

- Der Unterschied der Didaktik des NQ-Vorhabens zum Qualifizierungsprojekt zeigt sich darin, daß die Lernenden im Zusammenhang mit dem vorgesehenen Planspiel eine Menge „tun“ müssen, allerdings im Kurs, im Seminar selbst, nicht in ihrer Arbeitssituation direkt. Es soll sich hierbei also nicht um eine praktische Tätigkeit in der „natürlichen Umgebung“ der Lernenden handeln. Gemessen am Stufenschema des Lernprojektansatzes will NQ auf der Stufe der „Planung“ verbleiben und nicht in die Stufe der „Ausführung“ eintreten.

- Der didaktische Ansatz des DIP-Vorhabens unterscheidet sich wegen seiner „Arbeitsplatzgebundenheit“ u. E. weder hinsichtlich der „Produktorientierung“ noch in bezug auf das didaktische Stufenschema vom Qualifizierungsprojekt. Der Unterschied wird erst deutlich, wenn man nach der Beziehung des Lernprozesses zum Arbeitsprozeß fragt.

Der Projektansatz geht vom Vorrang des Lernprozesses aus und nimmt den Arbeitsprozeß in sich auf, wobei letzterer auf der Stufe der „Ausführung“ bestimmend wird.

Das DIP-Vorhaben geht hingegen vom Arbeitsprozeß aus und integriert in diesen den Lernprozeß. Lernort ist hier — wie bereits im ersten Abschnitt festgestellt — ausschließlich der Arbeitsplatz der andragogischen Mitarbeiter. Im Qualifizierungsprojekt findet ein Wechsel des Lernorts zwischen „Lernplatz“ und Arbeitsplatz der Lehrkräfte statt. Und zwar deshalb, weil unserer Vermutung nach der Arbeitsplatz der Lehrkräfte hochkomplexes organisiertes Lernen — wie es für die andragogische Qualifizierung kennzeichnend ist — aus vielerlei Gründen nicht optimal zuläßt. Allerdings ist die Leistungsfähigkeit möglicher Lernorte in der andragogischen Mitarbeiterqualifizierung noch gar nicht ausgelotet worden. Nach Abschluß der Vorhaben wird man auch hierüber mehr wissen.

- Der Unterschied des BFW/DGB-Vorhabens — mit seinen Fallbeispielen — zum Qualifizierungsprojekt läßt sich in ähnlicher Weise beschreiben wie beim NQ-Vorhaben.
- Die Differenz der Didaktik des Modellversuchs der Stiftung Rehabilitation zum Qualifizierungsprojekt kann so

verdeutlicht werden: In der Lernsituation „tun“ die Teilnehmer sehr viel, aber die Trennung von ihrer „natürlichen Umgebung“ ist für das Verhaltenstraining grundlegend. Produktorientierung i. S. des Qualifizierungsprojekts ist gerade nicht beabsichtigt. Daß auch das didaktische Stufenschema des Lernprojektansatzes nicht greifen kann, liegt auf der Hand.

- Schließlich noch die didaktische Unterscheidung des Polymedia-Lehrprogramms vom Qualifizierungsprojekt. Die Teilnehmer sollen „Selbsttätigkeit“ und „Aktivität“ im Rollenspiel und im Training des Lehrverhaltens zeigen. Auch hier ist keine „Produktorientierung“ i. S. des Qualifizierungsprojekts angestrebt. Das „Tun“ der Lernenden bezieht sich auf das Seminar und ist nicht mit der Stufe der „Ausführung“ des Projektansatzes identisch.

Literatur:

Bonn: Projekt — Projektorientierter Unterricht — Projektstudium. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974.

Bossing, C. Nelson L.: Die Projekt-Methode. Zuletzt in: Kaiser, A. und Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977.

Brandenburg, A. Günter: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen 1974.

Klaafki, Wolfgang: Formen der Strukturierung von Lehrplänen. In: Klaafki, W. u. a. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Frankfurt 1972.

Krull, Michael, Loeber, H.-D., Rieken, H.: Materialien zur Nebenberuflichen Qualifikation. Einführung. Hrsg. vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Oldenburg 1978.

Kühn, Günter, Preuß, Volker, Wolf, Brigitte: Zur Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Jg. 5 (1976), Heft 1, S. 12—14.

Otto, Gunter: Das Projekt — Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form. Zuletzt in: Kaiser, A. und Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977.

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Selbststudienmaterial für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt 1975.

Polymedia-Gesellschaft für audio-visuelle Kommunikation mbH.: Unterrichts- und Kommunikationstechniken. Hamburg 1976 (hektographiert).

Suin de Boutemard, Bernhard: Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. München 1975.

Konrad Kutt

Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern - Ein Lehrgang zur fachbezogenen Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat gemeinsam mit der Siemens AG in den Jahren 1976 und 1977 im Rahmen eines Modellversuchs einen Lehrgangsplan zur Weiterbildung von Ausbildern entwickelt und erprobt. Das Besondere an diesem Konzept besteht darin, daß zugleich fachliche, pädagogische und psychologische Themen zu einer ergebnisorientierten Weiterbildung von Ausbildern verknüpft wurden. In diesem Beitrag werden Ziele, Inhalte, Methoden und Ergebnisse des Modellversuchs vor allem mit Blickrichtung auf eine fachdidaktische Qualifizierung der Ausbilder dargestellt [1].

