

verhältnisse) auf der Grundlage von Ausbildungsordnungen gem. § 25 BBiG bestehen.

Zukünftige Ordnungsarbeiten sind daher auf die fortgeltenden Regelungen gem. § 108 BBiG zu richten, aber auch auf Ausbildungsordnungen der 70er Jahre, die gem. § 25 BBiG an die zwischenzeitlichen technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung anzupassen sind. Für diese Arbeiten sind insbesondere folgende Aspekte aus der jetzt abgeschlossenen Neuordnungsarbeit bedeutsam:

1. Das **Strukturkonzept** weist berufsübergreifende und fachspezifische Qualifikationen aus.
2. Das Ziel **berufliche Handlungsfähigkeit** im Sinne selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens wurde in den **Ausbildungsrahmenplänen und Prüfungsanforderungen** umgesetzt. Beide neuen Ausbildungsberufe ermöglichen sowohl die Vermittlung einer **breiten kaufmännischen Fachkompetenz**, die die anwendungsbezogene Vermittlung der Handhabung **moderner Bürokommunikationstechniken** einschließt, als auch die Förderung wirtschaftlicher, organisatorischer, technischer, ökologischer und sozialer **Kompetenzen**. Die **praktischen Prüfungsanforderungen** fördern den Nachweis beruflicher Handlungsfähigkeit, die sich weder allein in Prüfungsgesprächen zeigt noch in schreibtechnischen Fertigkeiten erschöpft, sondern erfordert, daß der Prüfling fachliche, methodische und soziale Kompetenzen in spezifischen Handlungen realisieren kann.
3. Die zeitliche Gliederung in Form der Ankreuzmethode gehört der Vergangenheit an! Die neue Form der zeitlichen Gliederung — die **Zeitrahmen-Methode** —, wurde erstmals in dieser Neuordnung umgesetzt. Aus der Erfahrung dieser Neuordnung heraus wäre es nicht zuletzt wünschenswert, bei zukünftigen Neuordnungen zunächst die alten Berufsbezeichnungen als Arbeitstitel zu führen, zumin-

dest soweit sie den Berufsfeldern zugeordnet sind. In diesem Fall muß die interessierte Öffentlichkeit, die seit 1987 über den Arbeitstitel „Kaufmann/Kauffrau für Organisation“ informiert war, nun hinter der Berufsbezeichnung Bürokaufmann/Bürokauffrau das Wörtchen „neu“ denken.

Was bleibt zu tun?

In den bisherigen — stark von Frauen besetzten — Ausbildungsberufen Bürogehilfin (99%) und Bürokaufmann (81%), die als letzte der quantitativ stark besetzten Ausbildungsberufe (abgesehen von der Verkäuferin) neu geordnet wurden, ist nunmehr eine qualifizierte zukunftsorientierte Ausbildung möglich, die auch die Durchlässigkeit insoweit fördert, als die

Berufsqualifikation beider Berufe den Zugang zu verschiedenen kaufmännischen Fortbildungsgängen eröffnet.

Aus Erfahrung wissen alle an der beruflichen Bildung Beteiligten, daß mit jeder Neuordnung zwar ein Meilenstein zur weiteren Verbesserung der beruflichen Bildung im dualen System erreicht ist, im Zuge der Umsetzung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen in die Praxis der beruflichen Bildung die Abstände zur Zielerreichung aber wesentlich kürzer werden. Bis zum **1. August 1991** gilt es, die Zeit zu nutzen, insbesondere für Berufsberatung, Betriebe, Berufsschulen und Kammern, um die Ausbildung und Prüfung vorzubereiten.

Zukunftsorientierte Anforderungen an eine arbeitspädagogische Weiterbildung von Ausbildern/innen in der Industrie

Theoriebildung und Konzeptionen

Ingeborg Weilnböck-Buck

Die Veränderung der Rahmenbedingungen gesellschaftlicher Arbeit sowie ihre bildungsrelevanten Auswirkungen haben eine Diskussion darüber in Gang gesetzt, was unter diesen veränderten Bedingungen und im Horizont zukünftiger Entwicklungen als arbeitspädagogische Leistung betrieblicher Berufsbildung und damit als Bildungsbedarf ihrer Akteure zu fassen ist. Die Bandbreite, Intensität und Ideenvielfalt dieser Diskussion kann als Indiz dafür gewertet werden, daß der Wandel durch technisches Wissen und mit überkommenen Handlungsorientierungen nicht eingeholt werden kann. Denn bei aller Uneindeutigkeit seiner möglichen Veränderungsrichtung und -reichweite läßt sich doch ein qualitativer Sprung erkennen: ihn markiert die Entwicklung zur Handlungsfähigkeit in vernetzten Strukturen sowie zur selbständigen, phantasie- und verantwortungsvollen Mitgestaltung von Aufgaben. Um Aspekte für ein zukunftsorientiertes Konzept zur arbeitspädagogischen Weiterbildung von Ausbildern/innen zu gewinnen, sollen deshalb zentrale Dimensionen der gegenwärtigen Veränderungsprozesse herausgearbeitet und ihre Konsequenzen für betriebliche Arbeits- und Bildungsprozesse analysiert werden.

