

- mäßig größte (Unter-)Gruppe, die in Betrieben der Wirtschaft und des öffentlichen Dienstes tätigen Ausbilder.
- [2] H.-D. Hurlebaus stellt ein solches auf direkte Förderung der Ausbilder in ihren Ausbildungsaufgaben bezogenes System einer lediglich auf Prüfung und Erwerb von Berechtigungen bezogenen Argumentation und Reglementierung gegenüber, wobei er die bisherige Regelung aber nicht grundsätzlich in Frage stellt. Vgl.: Hurlebaus, H.-D.: Ausbildung der Ausbilder ist mehr als Ausbilderprüfung. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 1980, Heft 2, S. 38 ff.
- [3] Vgl. hierzu Tilch, H.: Zur Organisation und Leitung des betrieblichen Ausbildungswesens. In: Ausbilder im Betrieb. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin 1980 (Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung. Heft 13, S. 137 ff).
- [4] Aufgrund dieser Bestimmung ergibt sich im folgenden gegenüber früheren Aussagen eine begriffliche Unterscheidung zwischen nebenamtlichen und nebenberuflichen Ausbildern.
- [5] Zum Beispiel hat der Ausschuß für Berufsbildung des ZVEI die Bezeichnung Ausbildungsbetreuer vorgezogen und ein entsprechendes Funktionsbild vorgelegt (s. Zentralverband der Elektrotechnischen Industrie e.V. (Hrsg.): Funktionsbilder für Ausbildungspersonal, Frankfurt a.M. 1978). In anderen gewerblichen Bereichen ist vielfach die Bezeichnung Ausbilder vor Ort üblich.
- [6] Im Vergleich dazu sind in beruflichen Schulen 1980/81 etwa 85 000 hauptberufliche Lehrer und etwa 80 000 nebenberufliche Lehrer tätig. Vgl. hierzu: Grund- und Strukturdaten 1982/83, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1982, S. 74 ff.
- [7] Diese Befragung wurde gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt. Zu Ansatz, Inhalten, Methoden und ersten Ergebnissen dieser Untersuchung vgl. BIBB/IAB (Hrsg.): Qualifikation und Berufsverlauf — Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung bei Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland, Sonderveröffentlichung des BIBB, Berlin 1981.
- [8] Vgl. Kutt, K., Tilch, H.: Weiterbildung der Ausbilder. In: Ausbilder im Betrieb, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1980, S. 119 ff.
- [9] Für die Weiterbildung der Ausbilder mit Ausbildereignung, die Referentschulung und die Unterstützung der Bildungseinrichtungen und Träger von Veranstaltungen für Ausbilder ist z. B. mit dem Ausbilderförderungszentrum (AFZ) eine Einrichtung geschaffen, die entsprechende Angebote entwickelt, erprobt und anderen Einrichtungen zur Verfügung stellt.
- [10] Selka, R., und Tilch, H.: Funktionsbezogene Weiterbildung von nebenamtlichen Ausbildern — Grundlagen und Ansätze. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Nr. 11/1982, S. 326—333.

Wolfgang Wittwer

Ausbilder lernen an ihrer Situation

Zu einem situationsorientierten Lehr-/Lernkonzept der pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder

Die Erfahrungen, die wir in Lebens- und Arbeitssituationen machen, sind häufig die wichtigsten Anlässe, sich anders zu verhalten als zuvor. Lernen in der beruflichen Erstausbildung ist überwiegend durch das Lernen in Ernstsituationen bestimmt. Kann dies nicht auch für die Ausbildung der Ausbilder gelten? Warum müssen Ausbilder nach festgelegten Lehrplänen (AEVO) bzw. nach Fächern/Disziplinen der Psychologie, der Pädagogik, des Rechts usw. unterrichtet werden?

In dem Beitrag wird der Versuch gemacht, den lernpsychologischen und didaktischen Begründungszusammenhang für das situative Lernen im Rahmen der Ausbilderqualifizierung abzuzeichnen. Gemeint sind damit vor allem die Hier-und-Jetzt-Situation eines Seminars und die Fall-Situation, die als potentielle bzw. fiktive Berufssituation in das Seminar dann eingegeben werden muß, wenn sie der Homogenisierung unterschiedlicher Erfahrungen dient oder wenn die Teilnehmer selbst noch keine Erfahrungen als Ausbilder mitbringen.

Dieses Konzept wurde im Rahmen eines vom Bundesinstitut für Berufsbildung geförderten Modellversuchs vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung entwickelt und erprobt. Eine abschließende Auswertung und Veröffentlichung der Fall-Situationen steht noch aus.

