

Anmerkungen:

¹ Vgl. Kloas, P.-W.: *Weiterbildung in modularer Form. Ein Untersuchungsbericht zur Kombination von Beschäftigung und Qualifizierung*. BBJ Consult Paper 2, Berlin 1993

² Kloas, P.-W.: *Qualifizierung in Beschäftigung – Neue Ansätze zur beruflichen Integration von Problemgruppen des Arbeitsmarktes*. In: BWP 24 (1995) 2, S. 3–10

³ Vgl. Kloas, P.-W.; Selle, B.: *Vom Ungelernten zur Fachkraft – Modelle zur Kombination von Arbeit und Berufsausbildung im Überblick*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1994 (Berichte zur beruflichen Bildung, Band 181)

⁴ *Beratungsvorlage: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualifizierung von Personen ohne formalen Berufsabschluß durch Nachholen anerkannter Ausbildungsabschlüsse im Verbund mit Beschäftigung* (Veröffentlichung nach Beschlußfassung)

⁵ Das Nachholen von Ausbildungsabschlüssen wird hier zum Weiterbildungsbereich gezählt, weil i. d. R. auf berufliche Vorqualifikationen der Teilnehmer – auch wenn diese keinen formalen Berufsabschluß haben – zurückgegriffen werden kann.

⁶ Dieser Modularisierungsgrund entfällt bei der Ausbildung von Schulabgängern, da diese i. d. R. keine beruflichen Vorerfahrungen haben, die einen späteren Einstieg oder eine andere zeitliche Abfolge im Qualifizierungsprozeß verlangen würden. Dieser Unterschied zwischen Aus- und Weiterbildung beantwortet mit die Frage, warum eine modulare Gestaltung im Weiterbildungsbereich sinnvoll, aber im Bereich der Ausbildung nicht erforderlich ist.

⁷ Vgl. Kloas, P.-W.; Selle, B.: *Vom Ungelernten . . .*, a. a. O.

⁸ Die zeitlichen Richtwerte ergeben sich aus entsprechenden Erfahrungen in verschiedenen BMBF/BIBB-Modellversuchen.

⁹ Vgl. Davids, S.: *Erwerbstätigkeit mit Ausbildung kombinieren*. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 4/1995, S. 91–97

¹⁰ Vgl. Höcker, H.: *Beschäftigungsbrücken durch Urlaubsförderung – dänische und schwedische Erfahrungen mit Stellvertreterregelungen*. Expertise im Auftrag der Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen und BBJ CONSULT – ServiceGesellschaft 7, Berlin 1995

¹¹ *Hans-Böckler-Stiftung: Informationen über den sozialen Dialog und die Kollektivvereinbarungen zur Weiterbildung in Europa – 2.1 Handlungsfeld: Weiterbildung zwischen Modernisierung und sozialem Schutz – Das Job-Switch-Modell in Dänemark*, S. 6 (vervielfältigtes Manuskript o. Datum)

¹² Vgl. ebenda

¹³ Vgl. Vogelsang, S.: *Neue Wege der beruflichen Weiterbildung*. In: *punkt (Magazin für den EU-Arbeitsmarkt und die Förderung durch den Europäischen Sozialfonds)* 15/1995, S. 8–9 (ähnliche Ansätze werden auch in Hamburg diskutiert)

Handlungsorientierte Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern im Modellversuch zur Doppelqualifikation in integrativer Form

Hans-Dieter Höpfner

Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Berater für Organisationsentwicklung und Berufsbildung

Der Modellversuch Berufsausbildung nach BBiG mit Fachhochschulreife in Schwarze Pumpe wird in integrativer Form durchgeführt. „Integrativ“ bedeutet kurz gefaßt: Schule und Betrieb wirken gemeinsam bei der Verknüpfung der Vorbereitung auf ein Studium und der Ausbildung für einen Facharbeiterberuf. Im Beitrag wird dargestellt, wie die beteiligten Lehrer und Ausbilder durch eine handlungsorientierte Weiterbildung zur Integration befähigt werden. Außerdem wird beschrieben, wie sich das in der Weiterbildung entwickelte neue Rollenverhalten der Lehrenden und Lernenden auf die Ausbildungsorganisation auswirkt.

