

ZUR DISKUSSION

Hans Stiehl / Helmut Passe-Tietjen

Kriterien zur Überprüfung pädagogischer Fachbücher für die Ausbildung der Ausbilder

In dem folgenden Problemaufriß stehen folgende Fragen zur Diskussion: Welche didaktische Funktion erfüllen gegenwärtig die in relativ großer Zahl auf dem Markt verfügbaren pädagogischen Fachbücher im Rahmen der überwiegend von den zuständigen Stellen durchgeführten Kursen zur Ausbildung der Ausbilder (AdA)? Wie werden sie eingesetzt? Was ist ihr textimmanentes Lernpotential und wie läßt sich dieses erfassen? Welchen Handlungsspielraum und welche Alternativen bezüglich des Lernarrangements läßt der durch Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), Rahmenstoffplan des Bundesausschusses für Berufsbildung (RSTPL) und Organisationsmodelle der zuständigen Stellen definierte Rahmen zu? Im Hinblick auf welche pädagogischen Leitvorstellungen sollte er ausgefüllt werden? Welche didaktische Funktion könnte in diesem Zusammenhang schriftliches Lehr-Lern-Material übernehmen? Nach welchen Kriterien müßte dieses Material gestaltet sein?

Kurz: Es geht um die Entwicklung eines curricularen und didaktisch-methodischen Begründungs- und Erklärungszusammenhangs (Theorie) für ein textgestütztes Seminarkonzept für die Ausbildung der Ausbilder, das bewußt auf den gegebenen Bedingungsrahmen abhebt und gleichwohl in der Lage ist, zumindest einen Teil wichtiger pädagogischer Zielvorstellungen in die „Normalsituation“ der AdA-Lehrgänge umzusetzen.

Ausgangslage

Die Situation, von der dabei ausgegangen wird, läßt sich folgendermaßen charakterisieren:

1. Der durch die AEVO und den RSTPL definierte Rahmen (vgl. Koenen 1980) dürfte sich trotz gravierender und didaktischer Strukturdefizite (vgl. Geißler 1976,74) kurz- und mittelfristig nicht verändern lassen. Die Aufhebung der grundlegenden Mängel des bestehenden AdA-Systems ist gleichwohl auch in Zukunft ständig bildungspolitisch anzumahnen und einzuklagen (vgl. Lipsmeier 1980).
2. Unterhalb dieser bildungspolitischen Ebene bleibt es Aufgabe der Berufs- und Betriebspädagogik, weiterhin das curriculare Umfeld der Ausbildung der Ausbilder wissenschaftlich aufzuklären, um auch für das gegenwärtig praktizierte, zugegebenermaßen defizitäre AdA-System nach Ansatzpunkten und immanen Möglichkeiten der relativen Verbesserung und Optimierung zu suchen (vgl. dazu auch Kutt 1980, 831); auch auf die Gefahr hin, ungewollt zu einer bildungspolitischen Stabilisierung dieses Systems in seiner gegebenen Form beizutragen.
3. Die im letzten Jahrzehnt durchgeführten empirischen Untersuchungen zum Tätigkeitsfeld betrieblicher Ausbilder (zusammenfassend vgl. Kutt 1980) und die zahlreichen Modellversuche (zusammenfassend vgl. Pätzold 1980) haben einen relativ großen Fundus von Erkenntnissen und Erfahrungen erbracht, der jetzt konstruktiv hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten auf die „Normalsituation“ der AdA-Kurse systematisch auszuwerten wäre.
4. Zuvor jedoch erscheint es unumgänglich, die Zeit der „Theorielosigkeit“ zu beenden und zu versuchen, die bislang entweder relativ praktizistisch-empirisch oder auf der Grundlage wesentlich normativ geprägter didaktischer Entwürfe gewonnenen Erfahrungsfacetten und Erkenntnispartikel zu einer empirisch gehalt-

vollen und praktisch verwertbaren Theorie mittlerer Reichweite zu verknüpfen.

5. Eine derartige Theorie hätte vor allem und zunächst die Ursache-Wirkungszusammenhänge, die das gegenwärtig praktizierte AdA-System faktisch und real bestimmen, zu klären und die „Schlüsselgrößen“ innerhalb dieses Systems ausfindig zu machen, an denen ein Konzept oder eine Strategie immanenter Verbesserung mit Aussicht auf Erfolg ansetzen könnte.

6. Die vorliegenden Erfahrungen aus den Modellversuchen (vgl. Winkelmann 1981 a), aber auch reine Plausibilitätsüberlegungen lassen die begründete Vermutung zu, daß insbesondere den Dozenten in den AdA-Maßnahmen als den entscheidenden Multiplikatoren eine derartige Schlüsselfunktion zufällt.

7. Die theorieleitende Frage lautet also: Welche Faktoren bestimmen das konkrete Verhalten eines durchschnittlichen Dozenten in einer AdA-Maßnahme? So wichtig empirische Befunde über das Tätigkeitsfeld, die Funktion, die Qualifikationen und das Bewußtsein von Ausbildern für die Begründung von Zielen und Inhalten der Ausbildung der Ausbilder sind, genauso wichtig dürften empirisch gültige Erkenntnisse über das konkrete Verhalten der Dozenten für die Entwicklung einer didaktisch-methodischen Theorie des AdA-Systems sein.