Ziele des Modellversuchs und ihre Begründung

Die Ziele dieses Modellversuchs, der sich als eine enge Kooperation von Bildungspraxis und Bildungsforschung versteht, knüpfen an die vielfältigen Erfahrungen aus Lehrgän-

gen und Modellehrgängen zur Ausbildung der Ausbilder an [2]. Oftmals standen dabei Fragen und Probleme der Vermittlung betrieblicher Ausbildungsinhalte im Vordergrund, was als „didaktische Zentrierung“ auf das Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ (vgl. § 2 AEVO) bezeichnet wurde. Betriebliche Lehr- und Lernprozesse, die in der Form fachpraktischer Unterweisungen und fachtheoretischen Betriebsunterrichts ablaufen, sollten durch Planungshilfen und Übungsphasen im Rahmen entsprechender Lehrgänge verbessert werden. Infolge des mangelnden Fachbezugs ist dies bisher nur unzureichend gelungen.

Das hier vorgestellte Modell einer fachbezogenen pädagogischen Weiterbildung geht über den durch die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) gesetzten Rahmen hinaus, denn erstens wird ein berufsorientierter Fachbezug (z. B. Metall, oder Elektrotechnik) in das Trainingsprogramm mit aufge-

nommen und zweitens erfüllt die Zielgruppe, an die sich der Lehrgang in erster Linie wendet, die formalen Voraussetzungen der Ausbilder-Eignungsverordnung. Von einer additiven, allein „themenorientierten“ Weiterbildung unterscheidet sich dieser Lehrgang insofern, als er auf ein konkretes, in der späteren Ausbildung praktisch verwertbares Lehrgangsergebnis ausgerichtet ist, woraus sich zu Recht die Bezeichnung und die Substanz einer ergebnis- bzw. projekt-orientierten Weiterbildung ableiten läßt [3].

Der Modellversuch hatte eine dreifache Zielsetzung:

1. Es sollte ein Lehrgangsplan entwickelt und erprobt werden, der die fachbezogene pädagogische Weiterbildung im Bereich der Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse beinhaltet.
2. Mit dem Modellversuch sollten Vorschläge für die Sammlung, Bewertung, Entwicklung und den Einsatz von Ausbildungsunterlagen im Hinblick auf die Planung in sich zusammengehöriger Unterrichts- bzw. Unterweisungseinheiten erarbeitet werden.
3. Schließlich sollte mit dem Lehrgang ein Modell entwickelt werden, durch das Ausbilder unmittelbar an der Aufbereitung und Weiterentwicklung von fachdidaktischen Materialien für die Ausbildung beteiligt werden können. Denn Ziel und Ergebnis des Weiterbildungslehrganges sollten sein, daß die Teilnehmer gemeinsam und unter Anleitung von Fachreferenten einen in der Ausbildungspraxis einsetzfähigen „fachdidaktischen Baustein“ erarbeiten.

Zur Entwicklung des Lehrgangskonzepts

Innovationen in der beruflichen Bildung können mit Hilfe von Modellversuchen vorbereitet und in Gang gesetzt werden. Dabei haben Modellversuche i. d. R. zunächst nur eine begrenzte Reichweite. Ihre Ergebnisse aber müssen „übertragbar“ sein, wenn nicht total, so doch in bestimmten Teilbereichen und u. U. mit Modifikationen. Eine Modellversuchsabwicklung mit einem privatwirtschaftlichen Einzelbetrieb stellt daher an das Entwicklungsverfahren für ein Lehrgangscurriculum besondere Anforderungen hinsichtlich der Implementation innerhalb des Erprobungsbereichs und hinsichtlich der erweiterten Anwendungsmöglichkeit.

Die Gliederung des Modellversuchs in eine Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase bezweckte u. a. eine klare Funktionsbestimmung der am Modellversuch Beteiligten. Die Planungsphase diente dazu, die o. g. Ziele zu präzisieren und mit Hilfe einer Situationsanalyse Entscheidungen über verfeinerte Ziele und Maßnahmen zu treffen. Die Durchführungsphase bestand aus zwei wissenschaftlich begleiteten Modellehrgängen, womit eine konzeptionelle Weiterentwicklung aufgrund der pilotartigen Erprobung im Rahmen des Modellversuchs ermöglicht wurde. Der Modellversuch hat die Annahme bestätigt, daß singuläre — z. B. nur eine einmalige Lehrgangsdurchführung umfassende — Erprobungsprojekte letztlich nicht hinreichen, um halbwegs abgesicherte Ergebnisse zu erhalten.

Die Erfahrungen der Referenten, die Äußerung der Teilnehmer und Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung bei zwei Lehrgängen bildeten somit die Grundlage für ein überarbeitetes Lehrgangskonzept, dessen Übertragbarkeit bereits mit Sachverständigen diskutiert wurde.

Für die Planungsarbeit wurde eine Curriculumentwicklungsgruppe gebildet, an der Mitarbeiter der Siemens AG (zugleich Referenten für den Lehrgang) sowie Mitarbeiter des Bereichs „Ausbildungspersonal“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (zugleich wissenschaftliche Begleitung) beteiligt waren. Sie entwickelten gemeinsam das Lehrgangscurriculum und seine Struktur sowie die Voraussetzungen und organisatorischen Rahmenbedingungen, indem zunächst eine Situationsanalyse der Ausbildung in der Siemens AG erstellt wurde. Folgende Aktivitäten gehörten u. a. dazu [4]:

— Besichtigung von Ausbildungsstätten der Siemens AG,

die sich in Größe, Region, Ausbildungsrichtung und Produktion bzw. Vertriebsnähe unterschieden.

- Einwöchige teilnehmende Beobachtung von zwei Mitarbeitern des BIBB in einer Ausbildungswerkstatt [5].
- Befragungen von Ausbildern und leitenden Ausbildungs-
personen zur Ermittlung von Weiterbildungsbedürfnissen.