Einführendes zum Modellversuch zur Doppelqualifikation in integrativer Form

Mitte des Jahres 1993 begann der Modellversuch „Berufsausbildung nach BBiG mit Fachhochschulreife“ in Schwarze Pumpe. Er hat eine Laufzeit von fünf Jahren. Bei diesem Modellversuch geht es um die Ausbildung in den nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) anerkannten Ausbildungsberufen Industriemechaniker und Energieelektroniker und den gleichzeitigen Erwerb der Fachhochschulreife in der üblichen Ausbildungszeit von 3,5 Jahren. Es wurde je eine Klasse mit 24 Schülern gebildet. Die Eingangsvoraus-

setzung ist der Abschluß der 10. Klasse. Lernorte sind die Lausitzer Braunkohle AG (LAUBAG) und das Oberstufenzentrum Spremberg (Spree-Neiße-Kreis).

Eine höhere Allgemeinbildung, die zur Studierfähigkeit in Form der Fachhochschulreife führt, wird in integrativer Form angeeignet. Wir sprechen deshalb von einem doppeltqualifizierenden integrierten Bildungsgang.

In Modellversuchen zur Doppelqualifikation mit einem beruflichen Abschluß nach BBiG war bisher die betriebliche Seite zu wenig in den integrativen Prozeß von beruflicher und allgemeiner Bildung eingebunden. Im Modellversuch „Schwarze Pumpe“ wird die Vorbereitung auf ein Studium nicht nur im Unterricht der Berufsschule und der Fachoberschule, sondern auch in der betrieblichen Ausbildung geleistet. Dabei beschränkt sich die Integration nicht nur auf die jeweiligen fachlichen Inhalte, sie erstreckt sich vielmehr auch auf die didaktisch-methodische Ebene von Ausbildung und Unterricht.

Für ein solches Vorgehen spricht unter anderem, daß eine materiale Studierfähigkeit den Erwerb von Fähigkeiten wie Selbständigkeit, Orientierungsfestigkeit und Kommunikationsfähigkeit zur Bedingung hat. Diese sind inzwischen selbstverständliche Ziele der beruflichen Ausbildung geworden.

Für die gegenwärtige Diskussion um die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung liefert der doppeltqualifizierende integrative Bildungsgang Argumente, das duale System auch als Quelle umfassender Bildung zu verstehen.

Der Bildungsgang ist in der Lage, betriebliche Karrieren zu eröffnen, die in einer aufbauenden Weiterbildung realisiert werden können. Er ist auch in der Lage, eine Studierfähigkeit zu entwickeln, die alle damit verbundenen Optionen möglichst macht.

Bedarf an Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern im Modellversuch

Welche Forderungen an die Lehrer und Ausbilder stellt der Modellversuch?

„Integrativ“ bedeutet für den Modellversuch kurz gefaßt: Schule und Betrieb wirken gemeinsam bei der Verknüpfung der Vorbereitung auf ein Studium und der Ausbildung für einen Facharbeiterberuf. Dazu müssen Lehrer und Ausbilder das tun, was im dualen System so selten ist, sie müssen eng zusammenarbeiten. Sie müssen dies tun, wenn es um die Abstimmung der zeitlichen Folge der Lehrinhalte, wenn es um die Lehrinhalte selbst geht, wenn Aufgaben für die Lernenden entwickelt werden, wenn Aufgaben von den Lernenden gelöst und die Lösungen ausgewertet werden, wenn systematisch neue Lehr- und Lernmethoden in den Lehr-/Lernprozeß eingebracht werden sollen.

Die, um die es in der Ausbildung geht, die Auszubildenden, sollen nicht die „Rezipienten“ der integrativen Aktivitäten von Fachoberschule, Schule und Betrieb, von Lehrern und Ausbildern sein. Ziel ist es, daß sie ihren Lernprozeß gemeinsam mit Lehrern und Ausbildern organisieren.

