

gendlicher. In: Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher. Konzeptionen und Erfahrungen aus Modellversuchen. Berlin: BIBB 1984, S. 27 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 20).

[5] Vgl. WEIGMANN, M.: Kooperation und Teamarbeit im Modellversuch. Rüsselsheim: Ausbildungsverbund Metall 1985 (Band IV des Abschlußberichts der wissenschaftlichen Begleitung).

[6] Vgl. Berufsbildungsbericht 1981 ff.

[7] Vgl. Stichwort Supervision. In: Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Hanns Eyferth; Hans-Uwe Otto; Hans Thiersch (Hrsg.): Neuwied und Darmstadt: Luchterhand 1984, S. 1179 ff.

[8] Vgl. ROTH, J. K.: Hilfe für Helfer: Balint-Gruppen. München, Zürich: Piper 1984.

[9] Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm des BMBW. 3., aktualisierte u. erw. Aufl. Bonn: BMBW 1985.

[10] Zum Beispiel durch Seminare des inzwischen aufgelösten Ausbilderförderungsentrums (AFZ) in Essen, des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge – Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit – Frankfurt, des Instituts für soziale Arbeit (ISA) in Münster.

[11] Vgl. zum folgenden „Fortbildung von Ausbildungspersonal im Benachteiligtenprogramm – Struktur, Inhalte und Organisation eines speziellen Fortbildungsansatzes“. In: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, a. a. O., S. 193 ff.; Petzold, H.-J.: Fortbildung im Benachteiligtenprogramm. Konzeptionelle Entwicklung und Eckpunkte der Umsetzungspraxis. In: Landeswohlfahrtsverband Hessen/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Pädagogische Fortbildung des Ausbildungspersonals. Ergebnisse des Erfahrungsaustausches der Modellversuche zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher im Jugendheim Staffelberg 1985. Berlin: BIBB 1986 (in Vorbereitung).

[12] Vgl. zum folgenden BOJANOWSKI, A.; LEHNING, K.: Berufsausbildung im Jugendhilfebereich – Curriculumentwicklung und Fortbildung. Die Fortbildungskonzeption unseres Modellversuchs. In: Landeswohlfahrtsverband Hessen/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), a. a. O. Weitere Informationen über das Fortbildungsprogramm können bezogen werden über: Büro des Modellversuchs im Jugendheim Staffelberg, Dexbacher Str. 33, 3560 Biedenkopf.

[13] BOJANOWSKI, A.: Erwartungen der Träger an eine Fortbildung der Ausbilder. In: Landeswohlfahrtsverband Hessen/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), a. a. O.

Anschriften und Autoren dieses Heftes

- Manfred Brandt / Christine Bülow / Dorothea Grieger / Günter Kühn / Konrad Kutt / Ilse G. Lemke / Christine Lissel-Oberdieck / Reinhard Selka / Dietrich Weissker / Bernd Wonneberger; Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3
 Peter Conrad war ehemaliger wiss. Mitarbeiter im BIBB
 Hans Peter Fischer; Daimler Benz AG, Werk Gaggenau, Betriebliches Bildungswesen, Postfach 12 20, 7560 Gaggenau
 Ulrich Klein; Siemens AG, Gewerbliche Bildung, Wittelsbacher Platz 2, 8000 München 2
 Günter Pätzold / Gerhard Drees / Margret Lietz; Universität Dortmund, Fachbereich 12, Berufspädagogik, Emil-Figge-Str. 50, 4600 Dortmund 50
 Helmut Passe-Tietjen; Im Glühmoor 19, 2800 Bremen 44

Peter Conrad / Reinhard Selka

„Ausbilderförderung“ – Ansätze zu einem Konzept für eine Implementation von Innovationen

Der Bereich „Ausbilderförderung“ wurde mit Beginn des Jahres 1985 neu im Bundesinstitut eingerichtet. Seine Funktion besteht in der Entwicklung von Konzepten für das Ausbildungspersonal auf der Grundlage von Innovationen in der Berufsbildung und der Unterstützung ihrer Umsetzung. Eine wesentliche Quelle der Neuerungen sind Ergebnisse einschlägiger Forschungsarbeiten des BIBB.