Für ca. 10 000 Auszubildende in der gewerblichen Ausbildung der Siemens AG in mehr als 30 Ausbildungsberufen sind ca. 700 hauptamtliche Ausbilder tätig. Die Ausbildung ist je nach Größe und Struktur der Werke und Zweigniederlassungen unterschiedlich organisiert. Die Aufgaben des Ausbilders sind mehr oder weniger komplex und umfangreich bzw. spezialisiert und arbeitsteilig. Auch unterscheidet sich der Einsatz von Ausbildungsunterlagen, die zentral oder dezentral entwickelt wurden. In der Regel können Ausbilder auf eine Sammlung vorstrukturierter Ausbildungsunterlagen zurückgreifen. Sie müssen dann aber in der Lage sein, diese Ausbildungsunterlagen entsprechend den situativen Verhältnissen ihres Betriebes einzusetzen und in begrenztem Umfang neu zu gestalten.

Ausbildungsunterlagen wurden in Arbeitskreisen entwickelt und revidiert, an denen auch Ausbilder beteiligt waren. Im Rahmen betrieblicher Bildungsmaßnahmen haben alle Ausbilder pädagogische Grundkenntnisse erworben, die den Anforderungen der Ausbilder-Eignungsverordnung entsprechen. Über die fachlichen Mindestabschlüsse hinaus besitzen eine große Anzahl der Ausbilder — insbesondere solche mit Vorgesetztenfunktionen — zusätzliche fachliche Qualifikationen als Meister, Techniker oder Ingenieur.

Die Situationsanalyse hat gezeigt, daß mit Hilfe der Weiterbildung der Bogen gespannt werden muß von der Entwicklung zur Anwendung von Ausbildungsunterlagen, von der allgemeinen Pädagogik zur Fachdidaktik, von der pädagogischen Grundausbildung zur fachdidaktischen Weiterbildung.

Das Lehrgangskonzept

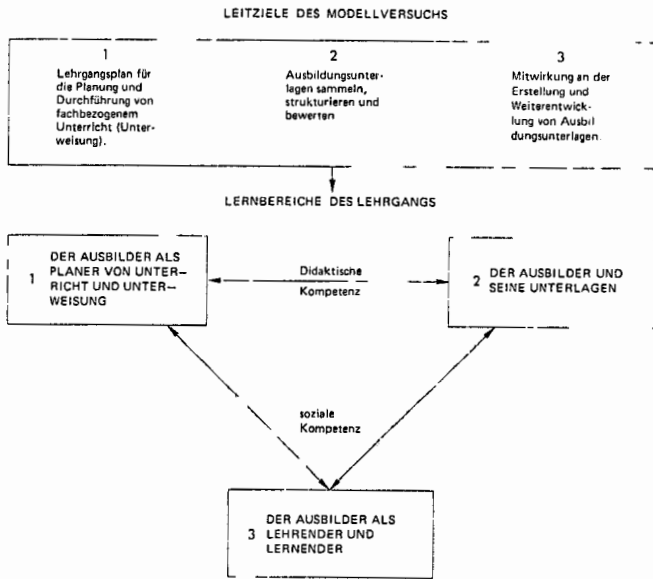
In inhaltlicher und lernorganisatorischer Hinsicht hat die Curriculumentwicklungsgruppe auf der Basis der o. g. Zielsetzung und Situationsanalyse folgendes Grobkonzept entwickelt, das hier in der erprobten, revidierten Fassung dargestellt wird.

Folgende drei Lernbereiche wurden mit Grobzielen umschrieben:

1. Der Ausbilder als Planer von Unterricht und Unterweisung
Lernziel: Der Ausbilder soll den fachdidaktischen Baustein . . . (Ein- und Ausbau von Wälzlagern) mit Kollegen entwickeln, eine Unterrichts- bzw. Unterweisungseinheit selbständig planen und auf der Grundlage dieser Planung, Unterweisung bzw. Unterricht praktisch trainieren.
2. Der Ausbilder und seine Unterlagen
Lernziel: Der Ausbilder soll zum Baustein . . . (Ein- und Ausbau von Wälzlagern) Ausbildungsunterlagen strukturieren und im Hinblick auf die Planung einer bestimmten Lernorganisation bewerten können.
3. Der Ausbilder als Lehrender und Lernender
Lernziel: Der Ausbilder soll befähigt und motiviert werden, an der Aufbereitung, Entwicklung und Weiterentwicklung von Ausbildungsunterlagen mitzuwirken.

Diese Lernbereiche bilden den didaktischen Bezugsrahmen des Lehrgangs, dessen Ziele sich im Spannungsfeld zwischen didaktischer und sozialer Kompetenz des Ausbilders befinden. Die Lernbereiche und die daraus abgeleiteten Lerneinheiten spiegeln die integrative Lehrgangsstruktur wider (vgl. Übersicht 1). Fachliche, pädagogische und psychologische Inhalte werden auf das Projekt der „Entwicklung eines fachdidaktischen Bausteins“ ausgerichtet. Deshalb ist sowohl der fachliche als auch der psychologische Bezug nicht an einen bestimmten Lernblock gebunden, sondern durchgängiges Prinzip während des gesamten Lehrgangs.

Übersicht 1: Die Ableitung der Lernbereiche aus den Leitzielen des Modellversuchs



Der fachdidaktische Ansatz des Lehrgangs

Fachdidaktik als „Theorie der Lerninhalte einzelner Fächer“ auf die Vermittlungstätigkeit von Ausbildern in Betrieben zu beziehen, ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Zwar erscheint es berechtigt, den Ausbilder als Fachdidaktiker zu bezeichnen, aber eine entsprechende Qualifizierung stand bisher aus, denn das Verhältnis von Fachwissenschaft (Fachtheorie und Fachpraxis), Tätigkeitsfeld und Unterrichtsorganisation ist in der betrieblichen Ausbildung noch äußerst unscharf. Sind schon Begriff und Inhalt beruflicher Fachdidaktiken im Rahmen der Lehrerbildung häufig nicht zweifelsfrei geklärt, so müssen diese in der Aus- und Weiterbildung der Ausbilder erst neu bestimmt und erarbeitet werden.