Für Lehrer und Ausbilder ist es schon nicht leicht, die angedeutete Integration zu realisieren. Damit aber Auszubildende bzw. Schüler in Schule und Betrieb ihr Lernen mit organisieren oder gar selbst organisieren, müssen Lehrer und Ausbilder eine völlig neue Rolle einnehmen.

Sie müssen ihrerseits den Lehr-/Lernprozeß so organisieren, daß selbstorganisiertes Lernen möglich wird. Sie können nicht mehr Vormacher, Bestimmer und Kontrolleure sein. Sie müssen zu einem Berater des selbstorganisierten Lernens werden.

Beraten heißt, zurückhaltend sein mit vor-schnellen Angeboten, sich im Hintergrund halten. Der Lehrende als Berater muß sich stets fragen: Habe ich alles getan, daß die Lernenden selbst aktiv waren in IHREM Lernprozeß?

Dies ist aber nur ein Teil ihrer neuen Rolle. Darüber hinaus müssen sie auch lernen, ihr Tun in Frage zu stellen, sich als Lernende zu betrachten und ihr Lernen selbst zu organisieren. Sie müssen in der Schul- und Ausbildungsorganisation selbstorganisierend tätig werden.

Welche Voraussetzungen bietet die den Modellversuch tragende Ausbildungsorganisation?

Die den Modellversuch tragende Ausbildungsorganisation in Schwarze Pumpe hat auf der betrieblichen Seite sechs und auf der schulischen Seite vier Hierarchieebenen (einschließlich der Lernenden). Zwischen den Hierarchieebenen verlaufen Informations- und Entscheidungswege wie in klassischen Top-Down-Strukturen, wobei auf jeder Ebene die entsprechenden Leiter auf eine strikte Trennung ihrer Bereiche achten. Der Ausbilder auf der vorletzten Ebene der Hierarchie (und schon gar nicht der Auszubildende) hat keine Gelegenheit, an wesentlichen Veränderungen, die die Gesamtorganisation betreffen, mitzuplanen. Dezentrale Gruppen, die auf die Entwicklung der Gesamtausbildungsorganisation Einfluß haben, gibt es nicht. Die „schlankere“ Hierarchie der Schule bewirkt, daß der Schulleiter zu Entscheidungsprozessen nicht nur Abteilungsleiter hinzuzieht, sondern auch Lehrer. Für die Ebene der Lehrer ist charakteristisch, daß die meisten Lehrer für sich arbeiten. Eine didaktische Abstimmung ist nur bei wenigen Lehrern vorhanden. Abstimmungen zwischen Betrieb und Schule werden auf den höchsten Leitungsebenen vorgenommen.

Mit der Einführung des neuen Bildungsganges wurde die äußere Organisationsstruktur nur geringfügig verändert. Auf der Meisterebene (Betrieb) wurde ein Meisterbereich „Modellversuch“ hinzugefügt, und es wurde eine Lehrergruppe für die Doppelqualifikation verantwortlich gemacht. Diese Gruppen begannen,

- die vorhandenen Lehrpläne und Ausbildungspläne und ihre schulischen und betrieblichen Arbeitsgrundlagen nach Doppelungen und Überschneidungen zu analysieren,
 - die Fachhochschule vorbereitende Inhalte mit Ausbildungsinhalten zu verbinden,
 - Projekte zu entwickeln, die selbständiges Handeln der Lernenden ermöglichen und schulische (auch Fachoberschule) und betriebliche Ausbildungsinhalte verbinden.
- Dies geschah in wöchentlichen Zusammenkünften der „Projektgruppe Schule“ und der „Projektgruppe Betrieb“. Zu den Zusammenkünften wurden Vertreter der jeweils anderen Gruppe eingeladen.

Die Analyse der ersten Ergebnisse des Einsatzes entwickelter Projekte und Lernhilfen (Leittexte) ergab, daß diese mehr damit zu tun hatten, eine erste Auseinandersetzung der Lehrenden mit neuen Lehr-/Lernformen zu sein, als ein Lernmaterial für das selbständige, selbstorganisierte Handeln/Lernen der Auszubildenden/Schüler.

Es war noch zuviel vorgegeben, noch keine Linienführung zur Entwicklung selbständigen Handelns vorhanden, die Aufgabenstellungen waren oft mißverständlich. Die Verbindung von Theorie und Praxis war eine sehr künstliche.