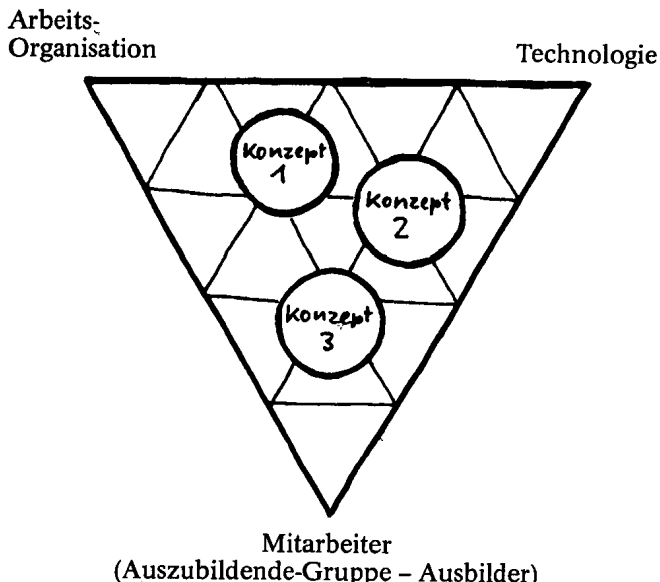
Zur Darstellung und Vermittlung der innovatorischen Aspekte wird schweremwichtig auf die Entwicklung geeigneter Seminar-konzepte abgestellt, die nach Erprobung und Revision Trägern und Dozenten inner- wie außerbetrieblicher Ausbilderweiterbildung zur Verfügung stehen.

1 Rahmenbedingungen für Konzepte der Ausbilderweiterbildung

Mit der Zielrichtung auf Ausbildergrundfunktionen stellt die Entwicklung von Seminarkonzepten die vertiefte Ausarbeitung von Problemlösungshilfen dar, wie sie sich in spezifischen Ausbildungssituationen wiederfinden.

Ausbilderhandeln findet in einem Geflecht aus (arbeits-)organisatorischen, technologischen und personenbezogenen Einflüssen statt; es ist in diesem Sinne Handeln in einem sozio-technischen System [1], nicht ausschließlich personenbezogen.

Folgendes Schaubild soll dies verdeutlichen:



Damit wird deutlich, daß die Entwicklung von Problemlösungshilfen zwar ein Schwergewicht bei den personellen Aspekten (z. B. Hilfen bei der Vermittlung und Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten) besitzt, diese aber sowohl auf arbeitsorganisatorische wie technologische Aspekte rückgebunden werden müssen.

Die Komplexität der Probleme des Ausbilderhandelns ergibt sich aus der Abhängigkeit seines Handelns von arbeitsorganisatorischen, technologischen und personell/sozialen Komponenten, die ihrerseits einem stetigen Wandel unterliegen.

Ausbilderhandeln wird somit sowohl von **technologischen Änderungen** und damit einhergehenden qualifikatorischen Auswirkungen (z. B. neue Informations-, Kommunikations- und Produktionstechnologien) von **(arbeits-)organisatorischem Wandel** bedingt durch Anpassungen der Organisation/des Betriebes an sich ändernde Markt- und Konkurrenzverhältnisse (z. B. Wachstum und Schrumpfung von Unternehmen/Organisation als Organisationsentwicklungsprozesse) und von **personalen und sozialen Änderungsprozessen** berührt (z. B. Änderungen der Werthaltungen und Einstellungen von Auszubildenden, Verlagerungen bei der Qualifikationsstruktur der Auszubildenden infolge geänderten Bildungsverhaltens).

Wandel und spezifische betriebliche Gestaltung jeder dieser Komponenten eröffnen dem Ausbilder vor Ort unterschiedliche Handlungsspielräume bei der Problemlösung mittels einer Vielzahl von Instrumenten; seine Funktion kann als die eines Organisationsentwicklers [2] beschrieben werden.

Wegen der Vernetzung des betrieblichen Struktur- und Handlungsgefüges treten die drei Komponenten jedoch nicht isoliert auf. Sollen durch die Entwicklung von Seminarkonzepten Strategien zur Lösung von Ausbildungsproblemen bzw. zu veränderten Vorgehensweisen angeboten werden, so müssen sowohl diese Zusammenhänge berücksichtigt als auch die Handlungsspielräume von potentiellen Weiterbildungsteilnehmern in die Entwicklungsüberlegungen einbezogen werden.

Für die Konzepte zur „Ausbilderförderung“ ergeben sich – entsprechend den drei genannten Parametern – drei Zugänge, die jeweils eine eigene Struktur erfordern.