Veränderungen der Rahmenbedingungen gesellschaftlicher Arbeit

Die Veränderungen lassen sich in ihrer Tendenz und Problemhaltigkeit wie folgt charakterisieren:

Vom Angebots- zum Nachfragemarkt

Die Unternehmen sehen sich seit Jahren einer veränderten Marktsi-

tuation gegenüber, die als Wandel von einem Angebots- zu einem Nachfragemarkt beschrieben werden kann. Die Umschichtung der Marktanforderungen (am weitesten gediehen in der Automobil-, Chemie-, Textilindustrie, im Werkzeugmaschinenbau und bei Banken und Versicherungen) führt bei den Unternehmen zu einem modifizierten Selbstverständnis, das als „Dienstleistung für Kunden“⁽¹⁾ zu kennzeichnen ist. Diese Umorientierung hat weitreichende Konse-



Ingeborg Weilnböck-Buck
Diplom-Soziologin; wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Hauptabteilung 2 „Curriculumforschung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung; Schwerpunkt: Personal in der beruflichen Bildung.

quenzen; durch außenwirksame (z. B. Verringerung der Fertigungstiefe, just-in-time-production) und interne (technische, arbeitsorganisatorische, normative und qualifikatorische) Veränderungen werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, die **Individualisierung am Markt** sicherzustellen. Alle Maßnahmen dienen dem unternehmensstrategischen Ziel, sich durch flexible und variantenreiche Leistungsangebote gegen Konkurrenten abzugrenzen und gegenüber Kunden als „besondere Akteure“⁽²⁾ zu profilieren. Die durch die neuen Technologien zur Verfügung stehenden Gestaltungspotentiale stellen für die Unternehmen in diesem Prozeß lediglich einen „gesellschaftlich innovatorischen Rohstoff“⁽³⁾ dar. Welche Nutzanwendung, d. h. welches Rationalisierungskonzept das einzelne Unternehmen auswählt, hängt von der mittel- bis langfristigen Marktperspektive ab, die sich das Unternehmen mit einem bestimmten Technikkonzept ausrechnet.

Von der funktionsteiligen zur integrierten Aufgabenschneidung

Die Differenzierung der Marktsituation bedingt eine erhöhte binnenstrukturelle Flexibilität. Dementsprechend verläuft die arbeitsorganisatorische Rationalisierungslinie entlang einer Richtung, nach der die steuernden, kontrollieren-

den, optimierenden, problemhaltigen und antizipativen Anteile an den Arbeitstätigkeiten deutlich zunehmen. Im **Produktionsbereich** wird dies illustriert durch Alternativen zu traditionell tayloristisch-fordistisch geprägten Arbeitsabläufen in Form von informationstechnologischer Vernetzung, flexibel gestalteter Fertigungsprozesse und komplexer (kontextsensibler) Arbeitssysteme mit integrierten Funktionen. Sie führen zu fachlich und sozialkommunikativ vielschichtigeren, lernoffenen und variantenreicheren Aufgabenbündelungen für Facharbeiter. Den **Dienstleistungsbereich** charakterisiert gleichermaßen eine Entwicklung, die die Dominanz der funktionsteiligen, eng geschnittenen, an Routinen orientierten Arbeitsweisen relativiert durch eine problembezogene, integrierte und die konzeptionellen Fähigkeiten des einzelnen fordernde Aufgabenschneidung.⁽⁴⁾

Von bürokratisch-hierarchischen zu partizipativen Organisationsstrukturen

Die tradierten aufbau- und ablauforganisatorischen Strukturen, d. h. die betrieblich etablierten Hierarchie-, Kooperations- und Kontrollformen des jeweiligen Sozialgefüges Unternehmen werden von der Dynamik der Individualisierungsprozesse miterfaßt. Die Veränderungsrichtung wird bestimmt vom vorsichtigen Abbau bürokratisch-hierarchischer Strukturen und der von ihnen geprägten Handlungsorientierungen, die sich angesichts der differenzierten, vielfältig entscheidungsoffenen und kommunikationsintensiven Arbeitsanforderungen als zu schwerfällig und adaptionsneutralisierend erweisen. Angestrebt wird mehr Ermessens- und Handlungsspielraum auf unteren Funktionsebenen und „vor Ort“ bei verstärkter Kooperation; mehr Partizipation an der Veränderung des Unternehmens durch vertikale Kompetenzverflechtungen; mehr Mitverantwortung und Gestaltungsfreiheit in der Aufgabenwahrnehmung. Damit einher geht eine Neuakzentuierung von Fachlichkeit und Beruflichkeit, denn Berufsarbeit wandelt

sich tendenziell zum integralen Beitrag des einzelnen an der Lösung wechselnder Probleme; ihr Sinnbezug entfaltet sich wirkungsvoll erst in der selbstverantwortlichen und konfliktfähigen Kooperation mit anderen Fachrichtungen, Professionen und Funktionsebenen.⁽⁵⁾