8. Vergleichbare Untersuchungen zum Lehrerverhalten (vgl. etwa Krumm 1973, 155 ff.) legen die Vermutung nahe, daß das Unterrichtsverhalten auch von Dozenten in AdA-Maßnahmen entscheidend von drei Faktoren abhängen dürfte: 1. von ihrem pädagogischen Reflexionsvermögen, 2. von ihren kommunikativen bzw. didaktisch-methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und 3. von der ihnen zur Verfügung stehenden und verwendeten Teachware (Lehr-Lernmaterial, Fachbücher, Medien usw.).

9. Erkenntnisse über Vorbildung und Rekrutierung von Dozenten für AdA-Maßnahmen lassen wiederum die Vermutung zu, daß insbesondere dem Lehr-Lern-Material eine Schlüsselfunktion zufällt: „Wenn Veranstalter und Dozenten einschlägiger Lehrgänge die Aufgabe der Vermittlung arbeits- und berufspädagogischer Kenntnisse inhaltlich aufzufüllen versuchen, so liegt es nahe, sich gerade in den Anfängen dieser Lehrgänge mehr oder weniger eng an den vorhandenen Lehrbüchern zum Thema zu orientieren“ (Winkelmann 1981 a, 117).

10. Lehrbüchern dürfte im gegenwärtig praktizierten AdA-System eine prägende Funktion zukommen. Ihre Qualität und ihr immanentes Lernpotential dürfte mitentscheidend für die Qualität der AdA-Lehrgänge sein, zumal wenn nicht nur die Dozenten bei der Unterrichtsplanung auf Fachbücher zurückgreifen, sondern diese auch noch von den Teilnehmern zur individuellen Unterrichtsnachbereitung und Prüfungsvorbereitung verwendet werden. Hier liegt auch die konstruktive Chance: Je reflektierter und besser das Material auf die didaktisch-methodischen Bedürfnisse und Möglichkeiten des Unterrichts abgestimmt ist, je flexibler es aufgebaut wird und je mehr reflexive und methodische Impulse es enthält, um so mehr könnte es zu einer immanenten Verbesserung des gesamten Lernarrangements beitragen. Wenn der hier skizzierte Wirkungszusammenhang gültig ist, dann käme es – und darauf zielen letztlich die folgenden Überlegungen ab – darauf an, ein Lehr-Lernwerk zu entwickeln, das, ohne dem Muster eines geschlossenen teaching-learning-packages zu

flexibel einsetzbar wäre und dem Dozenten gleichzeitig ein Stück praxis- und themenbezogener pädagogischer Weiterbildung ermöglichen würde.

11. In diesem Zusammenhang gewinnt auch eine Analyse des immanenten Lernpotentials vorliegender pädagogischer Fachbücher für Ausbilder ihren Stellenwert. Eine derartige Analyse bedarf jedoch, insbesondere dann, wenn sie in konstruktiver Absicht geschieht, eines theoretischen Bezugsrahmens, der curriculare Begründungs- und unterrichtswissenschaftliche Erklärungszusammenhänge verknüpft.

12. Diesem Anspruch werden die vorliegenden Untersuchungen zu AdA-Fachbüchern nur bedingt gerecht.

Bewußt pointiert formuliert, weisen sie folgende Mängel auf:

- a) Das ihnen zugrunde gelegte theoretische Konzept wird nicht oder nur unvollständig dargelegt. Es bleibt unklar, von welcher didaktischen Funktion und von welchem Unterrichtsarrangement jeweils bei der Analyse des AdA-Lehrmaterials ausgegangen wird.
- b) Der Zusammenhang und die curriculare Plausibilität der Analysekriterien ist deshalb nur bedingt nachvollziehbar. Der Untersuchungsansatz bleibt – mögen die Analysekriterien jeweils für sich genommen, durchaus einsichtig sein – insgesamt partikulär – zusammengewürfelt.
- c) Die Untersuchungen verbleiben darüber hinaus mehr oder minder im rein Analytischen. Ihnen fehlt trotz gegenteiliger Vermerke eine Bezugnahme auf den gegebenen Rahmen des gegenwärtig praktizierten AdA-Systems und die darin enthaltenen Möglichkeiten.

Im folgenden wird versucht, Ansätze und Kriterien theoriegeleiteter Lernwerkforschung und -konstruktion für das gegenwärtig praktizierte System der Ausbildung der Ausbilder zu entwickeln, die diese Mängel aufheben könnten. Wegen der gebotenen Kürze kann dies hier lediglich skizzenhaft geschehen. Der hier entwickelte Ansatz liegt einer empirischen Lehr-Lern-Materialanalyse aller im Sinne der AEVO vollständigen Fachbücher zur AdA-Ausbildung zugrunde, die gegenwärtig am Institut für berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung der TU Berlin durchgeführt wird.