Wissen und Erfahrungen finden u. a. ihren Ausdruck in der Technik, in Werkstoffen, Produktionsverfahren und Arbeitsorganisation. Diese Objektivierungen der Wissenschaft müssen vom Ausbilder in Teilfertigkeiten und Teilwissen gegliedert, didaktisch analysiert und letztlich auf wissenschaftlich gültige Kategorien und Aussagen zurückgeführt werden. Strukturierungsgegenstand ist dabei nicht die an Hochschulen etablierte Fachwissenschaft (z. B. Physik, Chemie, Volkswirtschaft), sondern das sozio-technische System betrieblicher Tätigkeiten und Handlungsabläufe mit eindeutig berufsqualifizierender Zielrichtung.

Der fachdidaktische Ansatz dieses Lehrgangs besteht darin, daß Ausbilder einen komplexen Ausbildungsabschnitt im Lehrgang planen, hierzu in Einzelarbeit während der Zwischenphase die erforderlichen Ausbildungsunterlagen erstellen und anhand dieser Planung Unterweisung und Unterricht im Lehrgang trainieren. Für diesen Prozeß der Entwicklung eines fachdidaktischen Bausteins bzw. der Planung von Unterweisung und Unterricht sind Überlegungen auf zwei Ebenen erforderlich, die zu dem Lehrgangsergebnis, der Zusammenstellung eines fachdidaktischen Bausteins führen [6]:

1. Allgemeine, auf das gesamte Thema bezogene didaktisch-methodische Vorüberlegungen und
2. spezielle, auf die einzelne Unterweisungs-/Unterrichtssituation bezogene Ausarbeitungen.

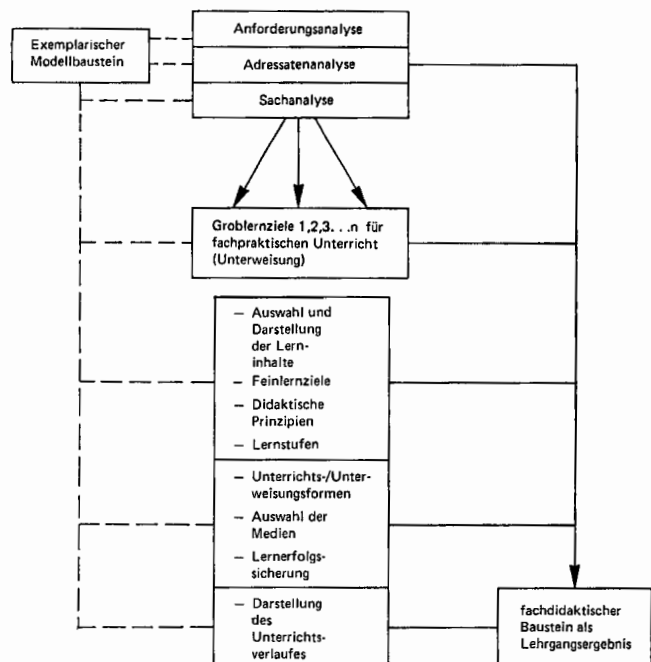
Die didaktisch-methodischen Vorüberlegungen in Form der Anforderungs-, Adressaten- und Sachanalyse führen im Ergebnis zur Grobplanung des fachdidaktischen Bausteins. Damit werden die Grundlagen erarbeitet, um Bedingungen- und Entscheidungsfelder für betriebliche Ausbildung richtig einschätzen zu können. Die fachliche Anbindung an

einen Ausbildungsberuf läßt je nach der Auswahl des fachdidaktischen Bausteins und den fachlichen Qualifikationen der Teilnehmer außerdem die Frage entstehen, ob und wie mit dem Lehrgang auch eine fachliche Weiterbildung zu leisten ist. Der Modellehrgang hat eine hohe Motivation der teilnehmenden Ausbilder zur Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten erkennen lassen, wenn nämlich im Rahmen der Sachanalyse vorhandene fachdidaktische Materialien, die anderenorts erstellt wurden, im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit durchgesehen werden und wenn die eigenen fachlichen Ausarbeitungen vorgestellt werden. Hier ist der sachlich-inhaltliche Zusammenhang sowohl innerhalb als auch über den fachdidaktischen Baustein hinaus zu klären und herzustellen. Das macht die Sachanalyse bei Berücksichtigung der einschlägigen Fachliteratur, betrieblicher und außerbetrieblicher Unterlagen und Medien zu einem entscheidenden Instrument der Lernplanung.

Aus der Sachanalyse folgt unter Einbeziehung der Adressaten- und Anforderungsanalyse die Entscheidung über Grobziele fachpraktischer Unterweisungen bzw. fachtheoretischen Betriebsunterrichts, auf deren Interdependenz und Problem der lernorganisatorischen Einordnung hinzuweisen ist. Wenn nämlich Lernprozesse im Betrieb z. B. „projektorientiert“ ablaufen sollen, müßten sich das gewohnte Theorie-Praxis-Verhältnis und damit auch Unterweisung und Unterricht als lernorganisatorische Veranstaltungen des Betriebes verändern.