Individualisierung als Ausdruck dominanter Handlungsorientierungen

Was den einzelnen betrifft, so hat die gesellschaftliche Entwicklung in den letzten Jahrzehnten ebenfalls einen Prozeß der Individualisierung in Gang gesetzt, der die Lebenslagen und das Selbstverständnis der Menschen nachhaltig verändert hat. Phänomenologisch bezeichnet Individualisierung einen Kontinuitätsbruch mit ehemals selbstverständlichen und auf breiter sozialer Basis geteilten Lebensformen und Wertorientierungen; der einzelne wird in der Folge zum sozialen Handlungszentrum, zur „Reproduktionseinheit des Sozialen“⁽⁶⁾. Zentriert um die individuelle Existenzsicherung werden Bildung und Beruf, Ehe und Elternschaft zu gesellschaftlich zwar vorgeprägten, aber modifikationsoffenen Angeboten, die immer neue Suchbewegungen auslösen, neu konfiguriert, ausgehandelt und legitimiert werden müssen. Dieser Individualisierungsschub bestärkt eine ich-bestimmte Handlungsorientierung und verstärkt gleichzeitig den Widerspruch zu anderen Handlungsorientierungen und Modi der Realitätsverarbeitung. Welches Selbstkonzept bevorzugt wird, hängt vom Verlauf der familiären Sozialisation **und** von schulischen sowie beruflichen Bildungsprozessen ab.⁽⁷⁾

— Im notwendigen Aufbau marktorientierter Selbstdefinitionen und Handlungsorientierungen muß der einzelne unter den gegebenen Bedingungen lernen, in ich-zentrierter Einstellung zur Welt eine Wahl zu treffen zwischen dem, was seiner Selbstorganisation und seinem Fortkommen nützt, und verwerfen, was ihn behindert; er muß eine **individuelle** Handlungsorientierung aufbauen und fein formulieren.

Sich selbst als Handlungszentrum zu setzen, heißt somit, alles zu tun, um die eigenen Marktchancen zu erhöhen; um sich im konkurrenzbestimmten sozialen Austausch in seiner Einzigartigkeit und Überlegenheit gegenüber anderen Subjekten stilisieren zu können.

- Nun ist einerseits Individualisierung der Prozeß, in dem der einzelne eine ich-zentrierte Praxis ausbilden muß, andererseits findet er sich aber gerade als vereinzelt Subjekt gleichzeitig in einem Verhältnis neuer Unmittelbarkeit zur Gesellschaft, mit der Folge einer erhöhten Angewiesenheit auf gesellschaftliche Einrichtungen, insbesondere auf existenzsichernde Beschäftigung. Für den einzelnen bedeutet dies, sich entsprechend den gesellschaftlichen Setzungen zu verobjektivieren und eine **identitäre** Handlungsorientierung zu entwickeln. Der Individualisierungsprozeß bringt somit Menschen hervor, die in hohem Maße darauf verwiesen sind, sowohl ihre Individuations- als auch ihre Identifikationsfähigkeiten mit den gesellschaftlichen Zielen, Institutionen, Normen und Werten auszubilden und den damit gesetzten Widerspruch durch Verdrängung, Abspaltung und Verleugnung zu entschärfen.
- Der Grundwiderspruch zwischen notwendiger (ich-zentrierter) Individualität und notwendiger (normorientierter) Identität kann vom einzelnen nur dann aufgehoben werden, wenn er auf eine dritte, in jeder Sozialisation angelegte Handlungsorientierung zurückgreifen kann: Diese beinhaltet die Fähigkeit, sowohl die Individualität als auch die Identität und die sie konstituierenden Werte in Frage stellen und eine **personale** Orientierung ausprägen zu können; eine Orientierung, die es erlaubt, sich empathisch auf einen Prozeß teilnehmender Auseinandersetzung mit der Welt einzulassen, in deren Mitteilungskarakter nicht Verfügung, Ausgrenzung und Aneignung, son-

dem Verstehen, Bewahren und lebensweltliche Verantwortung eingepreßt sind.⁸⁾

Ökologisierung als Ausdruck der Konfliktlinie zwischen Mensch und Natur

Die gesellschaftliche Gegenwart ist durch fortschreitende Individualisierung und intersubjektive Sozialformen geprägt; sie ist darüber hinaus gekennzeichnet durch eine Lage, in der Umweltbelastungen und Umweltzerstörung exponentiell wachsen und mit ihnen die irreversiblen Selbstgefährdungspotentiale für Gesundheit und Leben von Pflanze, Tier und Mensch.⁹⁾

Ökologisierung signalisiert zum einen die immer deutlicher ins Bewußtsein tretende Konfliktlinie zwischen Mensch und Natur; zum anderen verweist sie auf divergent begründete Wahrnehmungsmuster der Menschen in ihrem Verhältnis zur Natur. Eine Analyse ergibt drei generelle, ethisch unterschiedlich verankerte Konfigurationen:¹⁰⁾

- Ein Subjekt-Objekt-Verhältnis, innerhalb dessen Natur fraglos im Rahmen menschlicher Zwecksetzungen ausgebeutet und verbraucht wird; dieses **Herrschaftsverhältnis** gerät aufgrund fortschreitender Naturzerstörung und der damit verbundenen Selbstgefährdung der Menschen unter wachsenden Legitimationsdruck;
- ein Subjekt-Subjekt-Verhältnis, innerhalb dessen Natur ein Eigenwert zuerkannt wird; das so konstituierte Verhältnis gestattet „Aushandlungsprozesse“ für menschliche Zweckverwirklichungen auf der Basis einer vom Menschen gesetzten **Ebenbürtigkeit von Mensch und Natur**. Indem der Mensch der Natur Subjekteigenschaften ansinnt, verwirklicht er seine Selbstansprüche im Rahmen eines reflexiv gewordenen Verfügungswillens;
- ein lebensweltliches Verhältnis, innerhalb dessen der Mensch seine Selbstenteignung aufhebt und sich nicht verfügend, sondern **als Teil der Natur teilnehmend auf Natur** bezieht; die