Bisherige Untersuchungsansätze zur AdA-Literatur

1. Als erster hat sich Lipsmeier (1974) unter der provozierenden Frage: Ausrichtung der Ausbilder? kritisch mit einigen Schriften zur Ausbilderqualifizierung auseinandergesetzt. Er analysiert insgesamt sieben Titel hinsichtlich ihrer grundlegenden Orientierungen im Themenbereich „Grundfragen der Berufsausbildung“. Er konstatiert eine starke Ankoppelung dieser Bücher an Unternehmerinteressen, und zwar über die Trägerschaft und über die installierten Prüfungsmechanismen hinaus (Lipsmeier 1974, 24) und spricht insoweit von einer antiemanzipatorischen Ausrichtung, die aus berufspädagogischer Sicht zu starker Beunruhigung Anlaß gäbe. Seine Analyse ist jedoch vergleichsweise pauschal und weist eine geringe methodische Stringenz auf.

2. Theoretisch fundierter und methodisch differenzierter ist die „Untersuchung meistgebrauchter Lehrbücher in der pädagogischen Ausbilderqualifizierung Bayerns“ angelegt, die von Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung der Modellseminare des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung zu den Themenbereichen „Beurteilungswesen“ (Müller 1979), „Der Jugendliche in der Ausbildung“ (Winkelmann 1981b), „Planung und Durchführung der Ausbildung“ (Roth 1981) vorgelegt wurden. Müller (1979, 40) weist zunächst auf die fehlende „erziehungstheoretische Fundierung“ bisheriger Textanalysen, einschließlich seiner eigenen, hin. Ansonsten stellt er eine einseitige Ausrichtung fast aller Bücher als Instrument für die Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung fest. Die zweite Frage, die er untersucht, zielt auf das spezifisch „Pädagogische“, um das es den Autoren jeweils geht. Auch hier konstatiert er eine rein instrumentalistische Sichtweise von Pädagogik, eine „Funktionalisierung pädagogischer Prozesse für zunächst äußerliche Zwecke“ (Müller 1979, 43). Der Aspekt fehlender päd-

agogischer Reflexivität wird dann von Winkelmann und Roth noch vertieft. „Der Großteil aller Lehrbücher . . . begnügt sich mit der Darstellung nicht problematisierter Fakten . . .“ (Winkelmann 1981b, 151). Die vielfältigen Reflexionsmöglichkeiten und -erfordernisse werden nicht genutzt. Mehrheitlich läßt sich eine deterministische Auffassung vom Erziehungsprozeß ausmachen, der eine mechanische Lerntheorie in den Lehrbüchern entspricht. Roth analysiert die pädagogisch relevanten Konzeptionen der Lehrbücher anhand von drei Kategorien: zugrundeliegende Didaktikmodelle im Hinblick auf ihre Praxisbedeutbarkeit, Reflexionsspielräume in den Handlungsanweisungen an die Ausbilder und Vorstellungen vom Menschen (grundlegende Menschenbilder). Bezüglich des ersten Punktes stellt er ein weitgehendes Fehlen eines reflektierenden Praxisbezuges fest. Die in Lehrbüchern „heimlich“ enthaltenen didaktischen Modelle tragen zu einer nicht weiter reflektierten Verstärkung bestehender Praxis bei, sie verstärken ein funktionalistisch-pragmatisches Erzieherhandeln der Ausbilder. Den Ausbildern werden keine Reflexionsangebote gemacht. Den meisten Büchern liegt ein mehr oder minder mechanistisches Menschenbild zugrunde: der Mensch als ein fremdbestimmtes, auf Anreize von außen reagierendes Wesen, ohne die Entwicklung eigener Handlungs- und Lebensprinzipien. Als zentrale Untersuchungskategorie der Münchener Seminargruppe läßt sich die Frage der „Reflexivität“ ausmachen. Die Forderung nach umfassenden Reflexionspotentialen auch bei der Vermittlung vermeintlich purer Fakten ergibt sich aus den grundlegenden erkenntnistheoretischen und gesellschaftspolitischen Positionen bzw. den daraus abgeleiteten erziehungswissenschaftlichen Axiomen als gemeinsamem Ausgangspunkt dieser Gruppe (vgl. Winkelmann 1981b, 124 f.).

3. Geißler (1978) hat darauf aufbauend die Grundrisse eines Konzepts „erfahrungsorientierter Seminar didaktik“ für die Ausbildung der Ausbilder entwickelt, in dessen Mittelpunkt das sogenannte „Hier-und-jetzt-Prinzip“ steht. Damit ist zum einen gemeint, daß die in den AdA-Lerngruppen situativ ablaufenden Lernprozesse ständig mitreflektiert werden sollen, der Unterricht also immer zum Gegenstand von Metakommunikation gemacht wird, zum anderen jedoch auch, daß die jeweilige Rollenbefindlichkeit der Ausbilder im Unterricht ständig thematisiert wird. „Es muß eine der zentralen methodischen Aufgaben der Seminarleitung sein . . . , daß die lebensgeschichtlich und berufstypisch erworbenen Denk- und Handlungsmuster der Ausbilder reflektiert und durch mögliche Alternativen flexibel (personen- und situationsangemessen) werden können“ (Geißler 1978, 27). Aufgabe der Seminare ist es nach Geißler, die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Inhalte unmittelbar erfahrbar zu machen (persönliche Betroffenheit zu erzeugen), sie ins Bewußtsein zu heben und schließlich in reflektierte Erfahrung zu transportieren. Als zentrales methodisches Moment fungiert die „Rollenkommentierung“, d. h. die ständige Erläuterungs-, Begründungs- und Rechtfertigungspflicht für alles, was im Lernprozeß im Seminar geschieht.