Für die Ausgestaltung dieses Prozesses war es nötig – dies wurde allen Projektgruppenmitgliedern in ihrer Arbeit für den Bildungsgang deutlich –, ihre Kenntnisse zu handlungsorientierten Lehr-/Lernformen auf ein höheres Niveau zu bringen.

Bei der Arbeit in den Projektgruppen zeigten sich schnell auch Defizite in den Fähigkeiten des Moderierens von Problemlösungsdiskussionen, in Regeln für soziale Verhaltens-

weisen in der Teamarbeit und der Konfliktbearbeitung.

Insgesamt war das Hineinwirken der Projektgruppen in die anderen Ausbildungsbereiche nur sporadisch und wenig nachwirksam. Mit anderen Worten, die Arbeit der Projektgruppen strahlte zu wenig auf die gesamte Organisation aus.

Anregung und Unterstützung einer handlungsorientierten Weiterbildung durch die wissenschaftliche Begleitung

Nach dem oben Dargestellten bezieht sich der Bedarf an Weiterbildung für die Lehrer und Ausbilder insbesondere

- auf Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen zur Entwicklung selbstorganisierten Handelns der Lernenden und
- auf ihr eigenes selbstorganisiertes Handeln im Ausbildungsprozeß und darüber hinaus in der Ausbildungsorganisation.

Um dem gerecht zu werden, entschloß sich die wissenschaftliche Begleitung zum Einsatz einer handlungsorientierten Weiterbildung. Da „Handlungsorientierung“ in der Literatur geradezu inflationär gebraucht wird, soll an dieser Stelle etwas ausführlicher darauf eingegangen werden, was hier darunter zu verstehen ist.¹ Die Umsetzung im Modellversuch wird nach der allgemeinen Begriffsbestimmung beschrieben.

Was wird unter handlungsorientierter Weiterbildung verstanden?

Der Begriff „handlungsorientierte Weiterbildung“ soll für Formen der arbeits- und berufsbezogenen Weiterbildung mit den folgenden Eigenschaften verwendet werden:

- Die Weiterbildung zielt auf die Bewältigung und die Mitgestaltung vollständigen Handelns;

- der wesentliche Inhalt der Weiterbildung sind vollständige Handlungen;
- die Vollständigkeit des Handelns ist in der Weiterbildung Methode.

Zum vollständigen Handeln gehören:

Das selbständige Durchlaufen der Handlungszyklen vom Zielstellen über das Informieren und Planen bis zum abschließenden Bewerten.

Ein weiteres Kriterium für die Vollständigkeit ist, daß Handlungen nie für sich zu begreifen, zu organisieren (zu planen) und auszuführen sind, sondern immer in größeren Handlungszusammenhängen. Das einzelne Handeln muß diesen Zusammenhängen Rechnung tragen. Deshalb gehört zum konkreten Handeln auch das kritische Be- und Auswerten seiner Beziehungen zur Handlungsumwelt.

Und schließlich soll ein Feld dieser Beziehungen besonders herausgehoben werden: Es gehört zur Vollständigkeit des Handelns, daß eigenes Handeln immer im Kontext des Handelns mit anderen und für andere steht.

Durch welche konkreten Ziele, Inhalte und Methoden zeichnet sich handlungsorientierte Weiterbildung aus?

Bestimmend für die Ziele, den Inhalt und die Methoden handlungsorientierter Weiterbildung sind die Eigenschaften vollständigen Handelns.

Es geht bei den **Zielen** um den Erwerb von Kompetenzen für das selbständige Ausführen einzelner Handlungen mit ihren Schritten vom Zielstellen bis zum Bewerten. Ziele sind außerdem arbeitsfeld- und berufsübergreifende Kompetenzen, wie gemeinsam mit anderen oder in Abstimmung mit ihnen die Schritte einer vollständigen Handlung planen und ausführen, im selbständigen und im kooperativen Handeln selbständig lernen, sich selbst neue Handlungsbereiche erschließen zu können.