Mängel der pädagogischen Ansätze zur Ausbilderqualifizierung als Ausgangspunkt einer Neuorientierung

Die gesetzlichen Bestimmungen zur pädagogischen Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder sowie die sich darauf beziehenden Empfehlungen für einen Rahmenstoffplan des Bundesausschusses für Berufsbildung regeln eher die Form des Eignungsnachweises als die Form der Ausbildung der Ausbilder (vgl. Pätzold 1980, S. 239). Dementsprechend variieren auch die seit 1972 von den verschiedensten Maßnahmeträgern angebotenen Ausbilderseminare. Die unterschiedlichen konzeptionellen Ansätze zur Umsetzung der vorgegebenen Inhalte in einen Lehr-/Lernplan lassen sich schwerpunktartig in vier Modellen zusammenfassen:

- dem **pragmatischen** Ansatz: Unreflektierte zum Teil wörtliche Übernahme der inhaltlichen Vorgaben der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) sowie der Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung,
- dem **fachwissenschaftlichen** (additiven) Ansatz: Vermittlung der einzelnen Inhalte getrennt nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Orientierung an der Struktur schulischer Lehr-/Lernpläne,
- dem **funktionsorientierten** Ansatz: Orientierung an singulären Aufgaben von Ausbildern,
- dem **gruppendynamischen** Ansatz: Thematisierung und Aufarbeitung der im Seminar ablaufenden Interaktionen.

Sieht man einmal davon ab, daß bei diesen Ansätzen weitgehend auf legitimierte Zielaussagen verzichtet wird, so liegen deren Mängel vor allem in der bloßen Vermittlung prüfungsrelevanten Wissens, der Orientierung an schulischen Lehr-/Lernprozessen, der einseitigen Betonung des Lernens auf der Inhalts- oder der Verhaltensebene sowie der Ausblendung des gesellschaftlichen Aspekts der Ausbildung.

Mit den entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen läßt sich jedoch die Komplexität der Ausbildertätigkeit nicht erschließen. Diese zeigt sich in zweifacher Hinsicht: zum einen in der Komplexität der Aufgaben selbst, zum anderen in der Komplexität der Einflußfaktoren. Ein Ausbilder — das gilt auch für den nebenamtlich Tätigen — ist niemals nur Vermittler von Inhalten, sondern immer zugleich auch Berater, Prüfer bzw. Beurteiler und Erzieher. Diese Aufgaben nimmt er in einer Organisation (Betrieb) wahr, die eingebunden ist in ein ganz bestimmtes gesellschaftlich-historisches Umfeld. Dieses wird geprägt durch die politische und wirtschaftliche Verfaßtheit der betreffenden Gesellschaft, das herrschende Werte- und Normensystem, den technologischen Entwicklungsstand sowie letztlich auch durch die psychophysischen Dispositionen von Ausbildern und Auszubildenden.

Die hier genannten Mängel – sie konnten nur kurz skizziert werden – versucht nun das situationsorientierte Lehr-/Lernkonzept zu beheben. Es wurde vom Verfasser für die Modellseminare zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung entwickelt [1].

Bestimmung des Situationsbegriffs

Der Begriff der Situation wird im Alltag sehr unterschiedlich verwendet. Wie schillernd dieses Wort – auch als wissenschaftlicher Begriff – ist, hat Arnold (1981) in einer Untersuchung nachgewiesen [2]. Bei aller Unterschiedlichkeit impliziert der Situationsbegriff immer einen sozialen Sachverhalt. Er erschließt also Phänomene, „die in Referenz zu **menschlichen Handlungs-, Interaktions- und Kognitionsprozessen** stehen; es wird unterstellt, daß ‚Situation‘ soziale Wirklichkeit abzubilden vermag“ (K.-H. Arnold 1981, S. 344). Die Eingrenzung des Situationsbegriffs soll hier im Hinblick auf die Situation als inhaltlicher und didaktisch-methodischer Bezugsrahmen für Erwachsenenbildungsmaßnahmen erfolgen. Ausgangspunkt für unsere Bestimmung des Begriffs ist dabei der Handlungsaspekt. Anders als im umgangssprachlichen Verständnis, soll hier das aktive Moment betont werden, das auch und gerade „in der interpretierenden Stellungnahme der handelnden Person zu den Ereignissen und Umständen liegt. Situationen entstehen nicht von selbst, sondern werden durch handelnde Personen geschaffen ...“ (Stapelfeld/Hoppe 1980, S. 13 f.).

Eine Situation ist demnach der thematisch und zeitlich begrenzte Lebensweltausschnitt eines handelnden Subjekts. Diese Definition wirft allerdings einige Fragen auf, beispielsweise: Wer ist ein handelndes Subjekt? Was ist unter Lebensweltausschnitten zu verstehen? Wie lassen sich diese thematisch und zeitlich begrenzen? Die Antwort auf diese Fragen soll über die Erläuterung der Situationselemente anhand einer konkreten Situation der betrieblichen Ausbildung gegeben werden.