Selbstvernichtungsgefährdungen werden hier zum Anlaß, die Vorläufigkeit und Begrenztheit menschlichen Erkenntnisvermögens zu akzeptieren und die unterschiedlichen Wahrnehmungsgewohnheiten, Handlungsentwürfe und Argumentationsstrategien in bezug auf die Natur zu entschlüsseln, auf ihre Konsequenzen hin zu befragen sowie lebensweltliche Verantwortung überall dort einzuklagen, wo sie wegrationalisiert, verharmlost oder außer Kraft gesetzt wird.

Überlegungen zur Entwicklung eines zukunftsorientierten arbeitspädagogischen Weiterbildungskonzepts

Für ein Konzept zur zukunftsorientierten arbeitspädagogischen Weiterbildung haupt- und nebenberuflicher Ausbilder/innen in der Industrie lassen sich im Anschluß an obige Ausführungen eine Reihe von Thesen formulieren.

Thesen zur Veränderung der Ausgangssituation

- Die gegenwärtige Entwicklung gibt den Wechselwirkungen zwischen Unternehmen und gesellschaftlichem Umfeld deutliche Konturen: Die Verlagerung der Marktbedingungen und die wachsenden Ökologieprobleme rücken die Unternehmen — über den Aspekt ökonomischer Handlungsrationalität hinaus — als eine der zentralen Interpretations- und Gestaltungsinstanzen gesellschaftlicher Realität in den Blick. Damit verstärkt sich einerseits der Legitimationsdruck für die Unternehmen, andererseits wächst die Chance für alle Beteiligten, konkurrierenden Orientierungen Geltung zu verschaffen. Die Diskussion und Modifikation von Zieldefinitionen sowie die Formen ihrer Realisierung können damit integraler Bestandteil des unternehmenskulturellen Arbeitszusammenhangs werden.

- Arbeit gewinnt durch die Individualisierungs- und Ökologisierungsschübe mehr und mehr den **Charakter wechselnder Problembündelungen**, deren Entstehungszusammenhänge, Vernetzungen und Folgewirkungen bei der Bearbeitung mitbedacht werden müssen. In der Abfolge modifizierter Probleme und Problemlösungen wird nicht nur der gesellschaftliche, der technisch-arbeitsorganisatorische und der unternehmenskulturelle Wandel innovativen Weiterentwicklungen zugänglich gemacht; auch die Arbeitsanforderungen werden dadurch perspektivisch entscheidungs- und gestaltungsoffen und für den einzelnen unvorhersehbarer, verantwortungs- und lernintensiver.
- Als Aktionszentrum von Berufsarbeit sowie als Garant für die Bestandssicherung und Entwicklungsfähigkeit des Arbeits- und Sozialsystems Unternehmen verliert der hierarchisch orientierte Funktionsträger zunehmend seinen Leitbildcharakter. Instrumentelles Arbeits- und Sozialverhalten ist zwar auch weiterhin strukturell angelegt; der gegenwärtige gesellschaftliche Wandel fördert jedoch im Sinne der Absicherung des Unternehmensziels der Individualisierung **flexible Subjektkonzepte**.
- Zukunftsorientierte berufliche Handlungsfähigkeit in Produktion und Dienstleistung umfaßt die Beherrschung fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, insbesondere jedoch die Fähigkeit ihrer flexiblen Umsetzung auf wechselnde Aufgaben, Probleme und Problemfelder, die soziale Mitgestaltung von Arbeitsbeziehungen und an die Entwicklung der Person gebundene Subjektleistungen. Die damit hervorgehobenen Fähigkeiten, wie Transferfähigkeit, Urteils- und Konfliktfähigkeit, Toleranz, Teamfähigkeit, Kreativität, selbstkritische Sensibilität und Verantwortungsfähigkeit stellen Abstraktions- und Integrationsleistungen dar, die an die **Gesamtperson**, ihre kognitiven,

emotionalen und normativen Fähigkeiten, ihre spezielle Biographie und ihre Intentionen gebunden sind. Die jeweilige Ausprägung dieser Schlüsselqualifikationen ist abhängig davon, auf welches Subjektkonzept hin (individuell, identitär, personal) die empirisch vorfindlichen Bildungsziele formuliert sind.