Handlungsorientierte **Weiterbildung** zielt auch auf das Individuum und seine Mündigkeit. Sie folgt dem BLANKERTZschen Grundsatz: „Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär.“²

In der handlungsorientierten Weiterbildung sind vollständige Handlungen der wesentliche **Inhalt**. Das heißt, in der Weiterbildung müssen die Teilnehmer Handlungen mit ihren Bestandteilen Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten ausführen. Mit diesen Handlungen werden dabei gegenwärtige und mögliche künftige Arbeitsaufgaben bewältigt.

Beim Bewerten des Handelns und der Handlungsergebnisse werden auch die Handlungsbedingungen kritisch reflektiert. Es wird analysiert, inwieweit die Bedingungen (also auch die Organisation und die Technik) vollständiges Handeln befördern oder behindern und es werden Änderungsvorschläge erarbeitet. Dabei sind Aufgabenstellungen zu definieren und dazu verschiedene Lösungen zu entwickeln, die eine klare Entscheidungsgrundlage bilden. Auf dieser Grundlage werden schließlich Entscheidungsbefugnisse eingefordert.

Da angestrebt wird, eigenes Handeln immer im Kontext des Handelns mit anderen und für andere zu betrachten, sollen möglichst viele Handlungsschritte in der Gruppe realisiert werden.

Zu den Inhalten der handlungsorientierten Weiterbildung gehören deshalb auch

- das Verteilen und Übernehmen von Aufgaben in der Gruppe,
- das Moderieren von Gruppensitzungen,
- der Umgang mit Präsentationstechniken,
- die Konfliktbearbeitung bei der Gruppenarbeit,
- das partnerzentrierte Verhalten bei Problemen in der Gruppe,

- das Weitergeben von erworbenem Wissen,
- das Bewerten der Gruppenarbeit.

Handlungsorientierung als **Methode** verlangt Lernformen mit hohem Aktivitätspotential, wie Gruppendiskussionen, Teamarbeit, Präsentationen, individuelles selbständiges Lernen, Vortrag mit Diskussion, Exkursion und Erkundung. In diesen werden kognitive Prozesse, wie Sprechen, Denken, Beobachten bewußt eingesetzt, um Planungs- und Kontrollprozesse zu optimieren, die Interiorisation zu fördern und die Rückkopplung bei der Durchführung der Handlung bewußt zu gestalten.

Anteile von Fremd- und Selbstregulation gehen als veränderbare Größen hin zu immer höherer Selbständigkeit in die Methoden ein. Die höchste Stufe der Selbständigkeit ist die individuelle Selbstqualifikation im und durch Handeln. Sie wird in der Gruppe gestärkt.

Welche Form hat die handlungsorientierte Weiterbildung im Modellversuch?

Von der wissenschaftlichen Begleitung wurde den Lehrern und Ausbildern ein Weiterbildungszyklus der folgenden Art vorgeschlagen:

1. Einführungsseminar
2. Umsetzungsphase
3. Weiterführungsseminar
4. Umsetzungsphase
5. Weiterführungsseminar
6. Umsetzungsphase

Während das Einführungsseminar von der wissenschaftlichen Begleitung und den Lehrenden gemeinsam entwickelt wurde, sollten für die weiteren Seminare die Lehrer und Ausbilder die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung vornehmen.

Im „Einführungsseminar“ wurde der Prozeß der kontinuierlichen und kooperativen Selbstqualifikation³ der Ausbilder und Lehrer initiiert. Der wissenschaftliche Begleiter

war in diesem Seminar Dozent und Moderator. Lehrer und Ausbilder, die am Modellversuch beteiligt sind, bekamen eine Einführung in die Metaplanmoderation. Gemischte Teams von Ausbildern und Lehrern erarbeiteten sich Kenntnisse zur Verbindung von Handeln und Lernen, zur Planung selbständigen Lernens der Auszubildenden, zu Methoden der Unterstützung selbständigen Lernens. Die Teams mußten die Ergebnisse ihrer selbständigen Gruppenarbeit präsentieren. Die Auswertung der Teamarbeit wurde mit der Diskussion von Regeln zur partnerzentrierten Kommunikation verbunden. Erneut zusammengestellte gemischte Teams von Lehrern und Ausbildern begannen mit der Erarbeitung von Aufgabenstellungen für die Schüler bzw. Auszubildenden, bei denen

- sie vollständig Handeln,
- sie sich individuell und in Kooperation selbständig Kenntnisse aneignen,
- sie ein Höchstmaß an eigenen Lösungsideen und Lösungswegen einbringen können. Der Lösungsprozeß soll in der Schule und im Betrieb stattfinden, und es sollen Arbeitsaufgaben mit Lernaufgaben verbunden sein.