Bezieht man dieses Konzept auf die restriktiven Bedingungen, denen normale Ausbilderseminare unterworfen sind, dann stellt sich insbesondere das „Dozentenproblem“ (vgl. Pätzold 1980, 847): Das Konzept steht und fällt mit dem pädagogisch-reflektierten Bewußtsein und insbesondere der kommunikativen und metakommunikativen Kompetenz der Dozenten. Geißler (1976, 76) selbst sind relativ früh Zweifel gekommen, ob Träger und Dozenten normaler Ausbilderseminare dazu in der Lage seien. „Bei diesen (den Kammern) sind es eher, wohl aus deren institutionellem Selbstverständnis heraus, ökonomische und berufspolitische Interessen, die in die Konzeption ihrer Seminare einfließen“.

4. Schulz/Tilch (1975, 80) machen das Dilemma der Ausbilderseminare deutlich und markieren den strategischen Ansatzpunkt für eine systemimmanente Verbesserung des AdA-Systems: „Es gibt kaum Dozenten, die speziell für die Ausbilderqualifizierung vorbereitet sind“. Die Mehrzahl der Dozenten in normalen AdA-

Lehrgängen entspricht keineswegs den Anforderungen, die ein derartiges pädagogisches Konzept stellt (vgl. Befragung durch Winkelmann 1981a, 211). Die zentrale Frage lautet also: Auf welchem Wege können die Dozenten in den AdA-Lehrgängen im Sinne dieser pädagogischen Kompetenzen qualifiziert werden? Die abschließende Formel von Winkelmann (1981a, 209 f.) zu diesem zentralen Problem muß als reichlich vordergründig eingestuft werden: „... Es ist nicht Aufgabe der vorliegenden Untersuchung, Dozentenqualifizierungsmaßnahmen im einzelnen aus den vorliegenden Ergebnissen herauszuentwickeln. Dies muß weiteren Projekten vorbehalten bleiben“.

Da weder davon ausgegangen werden kann, daß kurz- und mittelfristig die zuständigen Stellen in der Lage sind, entsprechend pädagogisch qualifizierte Dozenten für die AdA-Lehrgänge zu rekrutieren, noch andere Wege pädagogisch angelegter Dozentenqualifizierung bildungspolitisch gegenwärtig durchsetzbar sind, stellt sich die Frage, ob hier nicht mit entsprechend aufbereitetem Lehr-Lern-Material, das neben den normalen Unterrichtsfunktionen auch die Funktion einer situationsbezogenen Dozentenweiterbildung übernehmen würde, ein Versuch gemacht werden müßte, dieses grundlegende Problem zumindest ansatzweise zu lösen.

Grundstruktur einer didaktischen Theorie textgestützten Lehrens und Lernens im Rahmen der Ausbildung der Ausbilder

Didaktische Funktionsbestimmung von Lehr-Lern-Material im Rahmen verschiedener Unterrichtsarrangements

Sowohl die Analyse als auch die Entwicklung von Lehr-Lern-Material setzt eine didaktische Funktionsbestimmung voraus. Nur wenn klar ist, für welche Ziele, in welchem didaktisch-methodischen Zusammenhang das Material eingesetzt werden soll, lassen sich ziel- bzw. funktionsadäquate Kriterien für die Konstruktion bzw. Beurteilung des Materials „ableiten“. Um Extrembeispiele zu nennen: Material im Rahmen des Fernunterrichts hat andere Funktionen zu übernehmen und unterliegt damit anderen Ansprüchen als etwa Arbeitsbögen oder Diskussionstexte im Rahmen eines wesentlich auf autonome Gruppenarbeit abgestellten Unterrichtsarrangements.

Eine derartig eindeutige Funktionsbestimmung lassen jedoch sowohl die vorliegenden pädagogischen Lehr-Lernbücher zur AdA als auch – und dies ist schon etwas erstaunlich – die darauf bezogenen erziehungswissenschaftlichen Inhaltsanalysen von Lipsmeier (1974), Müller (1979), Winkelmann (1981b) und Roth (1981) vermissen. Bei den Lehrbuchautoren ist dies insoweit verständlich, als sie bzw. die Verlage aus Verkaufsüberlegungen heraus daran interessiert sein dürften, ihre Bücher für einen möglichst breiten Adressatenkreis und für möglichst viele Funktionen als geeignet zu deklarieren (vgl. etwa das Vorwort bei Golas 1979, Bd. 1, V). Bereits eine überschlägige Durchsicht der Bücher zeigt, daß die meisten Texte in der tradierten Form fachsystematisch orientierter Studienbücher, garniert allenfalls mit ein paar Lernzielangaben und Wiederholungsfragen, ansonsten aber ohne besondere Berücksichtigung adressatenspezifischer und mediendidaktischer Gesichtspunkte verfaßt sind. Den Autoren dürften in der Regel weder das innewohnende Lernpotential ihrer Texte noch die darin enthaltenen Wertungen und Ideologien (sozusagen der „heimliche Lehrplan“ der Texte) bewußt sein. Es ist anzunehmen, daß sie ihre Texte im wesentlichen ohne Kenntnis bzw. ausdrückliche Berücksichtigung lernstruktureller Zusammenhänge für das Textverstehen produziert haben. Kurz: Es ist zu vermuten, daß die meisten Autoren ihre Texte im didaktisch-methodischen Sinne ziemlich unreflektiert erstellt haben, so daß es dem Leser überlassen bleibt, was er aus diesen Texten macht, in welchem Lernzusammenhang er sie verwendet und was er aus ihnen lernt bzw. lernen kann.