Elemente der sozialen Situation

Situationsbeispiel: Werner will heute die Zeit nicht vergehen. Er schaut auf die Uhr; noch zwei Stunden bis zum Feierabend. Mit seinem Werkstück war er bereits mittags fertig geworden. Der Meister hatte ihn gelobt. Aber, da die anderen Auszubildenden ihre Arbeit noch nicht abgeschlossen hatten, sollte er noch ein zweites Werkstück anfangen. „Du kannst Dir dabei die notwendige Routine erwerben“, hatte der Meister seinen Auftrag begründet. Werner hatte jedoch keine Lust, wieder von vorne zu beginnen. „Das finde ich ungerecht“, sagte er zu dem Meister, „ich beeile mich und gebe mir auch Mühe und zur Belohnung darf ich alles noch einmal machen.“ „Wenn ich eben Deine Arbeit gelobt habe“, erwiderte der Meister, „dann bedeutet das noch lange nicht, daß diese nicht noch besser hätte sein können. Sei daher froh, daß Du noch Zeit zum Üben bekommst.“ Werners Vorschlag, er könne sich ja inzwischen im Unterrichtsraum mit der Werkstoffkunde befassen, hatte der Meister mit dem Argument abgelehnt, das habe noch Zeit. In der Ausbildung würde nach Plan gearbeitet, da könne nicht jeder tun und lassen was er wolle. Werner beschließt erst einmal, Pause zu machen. Er geht in den Aufenthaltsraum. Dort zündet er sich eine Zigarette an und macht es sich auf der Eckbank bequem. Als er so vor sich hinräumt, kommt der Meister in den Raum. „Im zweiten Lehrjahr weißt Du wohl immer noch nicht, daß es verboten ist, während der Arbeitszeit im Aufenthaltsraum herumzusitzen und zu rauchen?“ fragt dieser ihn scharf. „Bist Du überhaupt schon mit Deiner Arbeit fertig?“ Als Werner die Frage verneint, fordert der Ausbilder ihn auf, schleunigst an die Arbeit zu gehen. Am Abend wolle er das fertige Werkstück sehen. Werner will ihm erst widersprechen, aber dann überlegt er es sich anders. Morgen muß er nämlich unbedingt einen halben Tag freibekommen, da er am Abend mit seiner Band im Nachbarort spielt und sie noch eine Menge vorbereiten müssen. Er

verzichtet daher auf eine Diskussion mit dem Meister, um den freien Nachmittag nicht zu gefährden. Er hofft, daß dieser den Vorfall vergessen haben wird, wenn er ihn am Abend um Urlaub bittet. Eigentlich ist der Meister nicht nachtragend, es sei denn, er fühlt sich in seiner Autorität verletzt.

Werner geht wieder an seinen Platz. Als er gegen Arbeitsende dem Meister sein Werkstück zeigt, sagt dieser, „na siehst Du, es ist doch gegangen. Du mußt nur wollen!“ Werner bittet ihn um einen halben Urlaubstag. Der Meister ist einverstanden.

Handlungsträger der hier beschriebenen Situation sind der Ausbildungsmeister und der Auszubildende Werner. Sie ereignet sich in den Räumen der Lehrwerkstatt während eines Nachmittags. Anlaß für die Interaktion der beiden Personen ist die Vorlage des fertigen Werkstücks durch den Auszubildenden. Daraus entwickelt sich ein Handlungsprozeß, bei dem es thematisch um (Planungs-)Prinzipien in der betrieblichen Ausbildung geht. Das Verhalten der beiden Personen wird durch ihre Interpretation des Ereignisses geprägt, die von den individuellen Gefühlen, Erfahrungen, Einstellungen sowie den gegenseitigen Erwartungen abhängig ist. Aufgrund ihrer Interpretation entwickeln sie ihre Handlungslinie. Die Interpretationen beziehen sich nicht nur auf die Handlungsabläufe in der Situation selbst, sondern reichen darüber hinaus und beziehen den gesamten betrieblichen Bereich und – wie im Fall von Werner – den Freizeitbereich mit ein.

Aus dieser pointierten Zusammenfassung der Situation wird bereits ersichtlich, welche Elemente eine Situation bestimmen [3]: die **handelnden Personen** (Ausbilder, Auszubildender), der **Raum** und die **Zeit** des Interaktionsprozesses (Räume der Lehrwerkstatt, Nachmittag eines Ausbildungstages), das **Handlungsthema** (Prinzipien der betrieblichen Ausbildung), der **Referenzrahmen** (betriebliche Ausbildung, Freizeitbereich) und die **Interpretation der Situation** (Interpretation des Verhaltens des Interaktionspartners).