In der folgenden „Umsetzungsphase“ wurde das im Seminar Erworbenes angewendet. Es sollten sich Teams finden, die weitere Aufgabenstellungen mit den genannten Eigenschaften entwickeln.

Die Lehrenden begannen damit, die Lernenden in die Entwicklung einzubeziehen, indem sie die Lernenden befragten, wie sie mit den Aufgaben zurechtkämen und welche Änderungen sie sich wünschten. Auf dieses erste Einbeziehen der Lernenden in die Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses reagierten die Auszubildenden mit der folgenden Kritik (auf die Fragen der Lehrenden):

- „Die Aufgaben engen unsere Vorhaben und Vorstellungen noch zu sehr ein.“
- „Die Abstimmung zwischen Schule und Betrieb stimmt noch nicht.“
- „Schulische Aufgaben sind zu wenig praxisbezogen.“

Es konnte zu diesem Zeitpunkt konstatiert werden, daß die Veränderungen im Lehr-/Lernprozeß von den Lernenden wahrgenommen wurden. Beide Seiten, Lehrende und Lernende, waren aber noch nicht zufrieden mit diesen Veränderungen.

Im ersten „Weiterführungsseminar“, dessen Inhalt von den Lehrern und Ausbildern festgelegt wurde, ging es darum,

- Erfahrungen in der Lehrtätigkeit in von Lehrern und Ausbildern moderierten Gruppen auszutauschen,
- entwickelte Aufgabenstellungen zu präsentieren und
- die Fragen zu beantworten: „Wie können die Lernenden verstärkt in die Aufgabenentwicklung mit einbezogen werden?“; „Welche Hindernisse für ein reibungsloses Arbeiten der Aufgabenteams gibt es?“; „Wie können die Hindernisse überwunden werden?“. Antworten darauf wurden in gemischten Teams (Ausbilder und Lehrer) erarbeitet.

In der folgenden Umsetzungsphase wird eine neue Qualität deutlich:

- Die Lernenden klagen seltener über schlechte Abstimmung von Schule und Betrieb;
- sie haben jetzt auch Aufgaben, bei denen eigene Ideen, Lösungswege und Lösungen gefragt sind;
- sie bestimmen die Art und den Zeitpunkt der Kontrolle in den Aufgaben mit;
- sie drängen auf die Verwirklichung ihres Lösungsvorschlages;
- ein Teil der Lehrenden kommt mit der Beraterrolle schon gut zurecht, der andere Teil hat noch Probleme damit;
- es fällt den Lehrenden insbesondere schwer, verschiedene – auch nicht immer „optimale“ – Lösungen zuzulassen.

Ein zweites „Weiterführungsseminar“ wurde nach einer weiteren „Umsetzungsphase“ wiederum von den Lehrenden geplant. Hier sollte ein externer Berater bei der Lösung

von Fragestellungen zur Seite stehen, die die sozialen Beziehungen in der Organisation betrafen:

- „Wie kann man mit Konflikten, die bei der Arbeit in den Teams der Lehrenden entstehen, fertig werden?“
 - „Wie setze ich mich bei bestimmten Problemen gegenüber meinem Vorgesetzten durch?“
 - „Was mache ich mit meinen Problemen im partnerzentrierten Umgang mit den Lernenden?“
 - „Wie gehe ich mit Kritik von seiten der Lernenden um?“
- Lösungen für die Fragestellungen wurden über Metaplantchnik und mit Rollenspielen, für die Regeln erarbeitet und gegeben wurden, entwickelt.