Sollten sich diese Hypothesen bestätigen, so wäre es allerdings verfehlt, diese didaktisch-methodischen Defizite der AdA-Texte einseitig den Autoren anlasten zu wollen.

Ihre Bücher dürften vielmehr weder besser noch schlechter sein als die übrige erziehungswissenschaftliche Kompendienliteratur, allenfalls noch etwas „reduzierter“. Außerdem ist zu bedenken, daß es bislang so etwas wie eine didaktische Theorie textgestützten Unterrichts allenfalls in Ansätzen gibt.

Zunächst wären also die Unterrichtsarrangements zu definieren, in denen AdA-Literatur gegenwärtig Verwendung findet bzw. künftig Verwendung finden sollte. Grundsätzlich wäre natürlich zu wünschen, daß die AdA in einem möglichst flexiblen Unterrichtsarrangement stattfindet, allein schon deshalb, um für die künftigen Ausbilder ein möglichst breites Spektrum der Vermittlungs- und Lernformen direkt erfahrbar zu machen. Von daher wäre auch das Textmaterial möglichst multifunktional auszulegen. Neben der Vermittlung möglichst vieler reflexiver und verhaltensrelevanter Impulse in möglichst vielen unterschiedlichen Textsorten (Lese-, Lerntexte; Arbeitsunterlagen für Gruppenarbeit; Diskussionspapiere, thematische Zusammenfassungen, Fallbeispiele usw.) käme es auch darauf an, das gesamte Lernarrangement inhaltlich möglichst vielfältig zu differenzieren (z.B. individuelle Vor- und Nachbereitung mit Texten, Gruppenarbeit, Problemdiskussion, Vortrag, Prüfungsvorbereitung usw.). Welcher Beschränkung des Gesamtumfangs derartige Texte unterliegen und ob eine Konzentration auf einige wenige elementare Lehr-Lernarrangements und Textsorten nicht zu umgehen sein wird, muß sich in der Praxis zeigen.

Curriculare Begründung der Qualifikationsziele und Ermittlung der Lernvoraussetzungen für Ausbildung der Ausbilder

Die Festlegung von Unterrichtsarrangements und damit die didaktische Funktionsbestimmung für Lehr-Lern-Material ist immer nur möglich auf dem Hintergrund der Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen der jeweiligen Adressaten, hier also der Ausbilder. Zu diesem Zweck ist das umfangreiche Material, das inzwischen aus relativ vielen Untersuchungen über Funktion, Tätigkeit usw. von Ausbildern sowie über Erfahrungen aus Modellseminaren vorliegt, systematisch auszuwerten und zu curricularen und lernstrukturellen Hypothesen bezüglich der Qualifikationserfordernisse und der Lernvoraussetzungen bzw. -möglichkeiten von Ausbildern zu verdichten. Dabei ist darauf zu achten, daß die kurzfristigen Erwartungen der Teilnehmer an AdA-Kursen (z. B. Bestehen der Prüfung) ebenso berücksichtigt werden, wie die übrigen Bedingungsfaktoren, die für Lernen im Rahmen normaler AdA-Lehrgänge gegeben sind. Aus der Fülle der Fragen, die hier zu bearbeiten wären, sei beispielhaft nur die Frage herausgegriffen, nach welchen Deutungsschemata etwa bei bestimmten Ausbildergruppen bzw. Teilnehmern von AdA-Maßnahmen die Rezeption von Texten erfolgt oder welche Textmerkmale pädagogische Texte Ausbildern besonders leicht verständlich machen. Es handelt sich hier um zunächst mehr formale Fragen der Textverständlichkeit und Textverarbeitung für diesen Adressatenkreis, die aber für die Erfüllung didaktischer Funktionen und für die Konstruktion von Texten von grundlegender Bedeutung sein dürften. In diesem Zusammenhang wäre auch eine adressaten- und situationspezifische Adaption der sogenannten Lehr-Lernforschung bzw. Lehrwerkforschung zu leisten (vgl. etwa Ballstaedt u. a. 1981; Treiber/Weinert 1982; Koskeniemi/Komulainen 1983; Tulodziecki 1983; Poelchau 1983).

Konstruktivbildung

Nach Festlegung der didaktischen Funktionen, die das Lehr-Lern-Material im Rahmen bestimmter Unterrichtsarrangements haben soll, kann ein Aussagesystem darüber formuliert werden, welche Dimensionen und Kriterien Lehr-Lern-Materialien aufweisen müßten, damit bei Ausbildern mit definierten Lernvoraussetzungen erwünschte Lernerprozesse ermöglicht werden. Das Arbeitskonstrukt, das der AdA-Materialanalyse zugrundeliegt,

die gegenwärtig an der TU Berlin durchgeführt wird, weist beispielsweise folgende Ebenen und Dimensionen auf:

- 1 Formale Ebene mit den Dimensionen
 - 1.1 Verständlichkeit der Texte (textstrukturelle Merkmale);
 - 1.2 Differenzierungsgrad der didaktisch-methodischen Struktur;
 - 1.3 curriculare Grundorientierung (Lehrplanorientierung).
- 2 Inhaltliche Ebene mit den Dimensionen
 - 2.1 zugrundeliegendes Lernmodell und Lernpotential
 - 2.2 Eindeutigkeit der Sprachmodi, Ideologiegehalt;
 - 2.3 Reflexivität und Metakommunikativität der Texte.