Die handelnde Person. Konstitutiv für Entstehung und Entwicklung von Situationen ist die handelnde Person. Für das Zustandekommen von sozialen Handlungen ist die physische Anwesenheit von mehreren Personen nicht unbedingt erforderlich. Damit aber ein Interaktionsprozeß stattfinden kann, ist es allerdings unerlässlich, daß ihre Präsenz als Möglichkeit mitgegeben ist. Interaktion wird hier als wechselseitiger Handlungsprozeß innerhalb einer tatsächlichen oder potentiellen „face-to-face-Beziehung“ verstanden (vgl. Dreitzel 1972, S. 128, S. 55). Die Personen handeln unter Einfluß ihrer jeweiligen psychophysischen Dispositionen, d. h. ihrer biologischen Anlagen, Biographien, Wissensbeständen, Erfahrungen und Werthaltungen.

Der Raum-Zeit-Aspekt. Der raum-zeitliche Parameter des situativen Handelns bedeutet zweierlei: die Einbindung des Interaktionsprozesses in eine bestimmte raum-zeitliche Struktur und die „Geschichtlichkeit“ von Handlungen. So läßt beispielsweise die raum-zeitliche Struktur des schulischen Lehr-/Lernprozesses (Klassenzimmer mit hintereinander aufgestellten Tischen und Bänken; Unterrichtszeittakt von 45 Minuten) immer nur ganz bestimmte Interaktionen zu. Situationen sind ferner gefüllt mit Handlungen, die aufeinander folgen, die sofort wieder „Geschichte“ werden. Aus den einzelnen Handlungen entwickelt sich ein Handlungsprozeß, dessen Ergebnis nur vor dem Hintergrund des Prozeßverlaufes zu verstehen ist. In unserem Beispiel spielen beide Aspekte eine Rolle. Der Handlungsraum ist dort begrenzt und somit überschaubar, so daß sich Werner nicht der Interaktion entziehen kann. Die „Geschichte“ der Handlung zeigt sich im Verhalten von Werner. Dieser wäre nicht zum Rauchen in den Aufenthaltsraum gegangen, wenn er nicht die Auseinandersetzung mit dem Meister gehabt hätte.

Referenzrahmen. Die soziale Situation ist keine unabhängige Größe, sondern immer eingebunden in bestimmte Referenzbereiche, die zusammen die Lebenswelt der handelnden Personen ausmachen (Referenzrahmen). Mit dem Begriff Referenzbereich werden hier alle potentiellen und aktuell-realen Ein-

flußgrößen innerhalb eines bestimmten Lebensbereichs bezeichnen, die auf den Handlungsprozeß einwirken und die nicht unmittelbar im Entscheidungsbereich der Interaktionspartner liegen. Der Lebensbereich – z. B. Familie; schulische/berufliche Ausbildung; Beruf; Freizeit – weist einen gewissen Grad von institutioneller Verfestigung auf, d. h. er besitzt eine normative und soziale Struktur. Aus dieser erhält das situative Handeln u. a. seinen besonderen Sinn. So macht die Zurechtweisung eines Jugendlichen durch einen Erwachsenen, der diesen rauchend in einem Raum antrifft, für sich keinen Sinn. Warum soll ein Jugendlicher nicht rauchen? Der Zusammenhang zwischen Rauchen und Tadel wird erst verständlich, wenn man diese Interaktion in Zusammenhang mit dem Referenzbereich „Betriebliche Ausbildung“ sieht. Aus Jugendlichem und Erwachsenen werden dann Auszubildender und Ausbilder, an die von „ihrem“ Betrieb ganz bestimmte Erwartungen gestellt werden. Zu diesen Erwartungen gehört es z. B. nicht, daß ein Auszubildender während der Arbeitszeit im Aufenthaltsraum sitzt und raucht. Wir handeln also nicht nur „aus der Situation heraus“, sondern zugleich auch unter Einschluß des(r) betreffenden Referenzbereich(es).

Der Einfluß, der vom Referenzrahmen ausgeht, darf allerdings nicht als einseitiger Wirkungszusammenhang verstanden werden. Das Verhältnis zwischen dem situativen Handeln und den äußeren Einflüssen ist vielmehr reflexiv.

Das Handlungsthema. Die Interaktionen von Personen in Situationen sind inhaltlich orientiert. Dadurch erfährt ihr Handeln eine Einschränkung und Erweiterung zugleich. Eine Erweiterung insofern, als unter dem Blickwinkel des Themas bestimmte Interaktionen an Bedeutung verlieren, eine Erweiterung jedoch als singuläre Interaktionen über das Thema verknüpft werden und dadurch ihre Bedeutung erhalten. So „zählen“ in unserem Beispiel nur diejenigen Aussagen bzw. Interaktionen von Werner und dem Ausbilder, die inhaltlich auf die Prinzipien der betrieblichen Ausbildung eingehen, bzw. die sich daraus ergeben. Alles, was die beiden Personen während dieses Nachmittags sonst noch sagen und tun, bleibt zunächst einmal unberücksichtigt. Das Handlungsthema kann sich, wie in unserem Beispiel, spontan ergeben, es kann jedoch auch institutionell gesetzt sein.