- Mit dem Bedeutungsgewinn von Fähigkeiten, die an den einzelnen gebunden sind, sind nicht nur die curriculare und die didaktische Reflexion (Was muß wo vermittelt werden?), die Klärung des Sinnbezugs (Wozu dient das Gelernte?), die methodische Anlage von Lernprozessen (Welche Methode ist den verschiedenen Lernerfordernissen angemessen?) anspruchsvoller geworden; in bezug auf

*Personenbezogene
Ausbildung
kann von der Person
des Ausbilders
nicht abstrahieren*

die Vermittlung sozialer und person- wie umweltbezogener Fähigkeiten gewinnt die pädagogische Befähigung der Ausbilder (Selbstkonzept, Kommunikationsfähigkeit, interaktive Sensibilität, Interessenhorizont etc.) konstitutiven Charakter. Personenbezogene Ausbildung kann von der **Person des Ausbilders** und seiner arbeitspädagogischen Weiterbildung nicht abstrahieren.

Folgerungen für die arbeitspädagogische Weiterbildung der Ausbilder/innen

Die arbeitspädagogische Weiterbildung haupt- und nebenberuflicher Ausbilder/innen muß zweierlei Anforderungen entsprechen, soll sie der Berufssituation und der Komplexität der Aufgaben gerecht werden: Sie muß als **integrative** Weiterbildung fachlich-pädagogi-

sche, soziale und personale Aspekte miteinander verbinden, und sie muß als **arbeitsbegleitende** so konzipiert werden, daß sie auf strukturelle Dimensionen des Arbeits- und Ausbildungsprozesses bezogen bleibt. Diesen konzeptionellen Erfordernissen entsprechen diejenigen Schnittstellen in Funktion und Handeln von Ausbildern/innen, an denen sich eine systematische Wechselwirkung zu den Adressaten einerseits und zum Gesamtsystem Unternehmen andererseits herstellt. Die drei, im folgenden dargestellten Schnittstellen kennzeichnen somit Handlungszusammenhänge, in denen sich in Form veränderter Anforderungen an die Ausbildungs- und Ausbilderleistungen der gesellschaftliche Wandel der Arbeit niederschlägt, der Weiterbildungsbedarf lokalisiert werden kann und Impulse aus dem Ausbildungssektor in das Unternehmen eingespeist werden können.

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

Unter systematischen Gesichtspunkten lassen sich in der industriellen Ausbildung drei Qualifikationskonzepte mit entsprechenden Qualifizierungsformen unterscheiden; sie markieren gleichzeitig den Wandel in der Arbeitsgestaltung und die sich verändernden Anforderungen an die pädagogischen Interaktionsleistungen der Ausbilder/innen:

- Die Tätigkeit von Ausbildern/innen in der Industrie war in den vergangenen Jahrzehnten durch die Planungsarbeit der Ausbildungsabteilungen geprägt. Ihnen kam die Aufgabe zu, die relevanten Ausbildungsinhalte so aufzubereiten, daß Inhalt, Gegenstand, Methode, Lernzielkontrollen und Bewertungsmaßstäbe festgelegt waren.¹¹⁾ Der Ausbilder war Anwender eines Lehrsystems; mittels der didaktisch-methodisch aufbereiteten Unterlagen konnte er die jeweiligen Ausbildungsabschnitte planen, durchführen und kontrollieren; der eigene gestalteri-

sche und pädagogische Handlungsspielraum war auf ein Minimum reduziert. Die sozialisatorische Absicht bestand bei dieser Qualifizierungsform darin, die Auszubildenden auf Arbeitsprozesse zu orientieren, in denen **ausführende Tätigkeiten** (nach Anweisung oder reguliert durch technisches Gerät) und Arbeitstugenden, wie Fleiß, Ausdauer, Ordnung und Gewissenhaftigkeit erwartet wurden.

- Eine Modifikation dieses Qualifizierungsverständnisses wurde notwendig, als durch ansteigende Flexibilitätserfordernisse und erhöhte Anforderungen an integrierte Aufgabenwahrnehmung, an Selbstinitiative und Eigenverantwortung weniger die Ausführung von Tätigkeiten, als vielmehr die **selbständige Durchführung** von Aufgaben erforderlich wurde. Entsprechend diesen Erfordernissen soll die gegenwärtig favorisierte Ausbildung zu Subjektleistungen befähigen und zu beruflich kompetenter und flexibler Handlungsfähigkeit führen, allerdings im Rahmen identifikatorischer Anpassung an vorgegebene und eindeutig definierte Ziele. Damit verbunden ist ein Wechsel von Lehr- zu Lernsystemen (z. B. projektorientierte, auf die Erstellung von Produkten gerichtete Ausbildung): Der Ausbilder wird nun instruiert (z. B. im Rahmen von Leittextunterlagen), innerhalb eines nach wie vor sozial-technologisch verstandenen Lernprozesses Methoden anzuwenden, die es den Auszubildenden gestatten, ihr Wissen im Rahmen einer fremdgesetzten Aufgabe selbständig zu organisieren, untereinander abzustimmen und zielorientiert zu überprüfen. Die Rolle des Ausbilders wird dabei neu normiert: er wird zum Instrukteur und Kontrolleur selbständigkeitsorientierter Zweckverwirklichung. Die Interaktion mit den Auszubildenden kann nun nicht mehr ausschließlich mit dem Repertoire der eigenen beruflichen und arbeitssozialisatorischen Erfahrung bewältigt werden; vor

allem methodisches Wissen gewinnt an Bedeutung und damit eine pädagogisch akzentuierte Weiterbildung.

