwichtenberg, U.: Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern. In: Schanz, H. (Hrsg): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Berufsbildung Konkret Bd.1, Baltmannsweiler 2001, S. 110 – 124
- Niedermaier, G.: Zur Situation der Ausbilder im österreichischen Handwerk. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 24 (1995) 3, S.36 – 42

- Nonaka, I./Takeuchi, H.: Die Organisation des Wissens. Frankfurt/NewYork 1997
- Pahl, J.-P./Schulz, H.-D. (Hrsg): Lernen nach der Neuordnung. Wetzlar 1989
- Pätzold, G.: Betriebliches Bildungspersonal und Professionalität. In: Arnold, R./Ott, B. (Hrsg): Weiterungen der Berufspädagogik. Festschrift für Antonius Lipsmeier. Wiesbaden 1997, S. 251 – 268
- Pätzold, G.: Der Ausbilder als Moderator und Bildungshelfer. In: Arnold, R. (Hrsg): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Baltmannsweiler 1991, S. 200 – 213
- Prandini, M.: Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz. Paderborn 2001
- Prenzel, M./Kristen, A./Dengler, P./Ettler, R./Beer, Th.: Selbstbestimmt motiviertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- u. Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13 (1996) S. 108 – 127
- Reetz, L.: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: Reetz, L./Reitmann, Th. (Hrsg): Schlüsselqualifikationen, Hamburg 1990, S. 16 – 35
- Reetz, L.: Personalentwicklung als Persönlichkeitsentwicklung – Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. In: Grünhagen, M. (Hrsg): Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung. Bielefeld (Aue) 1993, S. 202 . 218
- Reetz, L.: Personalentwicklung als Persönlichkeits- und Organisationsentwicklung. In: Ilse, F. (Hrsg): Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Festschrift für Hellmuth Lamszus. Hamburg, 1993, S. 85 – 96
- Reetz, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T./Klauser, F./John, E.G./Sembill, D. (Hrsg): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift für Frank Achtenhagen. Frankfurt 1999, S. 32 – 51
- Reetz, L./Tramm, T.: Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In: Achtenhagen, F./Lempert, W.: Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (V). Opladen 2000, S. 69 – 120
- Reinders, H.: Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendezeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2001) 2, S. 239 – 262
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung des Themas Wissensmanagement. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (III). Psychologische Theorie, Empirie und Therapie. Opladen 2000, S. 25 – 40
- Riekhof, H.-Chr. (Hrsg): Strategien der Personalentwicklung. Wiesbaden 1992
- Schmidt-Hackenberg, B.: Auszubildende Fachkräfte. Eine empirische Untersuchung zu den Berufen Industriekaufmann/Industriekauffrau, Industriemechaniker/Industrie-mechanikerin, Werkzeugmechaniker/Werkzeugmechanikerin. In: Schmidt-Hackenberg, B./Neubert, R./Neumann, K.-H./Steinborn, H.C.: Auszubildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter. Berichte zur beruflichen Bildung H. 224 (Bibb), Bielefeld 1999, S. 11 – 94
- Schneider, J.: Neue Varianten des Lernens in Betrieb und Schule: Die Leittextmethode. In: Reetz, L./Reitmann, Th. (Hrsg): Schlüsselqualifikationen. Hamburg 1990, S. 236 – 239
- Seyd, W.: Berufsbildung: handelnd lernen – lernend handeln. Hamburg 1996
- Sinnhold, H.: Qualität der Ausbilder und pädagogische Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder. In: Degen, U./Seyfried, B./Wordelmann, P. (Hrsg): Qualitätsverbesserungen in der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Fragen und Antworten. Berlin; Bonn 1991, S. 213 – 224
- Volk- von Bialy, H.: E-Lernen in der Berufsbildung. In: Wicher, K./Firle, U./Volk- von Bialy, H. (Hrsg): Zukunft der Berufsausbildung in Europa. Hamburg 2001, S. 111 – 125
- Wittwer, W.: Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 334 – 342