Die Interpretation der Situation. Der Mensch begegnet dem, was um ihn herum geschieht, nicht unmittelbar bzw. erstmalig. Zu allem verfügt er bereits über Vorinformationen, die ihm durch die Menschen, mit denen er zusammenlebt, vermittelt worden sind. „Das scheinbar originale Erleben der Welt ist geprägt durch die Vorstellungen, die von den Beziehungspartnern bereitgehalten werden . . . Wir erleben soziale Realität im Modus der Auslegung“ (Die Volkshochschule 1971, Blatt 42 000). Diese Vororientierungen bilden sich aus den lebensgeschichtlich erworbenen bzw. vermittelten Eindrücken und Erlebnissen und verdichten sich zu Deutungsmustern, mit deren Hilfe der Mensch die Situationen interpretiert, in denen er sich befindet. Das individuelle Element wird jedoch bei der Interpretation nicht ausgeschaltet. So handelt der Mensch in Situationen unter Relevanzgesichtspunkten. Von daher ist es auch zu erklären, daß verschiedene Personen in derselben Situation verschieden handeln.

Der Auszubildende Werner sieht beispielsweise seine Auseinandersetzung mit dem Meister „nur“ unter dem Gesichtspunkt, den halben Urlaubstag bewilligt zu bekommen. Er verzichtet daher darauf, den Konflikt mit dem Meister auszutragen, da er weiß, daß im anderen Fall sein Urlaub gefährdet ist.

Die kurze Beschreibung des situativen Handelns von Personen hat deutlich gemacht, daß Situationen für uns verfügbar und veränderbar sind. Dies allerdings nur dann, wenn wir uns in Situationen als handelnde Subjekte verstehen. Die Fähigkeit hierzu kann im Rahmen eines Lehr-/Lernprozesses vermittelt werden, der die soziale Situation zu einer pädagogischen Situation macht. Wie sehen nun die strukturellen Merkmale eines entsprechenden Lehr-/Lernkonzepts aus?

Situationsorientiertes Lehr-/Lernkonzept [4]

Mit dem Begriff situationsorientiertes Lehr-/Lernkonzept soll hier ein Handlungsmodell bezeichnet werden, in welchem Ziele, Inhalte und Methoden in einem sinnhaften Zusammenhang stehen.

Das situationsorientierte Lehr-/Lernkonzept hat als Zielsetzung, den Lehr-/Lernprozeß in den beruflichen Lebensbereich der Ausbilder einzubinden. Lehr-/Lerngegenstände sind daher die selbsterfahrenen alltäglichen und sehr komplexen Handlungs- und Entscheidungssituationen. **An diesen soll gelernt werden.** Ausgehend von einem Bildungsbegriff, der Bildung als ständiges Bemühen definiert, sich das Verständnis seiner selbst und der Welt, in der man lebt, zu erschließen (vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1969), sollen diese Situationen so aufbereitet werden, daß der Ausbilder befähigt wird, dort selbstbestimmt zu handeln. Dadurch wird die soziale Situation zur pädagogischen Situation. „Selbstbestimmung bezeichnet die erlernbare Fähigkeit, Beziehungszusammenhänge in der Lebenswelt aufzugreifen, ihre Wertgrundlagen zu erfassen und in Auseinandersetzung mit ihnen Handlungsstandards zu entwickeln“ (Schiefele 1974, S. 12).

Begründen läßt sich das situationsorientierte Lehr-/Lernkonzept in dreifacher Hinsicht, nämlich in

- anthropologischer Hinsicht: Der Mensch ist ein aktiv eigenverantwortlich handelndes Wesen;
- lerntheoretischer Hinsicht: Der Mensch lernt leichter an konkreten selbsterfahrenen Inhalten;
- handlungstheoretischer Hinsicht: Der Realität der Ausbilder-tätigkeit begegnet man nur in den alltäglichen Situationen des Ausbildungsprozesses.

Zwei Prinzipien sind bei der Zielsetzung dieses Konzepts handlungsleitend: das Integrations-Prinzip und das Subjektivitäts-Prinzip.