Der Zusammenhang der Analyseebenen und -dimensionen läßt sich, stark vereinfacht, folgendermaßen darstellen: Lerntexte müssen zunächst erst einmal für Ausbilder verständlich sein (1.1). Dies ist eine notwendige, wenn auch noch keineswegs ausreichende Bedingung für optimiertes Lernen.

Außerdem sollte in einem Text, der im Rahmen einer pädagogischen Ausbildung eingesetzt wird, die didaktisch-methodische Struktur (1.2) (z. B. Lernzielangaben, thematische Übersicht, Hinweise zum Lernverfahren, Lernkontrollen usw.) transparent gemacht sein, damit das pädagogische Konzept nachvollziehbar wird. Dies gilt auch für den curricular-didaktischen Hintergrund, konkret etwa die Frage, inwieweit sich das Buch an Lehrplanvorgaben (etwa den RSTPL) orientiert oder eigene konzeptionelle Wege geht (1.3). Damit im Zusammenhang steht auch die Frage des zugrundeliegenden Lernmodells und Lernpotentials (2.1): Für welche didaktischen Funktionen und für welche Lernarrangements hat der Autor sein Buch eigentlich vorgesehen? Für welche ist es tatsächlich geeignet?

Lehr-Lernbücher müssen nicht nur in ihrer äußeren Form verständlich sein, es ist auch zu fordern, daß sie in ihrem Sprachgebrauch eindeutig sind; beispielsweise muß für den Leser/Lerner klar erkennbar sein, ob es sich jeweils um empirische Aussagen (Aussagen über Realität), um normative Aussagen (Wertungen) oder lediglich um definitorische Aussagen (Begriffe) handelt. Je unklarer die Sprachmodi sind, um so größer ist die inhaltliche Konfusion, um so eher sind ideologieträchtige Sprachmuster möglich (2.2). „Reflexivität“ und „Metakommunikativität“ schließlich sind Kategorien, mit denen die zentrale pädagogische Qualität von Unterricht bzw. Lernmaterial erfaßt werden soll. Mit dieser Dimension soll ermittelt werden, ob und in welchem Umfang und in welcher Tiefe (Intensität) gruppenspezifische Beziehungen (Probleme), die Inhalte und schließlich die Lernorganisation selbst thematisiert werden (2.3).

Dieses Konstrukt, das hier nur grob skizziert und nicht weiter erklärt und begründet werden kann (vgl. im einzelnen Neumann/Stiehl 1976), basiert auf einem Vorverständnis von Unterricht als kommunikativem und möglichst weitgehend herrschaftsfreiem Handeln, das auf die Herstellung identitätskonstituierender Persönlichkeitsmerkmale [wie z. B. Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellungen anderer einzufühlen, gegenseitige Toleranz, Rollendistanz und Identitätsdarstellung] (vgl. Krappmann 1973) abzielt. Dabei wird ein Zusammenhang vermutet zwischen dem Grad an herrschaftsfreier Kommunikation, reflexiver Metakommunikation im Lehr-Lernsystem und der Gewinnung identitätskonstituierender Persönlichkeitsmerkmale. Auf die Vermittlung dieser Rollenkompetenzen müßte Ausbildung der Ausbilder elementar abstellen.

Das hier entwickelte Konstrukt unterscheidet sich vom Konzept einer erfahrungsorientierten Seminar Didaktik für AdA von Geißler (1978b) dadurch, daß es dessen beinahe totale situative und interaktionistische Orientierung vermeidet und die zentralen Kategorien der Reflexivität und Metakommunikativität in einen stringenteren lern- und sozialisationstheoretischen Erklärungszusammenhang einzubringen versucht. Außerdem sollen die spezifischen kommunikativen und metakommunikativen Möglichkeiten, die entsprechend ausgelegtes Lehr-Lern-Material bieten könnte, für die gegenwärtige Praxis der Ausbildung der Ausbilder verfügbar gemacht werden.