Wie läßt sich der fachdidaktische Entwicklungsansatz methodisch wirkungsvoll realisieren? Hierzu wird nach der Erprobung in zwei Modellehrgängen vorgeschlagen, sämtliche Aspekte der Bausteinentwicklung mit Hilfe eines von den Lehrgangsreferenten vorgegebenen Beispiels (Modellbaustein) zu veranschaulichen und zu erklären. Dieser „Modellbaustein“ ist auf das jeweilige Berufsfeld (z. B. Metall oder Elektrotechnik) ausgerichtet und wird in den entsprechenden Folgelehrgängen wieder verwendet, obwohl andere Lehrgangsbausteine von den Lehrgangsteilnehmern erarbeitet werden. Außer einer besseren Anschaulichkeit werden mit dieser Methode eine durchgängige fachspezifische Ausrichtung der Referenten, eine Erleichterung der Transferleistung sowie eine bessere Motivation und Orientierung der Teilnehmer während der Zwischenphase des Lehrgangs erreicht.

Übersicht 2: Verfahren für die lehrgangsgemäße Entwicklung eines fachdidaktischen Bausteins



Das Konzept sieht zwei Lehrgangsphasen von je einer Woche Dauer vor. In der ersten Lehrgangswoche werden theoretische Grundlagen zur Planung von Lernprozessen erarbeitet, mit deren Hilfe der zu entwickelnde „fachdidaktische Lehrgangsbaukasten“ bis hin zur Formulierung von Grob- und Feinzielen vorstrukturiert werden kann, so daß sich daraus einzelne, zusammengehörige und aufeinander bezogene Unterrichts- bzw. Unterweisungseinheiten ausarbeiten lassen. Diese Unterrichts-/Unterweisungseinheiten werden von den Lehrgangsteilnehmern gleichsam als „Hausarbeit“ in der Zeit zwischen der ersten und zweiten Lehrgangsphase ausgearbeitet. In der zweiten Lehrgangswoche werden die ausgearbeiteten Planungsunterlagen von den Teilnehmern vorgestellt, begründet, diskutiert und zu einem Gesamtbaustein zusammengefügt [7]. Jeder Teilnehmer erhält außerdem die Möglichkeit, seine Ausarbeitung in Form einer Unterrichts-/Unterweisungssimulation vor seinen Kollegen zu erproben. Durch Video-Aufnahme unterstützt, wird die Demonstration anschließend anhand didaktisch-methodischer Kriterien durchgesprochen.

Die folgenden Übersichten zeigen den zeitlichen Verlauf der ersten und zweiten Lehrgangswoche:

Zeitlicher Verlauf der ersten Lehrgangswoche

Datum	Nr. der Zeiteinheit	Lerneinheit / Thema
Mo	1	Vorstellen des Lehrgangskonzepts
	2 — 3	Verhaltensweisen, die das Lernen in Gruppen erleichtern
	4 — 7	Das Kommunikationsmodell
	8	Tagesgeschehen, Zusammenfassung und Erfahrungsaustausch
Di	1 — 4	Wahrnehmung als Grundlage zur Beurteilung des menschlichen Verhaltens
	5	Vorstellen des zu erarbeitenden Lehrgangsbausteins
	6	Vorstellen des Modellbausteins
	7	Vorbemerkungen zum Inhalt einer Unterweisungs- bzw. Unterrichtsvorbereitung
	8	Tagesgeschehen, Zusammenfassung und Erfahrungsaustausch
Mi	1 — 2	Ordnung und Interpretation von Lernzielen
	3 — 4	Anforderungs- und Adressatenanalyse
	5 — 7	Sachanalyse
	8	Tagesgeschehen, Zusammenfassung und Erfahrungsaustausch
Do	1 — 2	Vorstellen der Sachanalysen und Abgrenzung der Inhalte
	3 — 6	Auswahl und Darstellung von Lerninhalten
	7	Unterweisungs-/Unterrichtsformen
	8	Tagesgeschehen, Zusammenfassung und Erfahrungsaustausch
Fr	1	Medienauswahl und Medieneinsatz
	2 — 3	Lernerfolgsmessung bei und nach Unterweisung und Unterricht
	4	Verfahren für die schriftliche Vorbereitung von Unterweisung und Unterricht
	5	Abschlußgespräch

Zeitlicher Verlauf der zweiten Lehrgangswoche

Datum	Nr. der Zeiteinheit	Lerneinheit / Thema
Mo	4	Einführung in die 2. Lehrgangsphase
	5 — 7	Die Rückmeldung als Grundlage für die Zusammenarbeit mit anderen
	8	Tagesgeschehen
Di	1 — 4	Verhalten des Ausbilders in Konfliktsituationen bei Unterweisung und Unterricht
	5	Beobachtungskriterien für Unterweisung und Unterricht
	6	Demonstration einer Unterweisungs-/Unterrichtseinheit im Plenum
	7	Training von Unterweisung und Unterricht: Durchführung in Gruppen
	8	Tagesgeschehen
Mi	1 — 7	Training von Unterweisung und Unterricht: Durchführung in Gruppen
	8	Tagesgeschehen
Do	1	Durchsprache einer schriftlichen Ausarbeitung im Plenum
	2 — 3	Durchsprache der schriftlichen Ausarbeitung in Zweiergruppen
	4 — 6	Abstimmung der Ausarbeitung in Gruppen
	7	Vorstellen der Gliederung und der Feinziele des gemeinsamen Teilbausteins im Plenum
	8	Tagesgeschehen
Fr	1 — 2	Vorstellen und Abstimmen der Teilbausteine im Plenum
	3 — 4	Fertigstellen der einzelnen Teilbausteine für den Gesamtbaustein
	5	Tagesgeschehen
	6	Abschlußgespräch