Bei dem Integrations-Prinzip geht es zunächst um die Verknüpfung der in den vier Inhaltsbereichen der AEO und den Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung vorgegebenen Erkenntnissen und Aussagen einzelner Fachwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Recht, Politik). Diese erfolgt in der Form, daß ein konkretes Ausbildungsproblem, z. B. der Verstoß eines Auszubildenden gegen die Ausbildungsordnung, nicht nur unter rechtlichen, sondern auch unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, jugendsoziologischer und pädagogischer Erkenntnisse behandelt wird. Integration ist allerdings mehr als der punktuelle Bezug fachwissenschaftlicher Inhalte auf einen bestimmten Gegenstandsbereich oder die Verbindung von Theorie und Praxis. Sie will die verschiedenen Inhalte unter einer ganz bestimmten Perspektive zueinander in Beziehung setzen. Integrierende Perspektive ist hier das selbstbestimmte Handeln des Ausbilders. Die verschiedenen Aspekte, die beispielsweise zur Klärung der oben angesprochenen Frage, wie sich der Ausbilder bei einem Verstoß gegen die Ausbildungsordnung verhält, herangezogen werden, müssen daraufhin befragt werden, inwieweit sie den Ausbilder in die Lage versetzen, selbstbestimmt zu handeln.

Ein Lehr-/Lernprozeß, der dem Subjektivitätsprinzip folgt, ist so anzulegen, daß die menschliche Subjektivität Ausgangspunkt sowie deren Förderung zugleich Ziel dieses Prozesses ist. Die Lernenden müssen die Möglichkeit haben, subjektive Erfahrung zu machen und sich anzueignen. Denn diese ist von wesentlicher Bedeutung für die Bildung von Subjektivität (vgl. Kade/Geißler 1980, S. 56). Im Prozeß der Aneignung gemachter Erfahrungen werden „diese mit der vorausgesetzten menschlichen Subjektivität vermittelt. Das Resultat des Aneignungsprozesses ist daher ein doppeltes: Die vorausgesetzte Subjektivität existiert nunmehr als durch die gemachten Erfahrungen vermittelt; ebenso haben die Erfahrungen den Charakter der Unmittelbarkeit verloren. Sie sind nunmehr subjektiv vermittelte Erfahrungen, Erfahrungen

also, zu denen das individuelle Subjekt sich in ein Verhältnis gesetzt hat“ (Ebd. S. 57). Wie kann nun der entsprechende Lehr-/Lernprozeß methodisch gestaltet werden?

Methodisches Vorgehen

Das pädagogische Potential von sozialen Situationen ist in mehrfacher Hinsicht begründet. Wir lernen

- aus der Situation. Was wir lernen ergibt sich aus dem, was in der Situation thematisiert wird. (**Begründung des Inhalts**)
- in der Situation. Wir lernen dort, wo sich der Anlaß zum Lernen ergibt. (**Begründung des Lernorts**)
- durch die Situation. Die Beschäftigung mit den in der Situation anfallenden Inhalten impliziert zugleich eine bestimmte Form der Auseinandersetzung. (**Begründung der Methode**)
- für die Situation. Wir lernen, um in den Situationen unserer Lebenswelt selbstbestimmt handeln zu können. (**Begründung der Verwendung**)

Wie kann nun in einer institutionalisierten und aus dem Arbeitsprozeß ausgegliederten Bildungsmaßnahme an selbsterfahrenen Berufsweltsituationen gelernt werden?

Schaltet man das Lernen vor Ort, d. h. im Arbeitsprozeß, aus [5], so verbleiben drei Typen von sozialen Situationen, mit denen man sich im seminaristischen Lehr-/Lernprozeß auseinandersetzen kann. Zunächst handelt es sich um die von den Beteiligten **selbst erlebten Situationen**. Diese können zum einen von jedem **einzel**n im Rahmen seines spezifischen Lebensweltbezugs erlebt worden sein. Sie lassen sich über die Darstellungen der Teilnehmer in das Seminar hereinholen. Zum anderen besteht der seminaristische Lehr-/Lernprozeß selbst aus sozialen Situationen, die von allen **gemeinsam** erlebt werden und die durch ihre intentionale Gestaltung bzw. Aufarbeitung zu pädagogischen Situationen werden. Die dort gemachten und angeeigneten Erfahrungen, beispielsweise im Hinblick auf das Lernen in Gruppen oder das Verhältnis von Dozent und Teilnehmer, können für das Verhalten der Teilnehmer im Ausbildungsbereich handlungsleitend sein. Das Lernpotential dieser beiden Situationstypen ist allerdings begrenzt. Soll z. B. jemand, der bisher noch nicht in der Ausbildung tätig war, für die Übernahme dieser Tätigkeit qualifiziert werden, so kann er nicht auf entsprechende eigene Erfahrungen zurückgreifen und auch aus der Hier-und-Jetzt-Situation des Vorbereitungsseminars lassen sich nicht alle Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die er benötigt. Es besteht nämlich z. T. ein Unterschied zwischen seminaristischer und berufsweltlicher Erfahrung. Es muß daher zusätzlich auf potentielle bzw. fiktive Berufsweltsituationen zurückgegriffen werden, in denen die einschlägigen Handlungsprozesse erfahrungsnah beschrieben sind. Diese **Fall-Situationen** bilden nicht die Realität, sondern Realitäten ab. Sie sind also nicht repräsentativ im statistisch quantitativen Sinn. Durch bewußte Rekonstruktion situativer Handlungs- und Entscheidungsprozesse sowie der Aufarbeitung der dort gemachten Erfahrungen wird – darauf wurde bereits schon hingewiesen – die soziale Situation zur pädagogischen Situation [6].