Ansätze und Perspektive

Die Analyse vorliegender AdA-Literatur zielt somit pointiert auf konstruktiv-praktische Verwendungsmöglichkeiten ab. Zum einen sollte geklärt werden, für welche didaktisch-methodische Funktionen sich das vorliegende Material im Rahmen welcher Unterrichtsarrangements jeweils in welchem Grade eignet. Gleichzeitig sollen jedoch bereits Grundstruktur und Kriterien einer Theorie textgestützten Lehrens und Lernens für den „normalen“ Kontext der AdA-Seminare entwickelt werden. Diese Theorie ist aus der Handlungsperspektive der Dozenten heraus zu konzipieren. Dabei kann davon ausgegangen werden (vgl. Winkelmann 1981 a), daß die meisten Dozenten in den AdA-Seminaren selbst über ein sozial- oder erziehungswissenschaftliches Studium verfügen und von daher grundsätzlich aufgeschlossen sein dürften für die Notwendigkeit der Vermittlung reflexiver und verhaltensorientierter Qualifikationen über die reine Wissensebene hinaus. Den meisten dürfte es jedoch an ausreichenden didaktisch-methodischen Kompetenzen zur Umsetzung dieser Qualifikationen im beengten organisatorischen Rahmen normaler AdA-Lehrgänge fehlen. An diesem Punkte wäre durch entsprechend aufbereitete Materialangebote gezielt Hilfestellung zu leisten. Insbesondere wäre an einen Verbund von Objekttexten (Lern-, Diskussions-, Arbeits- und Prüfungsvorbereitungstexte usw. für Teilnehmer) und Metatexten (didaktisch-methodische Entwürfe, Begründungen und Hinweise für Dozenten etwa in Form eines zwar separaten, ansonsten aber ganz konkret auf die Objekttexte bezogenen Dozentenhandbuches) zu denken. Die bisher vorliegenden Materialien und Weiterbildungsangebote für Dozenten sind entweder allgemein erwachsenenpädagogisch ausgelegt (vgl. AFZ-Leitfäden) oder sie berücksichtigen nicht die Besonderheiten von AdA-Seminaren (vgl. etwa das NQ-Projekt der AUE 1982), die sich als pädagogisch-verhaltensorientierte Bildungsmaßnahmen nach Inhalt, Methode und organisatorischen Rahmenbedingungen stark von der Volkshochschularbeit unterscheiden.

Dieses neu zu konzipierende Lehr-Lernwerk für die AdA sollte evtl. noch durch Video-Fallmaterial ergänzt werden. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, daß eine systematische Überarbeitung bzw. konstruktive Auswertung des Medienverbundsystems „Ausbildung der Ausbilder“ von 1973 immer noch aussteht (vgl. Echterhoff/Jensch/Schneider 1974, unveröff.)

Literatur

- AFZ (Hrsg.): Ausbilderförderungszentrum: Referenten- bzw. Seminarleitfäden, Arbeitsmaterialien. Essen o.J.
- BALLSTAEDT, ST.-P./MANDL, H./SCHNOTZ, W./TERGAN, S.-O. (1981): Texte verstehen, Texte gestalten. München, Wien, Baltimore 1981.
- ECHTERHOFF, W./JENSCH, M./SCHNEIDER, W. (1974): Die Funktion des Medienverbundsystems „Ausbildung der Ausbilder“ für Berufsbildung. Forschungsbericht. Bd. 1, 2, 3. Köln 1974 (unveröff. Forschungsbericht. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft).
- GEISSLER, KH. (1976): Die pädagogische Qualifikation betrieblicher Ausbilder. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Modellversuche des Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1976, 3, S. 73–79.
- GEISSLER, KH. (1978): Vorstudien zur Begründung einer erfahrungsorientierten Seminar Didaktik in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare IX und X Bd. II. München 1978, S. 11–48.
- GOLAS, H.G. (1979): Berufs- und Arbeitspädagogik für Ausbilder. Bd. 1 und 2. Essen 1979.
- KOENEN, E. (1980): Die staatlich verordnete Ausbildereignung. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 565–576.
- KOSKENNIEMI, M./KOMULAINEN, E. (1983): Lernmaterial und Unterrichtsprozeß. In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 1, S. 4–26.
- KRAPPMANN, L. (1973): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1973 (3. Auflage).
- KRUMM, V. (1973): Wirtschaftslehreunterricht. Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1973.
- KUTT, K. (1980): Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 825–838.

LIPSMIEIER, A. (1974): AdA: Ausrichtung der Ausbilder? Eine kritische Analyse einiger Schriften zur Ausbildungsqualifizierung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1974) 1, S. 10–24.

LIPSMIEIER, A. (1980): Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 813–823.

MÜLLER, K. R. (1979): Betriebliche Ausbilder als Beurteiler. Probleme ihrer Qualifizierung durch schriftliches Material. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 75 (1979) 1, S. 39–51.

NEUMANN, G./STIEHL, H. (1976): Unterricht als kommunikatives Handeln. Hannover 1976.

NQ-PROJEKT (1982) des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), gefördert vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Materialien. Weinheim 1982.

PÄTZOLD, G. (1980): Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 839–862.

POELCHAU, H.-W. (1983): Lehrwerkforschung, Lehrwerkgestaltung und Textverarbeitung. Einige Überlegungen zur gegenseitigen Nutzbarmachung. In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 1, S. 46–55.

ROTH, J. (1981): Analyse meistgebrauchter Lehrbücher in der pädagogischen Ausbilderqualifizierung Bayerns – Themenbereich „Planung und

Durchführung der Ausbildung“ –. In: Die Situation der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Erster Teil – 2. Halbband. München 1981, S. 175–311.

SCHULZ, W./TILCH, H. (1975): Qualifizierung von Ausbildern zu Pädagogen? Ein Beitrag zur Intensivierung und Systematisierung der pädagogischen Qualifizierung von Ausbildern. Erfahrungen mit Versuchslehrgängen in Berlin. Hannover 1975.