Der psychologische Ansatz des Lehrgangs

Jeweils zu Beginn der ersten und zweiten Lehrgangswoche werden psychologisch-pädagogische Themen „en bloc“ behandelt: Verhaltensweisen, die das Lernen in Gruppen erleichtern, Kommunikationsmodell, Wahrnehmung, Rückmeldung, Konfliktsituationen. Über diese mehr theoretische Einführung in die genannten Probleme hinausgehend ist eine ständige Reflexion der Lehrgangsereignisse insbesondere im täglichen „Erfahrungsaustausch“ vorgesehen. In dieser Zeiteinheit erhalten die Teilnehmer Gelegenheit, unter Beachtung von Verhaltensregeln der themenzentrierten Interaktion (nach Ruth Cohn) [8] ihre eigenen Gedanken und Gefühle mitzuteilen. Neben der Verbalisierung der persönlichen (emotionalen) Befindlichkeit findet auch eine didaktisch-methodische Auseinandersetzung mit den Sachinhalten bzw. Arbeitsergebnissen statt, was den Teilnehmern zunächst leichter fällt, als über sich selbst zu sprechen. Der Verlauf dieser prozeßanalytischen Übungen ist sehr stark von Situationen und der Gruppenzusammensetzung abhängig, kann nicht unwesentlich zu Feinsteuerung des Lehrgangs beitragen und verbessert die Zusammenarbeit der Teilnehmer untereinander und über den Lehrgang hinaus in der täglichen Praxis. Dabei können Problemsituationen entstehen, die von gruppenspezifisch geschulten Referenten gemeinsam mit den Teilnehmern aufzuarbeiten sind.

Personelle und organisatorische Rahmenbedingungen

Bezüglich der organisatorischen Lehrgangsabwicklung kann aufgrund der Modellversuchserfahrungen folgendes empfohlen werden:

Der vollständige Lehrgang sollte bei Aufrechterhalten aller Ziele eine Zeitdauer von 2×5 Tagen mit einer Unterbrechung von 4–6 Wochen nicht unterschreiten. Bei 8 Zeiteinheiten à 50 Minuten (= ca. 90 Unterrichtsstunden) sollte der Tagesablauf eine flexible Gestaltung erlauben. Ermöglicht werden sollten u. a. eine internatsmäßige Unterbringung, ruhige Arbeitsmöglichkeiten, mehrere Räumlichkeiten auch für informelle Kontakte sowie eine zeitgemäße Lehrgangsausstattung. Bei einer Teilnehmerzahl von 15 sollte der gleiche Ausbildungsberuf, annähernd gleiche fachliche und pädagogische Grundkenntnisse und der pädagogische Eignungsnachweis vorliegen. Für die Lehrgangsdurchführung werden zwei bis drei Referenten benötigt, die gemeinsam und in Abstimmung eine eigene Feinplanung aufstellen müssen. Dem Referententeam sollte zumindest ein Psychologe und ein Berufspädagoge (Fachdidaktiker) angehören. Wenn die psychologischen Themen zu Beginn der jeweiligen Lehrgangsphasen gebündelt werden, ist die Anwesenheit der Psychologen während des gesamten Lehrgangs nicht unbedingt erforderlich, aber wünschenswert. Der Berufspädagoge sollte den Lehrgang inhaltlich koordinieren und ständig anwesend sein. Ob für die organisatorische Abwicklung ein „Lehrgangsbetreuer“ erforderlich ist, muß u. a. von der Tagungsstätte und den Gegebenheiten abhängig gemacht werden.

Zur Übertragbarkeit des Modellelehrgangs

Die zweimalige Erprobung des Lehrgangskonzepts war zunächst darauf gerichtet, eine optimale Form innerbetrieblicher Weiterbildung für Ausbilder eines Einzelbetriebes zu finden. Ergebnis ist, daß dieser Lehrgang als Regelinrichtung in das systematische Weiterbildungsprogramm für ca. 700 hauptamtliche Ausbilder der Siemens AG aufgenommen wurde. Vier weitere Folgelehrgänge wurden inzwischen mit Erfolg abgeschlossen. Das Interesse der Berufsbildungsforschung bestand zudem darin, ein Konzept zu finden, das auch anderen Bildungseinrichtungen zur Übernahme empfohlen werden kann, wobei die relativ aufwendige Erstentwicklung und Erprobung und damit auch das Risiko des Scheiterns mit diesem Modellversuch vorweggenommen wurden.

Aus der Erkenntnis, daß Maßnahmen zur Übertragbarkeit bereits in Modellversuchen einbezogen werden sollten, wurden noch vor der eigentlichen Durchführung der Modellelehrgänge Sachverständigengespräche mit Ausbildungsleitern der Siemens AG, Ausbildungsleitern anderer Betriebe und Vertretern von Verbänden und Organisationen geführt. Die Gespräche dienten dazu, das Konzept über den Modellversuch hinaus bekanntzumachen, aber auch das Urteil der Experten in die weitere Planung einzubeziehen.

Nach der Lehrgangserprobung wurde erneut ein Sachverständigengespräch durchgeführt, in dem die Ergebnisse im Hinblick auf eine mögliche Übertragung und Übernahme diskutiert wurden.

Folgende Perspektiven wurden deutlich:

- Übernahme des Konzepts evtl. in abgewandelter Form in die pädagogische Erstausbildung von Ausbildungspersonen
- Übernahme des Konzepts bei Einführung neuer Ausbildungsunterlagen (Medien) in die betriebliche Ausbildung
- Übertragung des fachdidaktischen Ansatzes auf andere Fachgebiete, Berufsfelder oder Branchen. Dabei hat sich die Frage vor allem auf eine Übertragung auf den kaufmännischen Ausbildungsbereich konzentriert.
- Übertragung des Konzepts auf die Handwerksmeister- bzw. Industriemeister-Ausbildung und auf die Ausbildung haupt- und nebenamtlicher Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung
- Veröffentlichung der detaillierten Lehrgangsunterlagen für Referenten und Teilnehmer.