- Mit den Individualisierungsschüben der jüngsten Zeit beginnt sich in Teilen der Industrie die Einsicht durchzusetzen, daß Arbeit und Zusammenarbeit nur begrenzt als geregelte Tätigkeiten im Sinne eines technologischen Prozesses verstanden werden können, daß es vielmehr neben den eindeutigen und planbaren, vermehrt situative Anforderungen gibt, die unter dem **Aspekt der Ungewißheit** in bezug auf Ablauf und Folgen bewältigt werden müssen. So geht es in den technik- und produktsensiblen sowie den kundennahen Arbeitsbereichen der Industrie immer häufiger darum, neue Lösungen zu finden und zu verteidigen, unerprobte Lösungswege einzuschlagen und zu ermöglichen, Ideen zu generieren und Anwendungs-/Verwendungsfelder dafür zu erschließen. Von den Ausbildungsabteilungen und den Ausbildern werden deshalb zunehmend didaktische Konzepte und Vermittlungsleistungen erwartet, die es den Auszubildenden ermöglichen, in Ungewißheitssituationen und in unstrukturierten Handlungszusammenhängen umsichtig zu handeln, d. h. jene an die Person gebundenen Handlungsfähigkeiten auszubilden, aufgrund derer „offene“ Situationen interpretiert und strukturiert, Lösungsmöglichkeiten entworfen und „durchgespielt“, neue Ziele definiert, Entwicklungen antizipiert, Kooperation gestaltet und Ambivalenzen und Ambiguitäten balanciert werden müssen. Diesem Qualifikationsanspruch korrespondiert eine Neubewertung der betrieblichen Lernorte (Aufwertung der in der jeweiligen Praxis der Lernorte liegenden Lernpotentiale), eine methodische Neuorientierung (erfahrungsgeleitetes, „entdecken-des“, situatives Lernen) und eine Personenorientierung der

pädagogischen Interaktionen; ihm entspricht ein **situatives Bildungskonzept**: Ausbildung ist im Rahmen dieses Bildungsverständnisses so zu konzipieren und didaktisch-methodisch zu gestalten, daß die Auszubildenden „Heuristiken zur Bearbeitung offener und vielschichtiger Situationen“¹²⁾ erwerben und weiterentwickeln können. Lehr-/Lernkonzepte mit definierter Vorgehensweise, die dem Regelprinzip verhaftet bleiben, haben für dieses Bildungskonzept nur einen begrenzten Stellenwert. Vielmehr benötigt der Ausbilder Vermittlungskonzepte, die ihm einen Orientierungsrahmen bereitstellen, innerhalb dessen er die inhaltliche Dimensionierung seiner Ausbildung (fachlich, umweltbezogen/sozial, personenbezogen) flexibel bestimmen kann. Durch diesen Paradigmenwechsel im Qualifizierungsverständnis wandelt sich der Status der Ausbilder/innen: Sie werden zu Gestaltern und Moderatoren personenbezogener Bildungsprozesse.

Praxis als Bezugsgröße der didaktisch-methodischen Konzeption von Ausbildung

Das situative Bildungskonzept gründet auf einem Praxisverständnis, das Arbeit als prinzipiell komplex und umweltorientiert strukturiert sowie personenbezogen und im sozialen Austausch begründet interpretiert. Personenbezogene berufliche Handlungsfähigkeit zu entwickeln, wird in diesem Kontext zu einem Prozeß, in dessen Verlauf dieses Praxisverständnis eingeübt, stabilisiert und entwicklungsfähig gehalten wird.

- Ausbildung, die für diese Praxis befähigen will, muß sich zunächst selbst als Praxis verstehen und organisieren lernen (z. B. Qualifikationszirkel für haupt- und nebenberufliche Ausbilder/innen; bereichsspezifische, hierarchieübergreifende „Lernfamilien“; routierende Multiplikatorenfunktionen; themenzentrierte, personenbezogene pädagogische Weiterbil-

dung); sie muß Lernhandeln und praxisbezogenes Arbeiten lernen miteinander vermitteln und als Ineinanderwirken von fachlichen Anforderungen, sozialen und umweltbezogenen Einflußnahmen sowie personen- gebundenen Interpretations- und Verarbeitungsweisen wahrnehmen, pädagogisch interpretieren und didaktisch-methodisch aufschlüsseln; sie muß sich auf den Lernprozeß selbst einlassen und auf die einzelnen an diesem Prozeß beteiligten Personen.

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

- auf der **Ebene der Person** als Entwicklung ihrer kognitiven, emotionalen und normativen Verarbeitungs- und Ausdrucksformen;
- auf der **Handlungsebene** als Entwicklung, Gestaltung und Integration fachlicher, personaler und umweltbezogen/sozialer Fähigkeiten und
- auf der **Ebene des Unternehmens** durch die gleichwertige Berücksichtigung und Integration aller an den verschiedenen Lernorten vorhandenen Lernpotentiale.

Entsprechend dieser Betrachtungsweise ist Lernen als ein Prozeß zu gestalten, in dessen Verlauf Handeln und darauf bezogene Reflexion, Erfahrung und Umorientierung, der Erwerb neuen und die Differenzierung vorhandenen Wissens als einzelne Phasen einander ablösen und systematisch für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit genutzt werden. Lernen muß so arrangiert und in betriebliche Arbeitsprozesse eingebunden werden, daß Lerndimensionen aus den Erfahrungen erschlossen sowie Lerninhalte „entdeckt“ und als Herausforderung erfahren werden können.