TREIBER, B./WEINERT, F. E. (1982): Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München–Wien–Baltimore 1982.

TULODZIECKI, G. (1983): Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 1, S. 27–45.

WINKELMANN, D. (1981a): Dozenten der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. In: Die Situation der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung – Zweiter Teil. München 1981.

WINKELMANN, D. (1981b): Analyse meistgebrauchter Lehrbücher in der pädagogischen Ausbilderqualifizierung Bayerns – Themenbereich „Der Jugendliche in der Ausbildung“. In: Die Situation der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung – Erster Teil, 2. Halbband. München 1981, S. 115–173.

UMSCHAU

Manfred Bergmann / Horst Eichstätt

Zur Aus- und Weiterbildung von Ausbildern im Bundesinstitut für Berufsbildung

Die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt der letzten Jahre hat viele Betriebe in Wirtschaft und Verwaltung ermuntert, neue oder zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Die dabei erzielten Steigerungsraten waren in einzelnen Branchen oder Betrieben teilweise beträchtlich.

Dennoch ist es auch in dieser Situation notwendig, den Gesichtspunkt der Qualität der Berufsausbildung nicht aus dem Auge zu verlieren. So hängt eine gute Ausbildung im wesentlichen von der Qualität der Ausbildung der Ausbilder ab. Ist es angesichts dieser Situation überhaupt möglich, den Ausbildern in Betrieben und Verwaltungen Hinweise und Hilfestellungen zur Umsetzung so anzubieten, damit gute Ausbildungserfolge erzielt werden können?

Dieser Frage soll anhand eigener Ausbildungserfahrungen des Bundesinstituts für Berufsbildung und seiner Partner im Ausbildungsverbund nachgegangen werden. Die Vorschläge und Maßnahmen sind beispielhaft und die Ausgangssituation für die Ausbildung vergleichbar mit der in vielen anderen Ausbildungsbetrieben. Auch die Situation der Ausbilder dürfte mit anderen Ausbildungsbetrieben vergleichbar sein.

Zunächst sollen zum Verständnis einige Hinweise auf die Ausbildung im Bundesinstitut gegeben werden^{*)}: Das Bundesinstitut für Berufsbildung bildet seit 1980 Verwaltungsfachangestellte aus. Bis dahin fehlten eigene Ausbildungserfahrungen. Die Ausbildung wird gemeinsam mit weiteren Behörden und anderen Einrich-

tungen im Ausbildungsverbund durchgeführt, wir nennen es, das „Berliner Modell“. Innerhalb von drei Jahren wurden 39 Ausbildungsplätze geschaffen; wegen der Anforderungen des Ausbildungsberufes und der Struktur und Aufgabenstellung aller beteiligten Behörden sind an der Ausbildung eine Vielzahl von ausbildenden Fachkräften zu beteiligen, die zumeist weder über praktische Ausbildungserfahrungen noch über Fachkenntnisse in der beruflichen Bildung verfügten. Es war deshalb eine vordringliche Aufgabe, alle Ausbilder innerhalb kurzer Zeit auf ihre neue Ausbildungstätigkeit vorzubereiten. Gefragt waren unbürokratische, kostengünstige und rasch umsetzbare Vorgehensweisen.

Wenn man nun den Weiterbildungs- und Informationsbedarf der Ausbilder ermitteln will, muß man wissen, daß

- die an der Ausbildung beteiligten Mitarbeiter die notwendigen Fachkenntnisse und Fertigkeiten als unerläßliche Voraussetzung für den gesamten Ausbildungserfolg besitzen müssen,
- der ausbildende Mitarbeiter in der Lage sein muß, sein Wissen und seine Erfahrungen an den Auszubildenden weiterzugeben. Qualifikationsvoraussetzung für den Ausbilder sind also pädagogische Grundkenntnisse, z. B. der Methodik und Didaktik betrieblicher Ausbildung, die der Vermittlung zugute kommen,
- er weiterhin Kenntnisse über die Ausbildungsorganisation seines Betriebes, über Verantwortlichkeiten und Abläufe benötigt. Er muß über gesetzliche Vorgaben der Ausbildung ebenso informiert sein, wie über die übrigen innerbetrieblichen Rahmenbedingungen sowie über Einzelaspekte des gesamten Ausbildungswesens.

Im Interesse erfolgreicher Berufsausbildung kann nicht darauf gewartet werden, bis die Ausbilder ihren persönlichen Weiterbildungsbedarf erkennen und gegenüber dem Ausbildungsbetrieb anmelden oder sogar Realisierungsvorschläge unterbreiten. Vielmehr muß eine Bedarfsanalyse durchgeführt und jeweils aufgrund der laufenden Erfahrungen aktualisiert werden. Dies ist zu berück-

^{*)} Eine Darstellung der Entwicklungszusammenhänge der Ausbildung im Bundesinstitut findet sich in der Broschüre: Bergmann, M./ Busch, J./ Eichstätt, H., unter Mitarbeit von Krieger, U.: Das „Berliner Modell“. Der Ausbildungsverbund des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Ausbildung von Verwaltungsangestellten. Sonderveröffentlichung des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin 1982. In der BWP, Rubrik „Umschau“, wird in Heft 5/83 über die neueste Entwicklung im Ausbildungsverbund berichtet.