Zusammenfassung

- Berufsbildungspraxis und Berufsbildungsforschung haben mit dem Ziel der gemeinsamen Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Modellelehrgangs zur Weiterbildung von Ausbildern zusammengearbeitet und sich dabei gegenseitig ergänzt und voneinander gelernt.
- Das anderenorts dargelegte theoretische Konstrukt einer „projektorientierten Ausbildung“ wird hier in der Form „ergebnisorientierter Weiterbildung“ konkretisiert.
- Die vielfach reklamierte Lücke einer Fachdidaktik für Ausbilder wird mit diesem Lehrgang erstmals auszufüllen versucht.
- Die Intentionen des Lehrgangs sind mit technokratischen Vorhaben unvereinbar, denn sie sind gerade auf eine Verbindung didaktischer und sozialer Kompetenz durch eine Integration fachlicher, pädagogischer und psychologischer Inhalte gerichtet.
- Der Lehrgang setzt homogene Teilnehmergruppen voraus (Ausbildungsberuf), geht von einem organisatorisch vertretbaren Rahmen von 2×5 Tagen mit einer dazwischenliegenden Praxisphase aus und kann von zwei qualifizierten Referenten (Berufspädagoge und Psychologe) bewältigt werden.
- Die Einführung des Lehrgangs als fortlaufende Weiterbildung für die Ausbilder der Siemens AG kann u. a. als eine Konsequenz des Modellversuchs bezeichnet werden.
- Für die Übertragung und Verbreitung des Konzepts sind Maßnahmen getroffen worden. Die Veröffentlichung der Ergebnisse des Modellversuchs könnte weitere Anwendungsgebiete erschließen.

Anmerkungen

- [1] Eine umfassende Beschreibung des Modellversuchs wird demnächst in den Schriften zur Berufsbildungsforschung (Schroedel) Hannover veröffentlicht, die detaillierten Lehrgangsunterlagen für Referenten und Teilnehmer werden als BIBB-Manuskriptdruck vorgelegt.
- [2] Vgl. z. B. Pätzold, G.: Qualifizierung der Ausbilder-Forschungsergebnisse des Bundesinstituts für Berufsbildung —. In: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 3, 1978.
- [3] Vgl. hierzu insbesondere den Beitrag von Volker Preuß in diesem Heft. Mit Blick auf das Lehrpersonal in der Berufsbildung Erwachsener verwendet er den bisher wenig gebräuchlichen Begriff „Qualifizierungsprojekt“, womit die „Qualifizierung durch Entwicklung eines Produkts“ gemeint ist; er trifft damit aber genau auf das Ziel-Problem, das auch mit diesem Modellversuch zu lösen versucht wurde.
- [4] Die Situationsanalyse bezog sich lediglich auf die dem Modellversuch zugrundeliegende Fragestellung. Sie kann deshalb nicht als eine Bestandsaufnahme aller ausbildungsrelevanten Tatbestände aufgefaßt werden.
- [5] Vgl. Kutt, K. und McDonald-Schlichting, U.: Teilnehmende Beobachtung im betrieblichen Ausbildungswesen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Jg. 5 (1976), Heft 6, S. 25–27
- [6] Themen des Lehrgangsbausteins: Berufsfeld Metall: Ein- und Ausbau von Wälzlagern (Modellelehrgang) und Berufsfeld Elektrotechnik: Aufbau und Funktion eines Netzgerätes (1. Folgelehrgang) Themen des Modellbausteins: Berufsfeld Metall: Montieren zweier Aggregate, Berufsfeld Elektrotechnik: Bestimmen von Widerstandswerten durch Strom- und Spannungsmessung.
- [7] Da dieser Prozeß der letztgültigen Fertigstellung des Lehrgangsbausteins zeitlich nicht exakt vorzuplanen ist, kann sich die Notwendigkeit einer redaktionellen Endbearbeitung der Unterlagen herausstellen. Im ersten Modellelehrgang wurde hierfür sogar eine

zusätzliche dritte Lehrgangphase mit allen Teilnehmern von drei Tagen vorgesehen.

- [8] Vgl. Verhaltensregeln der themenzentrierten Interaktion: „Sei Dein eigener Vorsitzender“, „Experimentiere mit Dir“, „Störungen haben Vorrang“, „Sage ‚Ich‘ statt ‚man‘ oder ‚wir‘“, „Eigene Meinungen

statt Fragen“, „Sprich direkt“, „Gib eine Rückmeldung, wenn Du das Bedürfnis dazu hast“, „Hör ruhig zu, wenn Du eine Rückmeldung erhältst“.

C o h n, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, 2. Aufl. Stuttgart 1976.

Konrad Kutt / Herbert Tilch

Weiterbildung der Ausbilder - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des BIBB zur Aus- und Weiterbildung von betrieblichen Ausbildungspersonen vorgestellt. Ausgehend von den vorhandenen fachlichen und pädagogischen Qualifikationen der Ausbildungspersonen werden deren Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung ihrer pädagogischen Weiterbildung dargestellt. Darüber hinaus werden betriebliche Informations- und Entscheidungsstrukturen in der Ausbilderweiterbildung aufgezeigt.