Die Bearbeitung der pädagogischen Situation erfolgt hierbei in fünf Schritten:

1. Identifikation und Beschreibung des Problems;
2. Beschreibung und Deutung des eigenen Verhaltens in der erlebten Situation bzw. des Verhaltens der handelnden Personen in der Fall-Situation;
3. Reflexion der individuellen Deutungsmuster im Hinblick auf offene und versteckte Widersprüche sowie auf ihren Begründungszusammenhang;
4. Vermittlung von ergänzenden und erklärenden Fakten und wissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagen;
5. Entwicklung und Begründung individueller Handlungspläne.

Der wechselseitige Prozeß von Befragen, Begründen und Vergleichen von Erfahrungen, von Aufnehmen und Weitergeben von Informationen ermöglicht ein Lernen, das über die Struktur der einzelnen Situation hinausgeht, so daß der Lernende in der Lage ist, die in diesem Prozeß gewonnenen Kenntnisse und Fähigkeiten bzw. Erfahrungen in seinem speziellen Arbeits- und Ausbildungszusammenhang zu verwerten.

Zusammenfassung:

Zur Anwendung des situationsorientierten Lehr-/Lernkonzepts

Die Anwendung des Konzepts bei den Modellseminaren zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung hatte zur Konsequenz, daß die vorgegebenen Inhalte nicht mehr isoliert nach fachsystematischen Gesichtspunkten vermittelt werden konnten. Die Auflösung der bisherigen Inhaltsstruktur bedeutete jedoch nicht, daß die Inhalte jetzt in beliebiger Abfolge bzw. ungeplant bearbeitet werden sollten. Als neues Strukturprinzip bot sich die Ablauforganisation des Ausbildungsprozesses an. Es wurde nun so vorgegangen, daß zunächst wichtige Situationen innerhalb der betrieblichen Ausbildung benannt wurden. Als solche wurden neun identifiziert (vgl. Schaubild, Seite 114). Auf diese wurden dann alle in den vier Inhaltsbereichen der AEVO („Grundfragen der Berufsbildung“, „Planung und Durchführung der Ausbildung“, „Der Jugendliche in der Ausbildung“ und „Rechtsgrundlagen“) vorgegebenen Inhalte hin zentriert und schriftlich so aufbereitet, daß die dort angesprochenen Probleme immer unter allen vier inhaltlichen Gesichtspunkten – allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung – behandelt wurden. Jede Fall-Situation bestand aus drei Teilen der Beschreibung einer Ausbildungssituation, z. B. „Aller Anfang ist schwer“ (Die ersten Wochen in der betrieblichen Ausbildung), den Erläuterungen zu den im Fall beschriebenen Problemen und den ergänzenden Materialien und war zeitlich gewichtet. Damit war der inhaltliche und zeitliche Rahmen für die Seminare abgesteckt. Dieser galt als verbindlich für die Dozenten. Im Seminar selbst wurden die schriftlichen Fall-Situationen nur begrenzt eingesetzt. Ganz im Sinne des situationsorientierten Lehr-/Lernkonzepts, nach welchem das Machen und Aneignen eigener Erfahrungen im Vordergrund steht, wurde dort von den in den realen Situationen der Berufswelt bzw. des Seminars gemachten Erfahrungen ausgegangen. Erst wenn diese nicht ausreichten oder diese ergänzt werden mußten, wurde auf die jeweilige Fall-Situation ganz oder teilweise zurückgegriffen [7].

Die ersten Rückmeldungen der Teilnehmer deuten an, daß das situationsorientierte Konzept weitgehend ihren Vorstellungen von einem Lehr-/Lernprozeß entspricht und den Lernprozeß fördert [8].