Entwicklung der Ausbildungsorganisation durch die handlungsorientierte Weiterbildung

Die Entwicklung von Organisationen findet auf verschiedenen Ebenen statt⁴, auf den Ebenen

- des individuellen Organisationsmitgliedes,
- der sozialen Beziehungen der Organisationsmitglieder und
- der strukturellen Bedingungen der Organisation. Die zuvor gekennzeichnete Weiterbildung hat Auswirkungen auf alle drei Ebenen.

Als Folge des im Modellversuch eingesetzten Weiterbildungskonzeptes können die folgenden Veränderungen in der Ausbildungsorganisation für den doppeltqualifizierenden Bildungsgang angesehen werden:

- Es entstehen kontinuierlich Teams aus Lehrern und Ausbildern (einschließlich Meistern) zum Entwickeln von Aufgabenstellungen für die Lernenden. Diese sind durch die Komplexität der Aufgaben oft strukturübergreifend. Sie kooperieren bei der Aufgabenentwicklung aber auch bei der Begleitung

und Auswertung des Lernprozesses. Die Arbeit der Teams wird in die Arbeit ständiger Einrichtungen, wie Lehrerkonferenz, Ausbildergruppensitzungen, Ausbildertreffen u. ä. eingebunden. Aus den Aufgabenteams kommen so wichtige Impulse für die Veränderung der gesamten Ausbildung.

- Ausbilder und Lehrer formulieren gemeinsam ihren Weiterbildungsbedarf und organisieren die Weiterbildung.

• Durch die für die komplexen Aufgabenstellungen geforderte Verbindung von Arbeits- und Lernaufgaben werden Lehrer gezwungen, sich mit den betrieblichen Gegebenheiten von Arbeit und Technik auseinanderzusetzen. Immer öfter erscheinen Lehrer in der betrieblichen Ausbildung, um sich über die inhaltlichen und materiellen Gegebenheiten zu informieren. Lehrer und Ausbilder stimmen nicht nur in der Doppelqualifikation die Inhalte ihres Lehrens ab, sondern teilweise auch in der übrigen Ausbildung.

- Die an der Aufgabenentwicklung beteiligten Ausbilder kommen oft aus Meisterbereichen verschiedener Obermeisterbereiche. Während die Meister die Entwicklungsarbeit oft noch mit eigenem Engagement unterstützten, gab es Probleme mit den Obermeistern. Nicht nur, daß sie anfangs über alle Schritte im voraus informiert werden wollten, auch betrachteten sie die bereichsübergreifende Arbeit der Teams mißtrauisch, da sie dadurch in ihrem Bereich nicht mehr „alles im Griff“ zu haben glaubten. Durch die Kritik der am Modellversuch beteiligten Meister aber auch durch die Vielzahl an neuen Aufgaben, die die Mitarbeiter ihrer Bereiche zu lösen hatten und deren Kontrolle die Obermeister nicht mehr nachkamen, mußten sie Verantwortung nach unten abgeben. Die Meister und Ausbilder entscheiden jetzt immer öfter ohne große Hindernisse über den Einsatz von Auszubildenden in den Abteilungen, die Zusammenarbeit von Ausbildern und den materiellen Aufwand selbst.

- In den Aufgabenteams werden mehr und mehr auch persönliche Befindlichkeiten der Teammitglieder diskutiert.
- Das Engagement und die Erfolge der Lernenden beim Lösen der komplexen Aufgabenstellungen nehmen Kritikern bei den Lehrenden Argumente gegen neue Lehr- und Lernformen. Es wächst die Kritik der Lernenden gegen herkömmliche Lehr- und Lernformen, die ihnen wenig Selbständigkeit ermöglichen. Dies sprechen sie auch deutlich bei Präsentationen ihrer Lernergebnisse aus.
- Durch die hohe Eigenaktivität der Lernenden in der Ausbildung und ihre Einbeziehung in die Überarbeitung der Aufgabenstellungen entwickeln sie eigene Vorschläge für mögliche Aufgaben und Lösungsverfahren. Einige Lernende erarbeiteten Materialien zur Unterstützung des selbständigen Lernens nachfolgender Ausbildungsjahrgänge und sind als Lehrende in Computerkursen für jüngere Lehrjahre tätig.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Höpfner, H.-D.: *Handlungsorientierte Seminare zur Weiterbildung der Ausbilder/-innen*. Salzgitter 1993