Die Untersuchung erstreckte sich regional auf die Länder Hessen und Nordrhein-Westfalen und beschränkte sich auf die Berufsfelder Wirtschaft und Verwaltung sowie Metall*). Sie bezieht sich auf Betriebe, in denen hauptberufliche Ausbilder und eine gewisse Differenzierung der Ausbildungsorganisation erwartet werden konnten. 82% der befragten Betriebe hatten mehr als 200 Beschäftigte und Betriebe unter 50 Beschäftigte wurden von vornherein nicht in die Untersuchung einbezogen. Allgemeingültigkeit können die Untersuchungsergebnisse nicht für sich in Anspruch nehmen, denn nach der Arbeitsstättenzählung 1970 befanden sich ca. 57% der Auszubildenden in Betrieben bis zu 50 Beschäftigten. Insbesondere im Handwerk, im Handel und in den freien Berufen findet in hohem Maße die Ausbildung in kleinen Betrieben statt. In der Industrie hingegen verteilen sich die Auszubildenden zu ca. 74% auf Betriebe ab 200 Beschäftigte und nur zu 6% auf Betriebe bis zu 50 Beschäftigte (vgl. Berufsbildungsbericht 1978). Der Anteil der hauptberuflichen Ausbilder an der Gesamtzahl der den Industrie- und Handelskammern gemeldeten Ausbildern betrug 1972 8% (vgl. Wollschläger, 1975). Die Untersuchung bezieht sich ausdrücklich auf diejenigen Ausbildungsbetriebe, die qualitativen Ansprüchen aufgrund der Betriebsgröße und Ausbildungsorganisation am ehesten gerecht zu werden scheinen.

Die Betriebsadressen wurden von Industrie- und Handelskammern in Nordrhein-Westfalen und Hessen sowie von Handwerkskammern in Nordrhein-Westfalen zur Verfügung gestellt. Die ursprüngliche Absicht, gesonderte Daten für das Handwerk zu ermitteln, wurde infolge der zu geringen Datenmenge aufgegeben. Die Daten wurden auf zwei Wegen erhoben: In einer schriftlichen Befragung der Auszubildenden und in Form mündlicher Interviews der von den Betrieben benannten Ausbilder (Rücklauf der Betriebsfragebogen 31%).

In 467 Betrieben wurden insgesamt 864 Ausbildungspersonen mündlich befragt. Je ein Interview wurde in 50% der Betriebe, zwei Interviews wurden in 25% der Betriebe und drei Interviews in 12% der Betriebe durchgeführt. Zweck dieser mehrfachen Interviews pro Betrieb war es, unterschiedliche hierarchische Positionen des Ausbildungswesens im Betrieb zu lokalisieren.

Die Übersicht 1 gibt an, wie sich die befragten Ausbildungspersonen nach dem Berufsfeld und der Stellung im Ausbildungswesen unterscheiden. Hier werden die Funktionsbezeichnungen wiedergegeben, die von den Ausbildungspersonen auf eine entsprechende Frage selbst gewählt wurden. Außerdem wurden vereinzelt noch andere Bezeichnungen gewählt (z. B. Werklehrer, Trainer, Leiter des Bildungszentrums), die jedoch in dieser Tabelle nicht gesondert ausgewiesen wurden. Aus dieser Gegenüberstellung ist ersichtlich, daß im Berufsfeld Metall eine größere Anzahl von differenzierten Bezeichnungen für Ausbildungspersonen als im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung anzutreffen ist.

Übersicht 1: Verteilung der befragten Ausbildungspersonen nach Berufsfeld und Stellung im Ausbildungssystem

Position	gewerbl. Ausbilder absolut	%	kaufm. Ausbilder absolut	%
Ausbildungsleiter (AL)	192	35,0	208	68,0
Ausbildungsmeister (AM)	203	37,0	—	—
Ausbilder (A)	145	26,4	86	28,1
Sonstige	9	1,6	12	3,9
Gesamt +)	549	100,0	306	100,0

+) Zuzüglich 9 Nennungen, die nicht direkt zugeordnet werden konnten.

Von der Ausbildung zur Weiterbildung der Ausbilder

Die allgemein anerkannte Notwendigkeit einer Verstärkung von Weiterbildung und einer engeren Verzahnung von Aus- und Weiterbildung in allen Bereichen der Berufsbildung gilt auch für die pädagogische Qualifizierung von Ausbildungspersonen**).

In diesem Beitrag wird untersucht, welche Weiterbildungsbestrebungen, -gewohnheiten sowie -bedingungen bei Ausbildungspersonen vorhanden sind, die zum größten Teil die Anforderungen der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) erfüllt haben, und welche Vorstellungen und Erwartungen einer Weiterbildung entgegengebracht werden. Diese Frage-

** Das Begriffspaar Aus- und Weiterbildung wird im Rahmen der Ausbilderqualifizierung uneinheitlich verwendet, weil es einen geregelten Ausbildungsgang nicht gibt und die bisherige „AdA“ auch als Weiterbildung bezeichnet wurde, wofür plausible Gründe gesprochen haben.

Demgegenüber soll hier unter pädagogischer Ausbildung die Erstausbildung gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung verstanden werden, mit der Kenntnisse und Fähigkeiten als Voraussetzung für die Berufsfähigkeit des Ausbilders erworben werden. Unter Weiterbildung soll hier die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit verstanden werden, die sowohl auf eine Erweiterung der beruflichen wie persönlichen Möglichkeiten sowie auf eine Höherqualifizierung gerichtet ist. (Vgl. Bildungsgeamtplan der BLK v. 15. 6. 1973).

*) Zur sprachlichen Vereinfachung werden hier die Bezeichnungen gewerbliche Ausbilder (= Metall) und kaufmännische Ausbilder (= Wirtschaft und Verwaltung) verwendet.