Der Umsetzung dieses situationsorientierten Bildungskonzepts muß die unternehmensspezifische Be-

antwortung folgender Leitfragen vorausgehen:

- Welche umweltbezogenen, sozialen und persönlichkeitsrelevanten Qualifizierungspotentiale lassen sich aus den betrieblichen Aufgabenfeldern der jeweiligen Berufe erschließen, zukünftig absehen und in die Ausbildung integrieren?
- Welche Kenntnisse und Fertigkeiten sind **eindeutig** lehr- und lernbar und welche Fähigkeiten müssen in Interaktionsprozessen entwickelt werden und an die Interpretationsleistungen der Person des jeweilig Handelnden gebunden bleiben? Welche ausbildungsorganisatorischen Konsequenzen sind damit verbunden?

*Lerndimensionen
müssen
aus Erfahrungen
erschlossen
werden*

- Wie müssen Lernprozesse konzipiert und pädagogisch begleitet werden, damit die Auszubildenden lernen, Arbeit unter Ungewißheit umsichtig zu gestalten, wozu auch gehört, fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten als eine zwar notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung ihrer Arbeit anzuerkennen?
- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten benötigen Ausbilder/innen, um diesen Bildungsprozeß aus fachlichen und situativen Anforderungen stimulieren, entwickeln, vertreten und begleiten zu können?

Organisationsentwicklung als Bezugsgröße der Ausbilderfunktion im Unternehmen

Eine dem Wandel angemessene Neubestimmung der Funktion des hauptberuflichen Ausbilders muß diese stärker als bisher als integra-

len Bestandteil der Organisationsentwicklung betrachten. Die Vermittlungsleistung zwischen betrieblichen Anforderungen und bildungsrelevanten Ansprüchen muß organisatorisch und qualifikatorisch abgestützt und um den Aspekt eines Moderators für die Weiterbildung der nebenberuflichen Ausbilder/innen ergänzt werden.

- Im Sinne der Organisationsentwicklung kann die Funktion des Ausbilders dann ausgestaltet werden, wenn dieser frühzeitig über die geplanten Veränderungen und die Veränderungsrichtung des Unternehmens informiert wird, Erfahrungswissen aus dem Ausbildungsbereich in die Zieldefinition des Unternehmens einbringen und ausbildungsrelevante Ansprüche geltend machen kann. In diesen Informations- und Erfahrungsaustausch sind auch die nebenberuflichen Ausbilder/innen mit einzubeziehen (z. B. interne Ausbildungstagungen). Der Bildungssektor muß im Sinne der Individualisierungsziele der Unternehmen verstärkt als Ideen generierender Bereich wahrgenommen, unterstützt und gefördert werden (vgl. die Diskussion über lerntransparente Technikgestaltung).

- Als Teil der Ausbilderfunktion muß die **eigenständige** Vermittlungsleistung zwischen betrieblichen Anforderungen, Ansprüchen der Auszubildenden und aus Bildungszielen resultierenden Konsequenzen für die Gestaltung der Ausbildung stärker akzentuiert werden (Erweiterung von Handlungs- und Ermessensspielräumen). Die haupt- und nebenberuflichen Ausbilder/innen sind verstärkt daran zu beteiligen, die neuen Anforderungen an die Berufsbildung (neue Ausbildungsordnungen, technische Innovationschübe, Individualisierung, Ökologisierung) unter pädagogischen Gesichtspunkten zu interpretieren und in die Praxis umzusetzen.¹³⁾ Die Orientierungsrichtung für die Umgestaltung betrieblicher Berufsbil-

dung muß von der Reintegration von Arbeiten und Lernen aller an diesen Prozessen Beteiligten ausgehen.

- Unter der generellen Prämisse, das Unternehmen als „reflexives, evolutionäres System“¹⁴⁾ dem Umfeld besser anzupassen, muß in die Funktion des hauptberuflichen Ausbilders als ein dritter Aspekt die systematische Betreuung nebenberuflicher Ausbilder aufgenommen werden. Die „Rückgewinnung“ der Lernpotentiale von Arbeit ist für die Entwicklung personenbezogener Handlungsfähigkeit unverzichtbar; ihre intentional kontrollierte Bildungswirksamkeit eine bewußt zu gestaltende Aufgabe. Die nebenberuflichen Ausbilder/innen müssen deshalb über veränderte Ziele der Berufsbildung informiert werden, die Umsetzung dieser Ziele in den verschiedenen Arbeitssituationen muß unter dem Gesichtspunkt der spezifischen fachlichen Lernpotentiale und subjektiven Entwicklungschancen der Auszubildenden diskutiert, methodisch durchdacht und mit denjenigen Lernsituationen vermittelt werden, die vom „Handlungsdruck“ entlastet sind. Um bei den nebenberuflichen Ausbildern/innen das dafür erforderliche Ausbildungsbewußtsein und die notwendigen pädagogischen und methodischen Fähigkeiten zu entwickeln, muß — eingebunden in gemeinsame Lernprozesse — eine systematische und spezifische Weiterbildung organisiert, moderiert und begleitet werden.¹⁵⁾