² Vgl. Blankertz, H.: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1982, S. 307

³ Vgl. Schneider, P.: *Lernen und Arbeiten im Team. Leitfaden: Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation (KoKoSS)*. Paderborn 1993

⁴ Vgl. Trebesch, K.: *Ursprung und Ansätze der Organisationsentwicklung sowie Anmerkungen zur Situation in Europa*. In: Koch/Meuers/Schuck (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*, 1980, S. 31–50

„Outsourcing“ – nicht nur ein ökonomisches Phänomen

Manfred Bergmann
Gisela Dybowski

Seit jeher ist es eine zentrale Frage betrieblicher Organisation und Wettbewerbsfähigkeit, was an Sach- und Dienstleistungen in Eigenfertigung erstellt oder durch Fremdbezug hinzugekauft wird. Diese Frage des „Make or buy“ hat im Zuge verschärfter Wettbewerbsfähigkeit und anhaltender Rezession wachsende Bedeutung erlangt. Immer mehr Betriebe suchen im **Outsourcing** neue Strategien, um sich durch Externalisierung bestimmter Funktionen komparative Vorteile am Markt, Kostenentlastung, eine klarere kundenorientierte Profilbildung etc. zu verschaffen.¹

Die Kurzform **Outsourcing** (outside recourse using) beinhaltet die Philosophie „Do what you can do best – outsource the rest“. Dabei war es zunächst unerheblich, ob die externen Quellen zur Erfüllung von Unternehmensfunktionen schon immer außerhalb des Unternehmens existierten oder erst durch das Unternehmen im Zuge von Umstrukturierungen ausgelagert wurden. Gerade letzterer Aspekt gewinnt jedoch in der aktuellen Diskussion um eine moderne, effektive Un-

ternehmensführung, in Debatten über die Standortfrage der deutschen Industrie und nachhaltige Strukturveränderungen i. S. fortschreitender Tertiärisierung der Wirtschaft zunehmende Bedeutung. Mit **Outsourcing** verbunden – so die derzeitigen theoretischen Annahmen und vorläufigen empirischen Befunde – sind heute drei vornehmliche Tendenzen:

(1) Bestrebungen zur Reorganisation/zum Reengineering von Unternehmen: sie zielen auf **Arbeitsplatzebene** auf die Wahrnehmung ganzheitlicher Aufgabenkomplexe, auf **Abteilungs-/Unternehmensebene** auf die Bündelung von Kernkompetenzen, die Konzentration auf Kerngeschäfte, die Einsparung von Kosten und den Abbau von Kapazitätsüberhängen sowie auf **Ebene des marktwirtschaftlichen Wettbewerbs** auf eine kundenorientierte Profilbildung sowie Effizienz- und Effektivitätssteigerungen;

(2) Tendenzen zur Auslagerung von einfachen Produktionen in Volkswirtschaften mit niedrigen Lohnkosten. Sie gewinnen in den letzten Jahren – vor allem unter dem Aspekt der Leistungsoptimierung als Wettbewerbsfaktor für Industrieunternehmen – sowohl für die Standortdiskussion als auch den Strukturwandel der Wirtschaft in den Hochlohnländern wachsende Bedeutung. Dabei zielen Betriebe über vermehrtes Outsourcing darauf ab, **Betriebsteile und Produktionsstufen** auszuweiten, die ohne Risiko in Billiglohnländern ausgelagert werden können;

(3) Eine zunehmende Tertiärisierung der Wirtschaft als Ergebnis eines sich international verschärfenden Wettbewerbs², in dessen Folge verstärkte Auslagerung produktbegleitender Dienstleistungen von Unternehmen bislang eigenerstellte industrielle Dienstleistungen auf kostengünstigere externe Anbieter übertragen werden. Angenommen wird dabei, daß diese Entwicklung durch zwei Faktoren begünstigt wird: zum einen durch einen zunehmenden Wettbewerbsdruck, der