Anmerkungen

- [1] Im folgenden kann dieses Konzept nur skizzenhaft entwickelt werden. Die ausführliche Darstellung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung im Winter 1983. Vgl. hierzu auch Wittwer 1980 und 1982.
- [2] Der Begriff der Situation fand seit der Jahrhundertwende wachsende Beachtung in den theoretischen Arbeiten zur Soziologie, Psychologie und Pädagogik. In den letzten Jahren ist er besonders in Zusammenhang mit dem symbolischen Interaktionismus diskutiert worden.
- [3] Zur Struktur von sozialen Situationen vgl. Thomas 1969, insbesondere S. 55–74.
- [4] Innerhalb der Erziehungswissenschaft gab und gibt es eine Vielzahl von Versuchen, die soziale Situation für den Lehr-/Lernprozeß fruchtbar zu machen, so z. B. im Hinblick auf die Revision der Bildungsinhalte (vgl. Robinsohn 1975), die Erziehung als kommunikatives Handeln (vgl. Mollenhauer 1972), die Vorschulerziehung (vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1976), den Naturkundeunterricht (vgl. Damerow u. a. 1974), die Bildung Erwachsener (vgl. Mader 1975), Familienbildung (vgl. Schiersmann/Thiel 1981). Was

- bisher fehlt, ist die Entwicklung eines situationsorientierten Lehr-/Lernkonzepts und dessen Anwendung und Evaluierung.
- [5] Aufgrund der administrativen Vorgaben, unter denen das Konzept zu entwickeln war, war ein Lernen vor Ort nicht möglich.
 - [6] Der Begriff soziale Situation wird hier synonym für die drei Situationstypen verwendet.
 - [7] Die Modellseminare dienten dem Erwerb der in der AEVO vorgeschriebenen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse (§ 2 AEVO). Diese mußten daher vollständig vermittelt werden.
 - [8] Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleituntersuchung wurden die nach dem situationsorientierten Lehr-/Lernkonzept durchgeführten Seminare evaluiert. Die dabei erhobenen Daten werden zur Zeit ausgewertet. Das Untersuchungsergebnis wird 1984 veröffentlicht.

Literatur

ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG: Anregungen III: Didaktische Einheiten im Kindergarten. München 1976.

ARNOLD, K. H.: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften. Weinheim, Basel 1981

DAMEROW, P., u.a.: Elementarmathematik: Lernen für die Praxis? Stuttgart 1974

DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1969 (Nachdruck)

DREITZEL, P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens. Stuttgart 1972

KADE, J./GEISSLER, KH. A.: Erfahrung als didaktisches Prinzip der Erziehung im Rahmen einer pädagogischen Theorie der Subjektivität. In: Beiheft 1 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1980. S. 54-65

MADER, W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Mader, W./Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1975

MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972

PÄTZOLD, G.: Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. In: Zeitschrift für Pädagogik. 26. Jg. 1980, Heft 6.

ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin 1975. (5. unveränderte Auflage)

SCHIEFELE, H.: Lernmotivation und Motivlernen. München 1974

SCHIERSMANN, C./THIEL, H.-U.: Leben und Lernen im Familienalltag. Frankfurt 1981

THOMAS, K.: Analyse der Arbeit. Stuttgart 1969.
Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter, Loseblatt-Sammlung 1971, Blatt 42 000

WILSON, TH. P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärungen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1 + 2. Opladen 1981. (5. Auflage)

WITTMER, W.: Problemskizze zur integrierten Inhaltsvermittlung in Seminaren zur pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder – dargestellt am Beispiel soziologischer Thematisierungen. In: Eimuth, H./Wittwer, W.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare XI und XII, hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. München 1980

WITTMER, W.: Informationspapier zur Dozentenbesprechung. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. München 1982

Schaubild: Darstellung der inhaltlichen Integration

Inhaltsbereiche der AEVO Soziale Situationen (selbsterlebte Berufswelt- und Seminarsituationen, Fall-Situationen)	Grundfragen der Berufsbildung	Planung und Durchführung der Ausbildung	Der Jugendliche in der Ausbildung	Rechtsgrundlagen
„Aller Anfang ist schwer“ – Die ersten Wochen in der betrieblichen Ausbildung	X	X	X	X
„Die Simmer AG will die Ausbildung erweitern“ – Die Eignung des Betriebes als Ausbildungsstätte	X	X	X	X
„Gewußt wie“ – Die Planung der betrieblichen Ausbildung	X	X	X	X
„Aus 19 mach 6“ – Auswahl der Auszubildenden	X	X	X	X
„Max hat ein Problem“ – Beratung in der Ausbildung	X	X	X	X
„Abbrechen oder weitermachen – erlernt Heinz den falschen Beruf?“ – Der Prozeß der Berufswahl/Berufsfindung	X	X	X	X
„Ausbildungsleiter Thomas plant eine Unterrichtseinheit zum Thema ‚Markt und Werbung‘“ – Der Unterricht in der Ausbildung	X	X	X	X
„Ausbilder Hölzl erklärt den Auszubildenden den Umgang mit der Bohrmaschine“ – Die Unterweisung in der Ausbildung	X	X	X	X
„In der Simmer AG soll ein neues Beurteilungssystem eingeführt werden“ – Beurteilung in der Berufsausbildung	X	X	X	X

Integrationsperspektive: „Selbstbestimmung“

X = inhaltliche Thematisierungen in unterschiedlicher Gewichtung