Anmerkungen

- 1) Vgl. u. a.: Brater, M.: Analyse neuerer Ausbildungs- und Medienkonzepte für die kaufmännische Ausbildung in der Industrie, Manuskript, München 1990. Krüger, D., Nagel, A., Schlicht, H.: a. a. O.; DFVLR/Projekträger-schaft „Humanisierung des Arbeitslebens“ (Hrsg.): Produktinseln und Auftragsteam. Ein ganzheitliches Organisationsmodell für mittelständische Betriebe, Frankfurt/New York 1988.
- 2) Vgl. Weilnböck-Buck, I.: Konzeptionelle Überlegungen zu einer zukunftsorientierten Weiterbildung betrieblicher Ausbilder/innen in der Industrie, Manuskript, Berlin 1990.
- 3) Vgl. Lisop, I.: Technischer Wandel und Bildung. In: Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“, Anhang 5, S. 170.
- 4) Vgl. u. a.: Kern, H., Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion, München 1984; Baethge, M., Oberbeck, H.: Zukunft der Angestellten. Neue Technologie und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung, Frankfurt/M., New York 1986; Brödner, P.: Fabrik 2000. Alternative Entwicklungspfade in die Zukunft der Fabrik, Berlin 1986; Sachverständigenkommission Arbeit und Technik: Forschungsperspektiven zum Problemfeld Arbeit und Technik, Bonn 1986; Krüger, D., Nagel, A., Schlicht, H.: Formen qualifizierter Produktionsarbeit, Dortmund 1989.
- 5) Vgl. Brater, M.: Bedeutung bzw. Verstärkung der allgemeinbildenden oder persönlichkeitsfördernden Inhalte und Methoden in der Berufsausbildung. In: Bojanowski, A., Brater, M., Dederich, H.: Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung im Kontext technischer und soziokultureller Entwicklung und Veränderungen, Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“, S. 62 ff.
- 6) Vgl. Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
- 7) Insbesondere zur Veränderung in der Struktur der Auszubildenden vgl. Bauer, H. G., Herz, G., Herzer, H.: Ausbilder als Partner. Eine Weiterbildungskonzeption für betriebliche Ausbilder als Ergebnis einer Studie über Alter und Vorbildung der Auszubildenden, Alsbach/Bergstraße 1990.
- 8) Zur systematischen Ableitung der unterschiedlichen Subjektkonzepte vgl. Buck, B.: Die Verneinung des Fremden. Zur Bedeutung von Arbeit und Bildung in der Subjektkultur, Manuskript, Berlin 1990.
- 9) Vgl. zu dieser Thematik Beck, U.: a. a. O.; Ders.: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit, Frankfurt/M. 1988; Dierkes, M., Fietkau, H.-J.: Umweltbewußtsein — Umweltverhalten, Karlsruhe 1988; Hillerich, I.: Bildung und Umwelt. In: Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“, Anhang 6, S. 177 ff.; Buck, B.: a. a. O.
- 10) Zur ethischen Begründung dieser unterschiedlichen Konstitutionsverhältnisse zwischen Mensch und Natur vgl. Buck, B.: a. a. O.
- 11) Vgl. Koch, J., Schneider, P. J.: Das Lernziel „Handlungsfähigkeit“ in der Facharbeiterausbildung. In: Arbeiten und Lernen, Nr. 27, 1983.
- 12) Vgl. Buck, B.: Technologie oder Praxis? Berufsbildungsverständnis und seine Auswirkungen auf Vermittlungsformen. In: BIBB-Fachkongreß „Neue Berufe — Neue Qualifikationen“, Forum K, Nürnberg 1989, S. 213 ff. Buck, B., Weilnböck, I.: Beratung und Verkauf im Einzelhandel. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 17. Jg. (1988), Heft 5, S. 162—166.
- 13) Vgl. Steinborn, H.-Chr.: Ausbilder/innen im Spannungsverhältnis zwischen Bildungsziel und Organisation des betrieblichen Ausbildungswesens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18. Jg. (1989), Heft 4, S. 27—33; Schmidt-Hackenberg, B., Selka, R., Steinborn, H.-Chr.: Empfehlung für einen Rahmenplan zur Ausbildung der Ausbilder/Ausbilderinnen, Entwurf, Berlin 1990.
- 14) Vgl. Weilnböck-Buck, I.: Soziale Realität und pädagogischer Weiterbildungsanspruch. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18. Jg. (1989), Heft 4, S. 21—26.
- 15) Vgl. Brater, M., Herz, G., Büchele, U.: Weiterbildungsbedarf nebenberuflicher Ausbilder und Ausbilderinnen in der Industrie, Manuskript, München 1990; Steinborn, H.-Chr.: Nebenberufliche Ausbilder — Träger handlungsorientierter Qualifizierung. In: Lernfeld Betrieb 5/1989, S. 27—29; Herz, G., Bauer, Hans G., Brater, M., Vossen, K.: Der Arbeitsplatz als Lernfeld. Ein innovatives Weiterbildungskonzept. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 19. Jg. (1990), Heft 3, S. 10—14.