2 Konzeptionelle Schwerpunkte der Ausbilderförderung

2.1 Personen, Organisation, Technologie

Der **personale Zugang** stellt das klassische Feld der Ausbilderweiterbildung dar. Dabei wird davon ausgegangen, daß sowohl die Persönlichkeit des Ausbilders wie sein Umgang mit Interaktionsprozessen in der Ausbildung wesentlichen Einfluß auf die Ergebnisse der Berufsausbildung haben. Dementsprechend sind zwei verschiedene personenbezogene Seminartypen zu unterscheiden:

- Der aus gutem Grund in den Angeboten der Weiterbildungseinrichtungen vorherrschende Veranstaltungstyp hat die Vermittlung instrumentalisierter Vorgehensweisen zum Gegenstand*).
- Der zweite Typ von Veranstaltungen zielt explizit auf die Problematisierung des Teilnehmerverhaltens ab. Seminare mit diesem Themenschwerpunkt liegen jedoch zumeist außerhalb des Rahmens, der in zeitlicher wie kostenmäßiger Hinsicht für Ausbilderweiterbildung angesetzt wird**).

Die hier begrifflich vorgenommene Trennung in instrumentell bzw. verhaltensorientierte ausgerichtete Seminare ist jedoch eine künstliche – worüber sich Seminaranbieter und -nachfrager

auch durchaus im klaren sind. Wie jedes Werkzeug lassen sich auch pädagogische Instrumente in sehr unterschiedlicher Art und Absicht einsetzen. Zudem ist der Handlungsspielraum von Ausbildern – zumindest in Großorganisationen – häufig so eingengt, daß der Transfer von Seminarinhalten in den beruflichen Alltag nur teilweise gelingt.

Aus dieser Situation haben Großbetriebe, aber auch Seminaranbieter Konsequenzen gezogen; sie führen Weiterbildung sozusagen in Maßkonfektion durch und wählen damit bewußt den **organisationsbezogenen Zugang**. Dabei werden die Weiterbildungsinhalte auf die konkrete betriebliche Situation bezogen, was nicht nur die praktische Wirksamkeit von Seminarinhalten erhöht, sondern gegebenenfalls auch auf die Veränderung betrieblicher Gegebenheit abzielt. Dem Vorteil dieser Seminarform steht der Nachteil gegenüber, daß gerade bei eher organisationsunspezifischen Themen der Erfahrungsaustausch von Seminarteilnehmern aus unterschiedlichen Unternehmen ein wesentlicher Bestandteil von Seminaren sein kann. Für die Entwicklung von Konzepten zur Ausbilderförderung können jedoch diese Überlegungen von Weiterbildungsanbietern und -abnehmern keine Rolle spielen; wieweit Adaptionen an konkrete einzelbetriebliche Situationen durch die Anwender der Konzepte vorgenommen werden, liegt in deren Hand. Es ist jedoch bei einzelnen Themen von vornherein davon auszugehen, daß deren Realisierung organisationsbezogene Konsequenzen zwingend erfordert. Dies gilt in gewissem Umfang auch für solche Themen, bei denen betriebliche Änderungen über einen **technologischen Zugang** induziert werden. Technologische Entwicklungen erfordern in der Regel auch organisatorische Anpassungen und veränderte Arbeitsstrukturen. Bezogen auf die Berufsausbildung sind daher sowohl organisatorische Änderungen als auch veränderte Interaktionsstrukturen (andere Lernorganisation, andere Methoden) zu erwarten.

2.2 Konzepte zur „Ausbilderförderung“

Für die Konzepte zur „Ausbilderförderung“ ergeben sich damit drei thematische Schwerpunkte, die – wie sich zeigen wird – in zwei unterschiedlichen Formen aufbereitet werden müssen:

Themen mit organisationsbedingtem Schwerpunkt sind so angelegt, daß die Anpassung an die konkreten einzelbetrieblichen Rahmenbedingungen erfolgen kann. Da dies Rückwirkungen auf die bestehende Organisation hat (ggf. Änderungen in der Aufbau- bzw. Ablauforganisation, der räumlich-technischen Gegebenheiten und dgl.) sind möglicherweise weitreichende Entscheidungen erforderlich. Die Seminarkonzepte enthalten daher Entscheidungshilfen für Unternehmens- und Ausbildungsleitungen, die Aufschluß über erreichbare Ziele, erforderliche Veränderungsprozesse und damit verbundenem Aufwand geben.

Die für die Durchführung von Entwicklungsprozessen vorgesehenen Unterlagen haben eher deskriptiven Charakter, als den üblicher Trainingsleitfäden. Dies hat zwei Gründe: Zum einen lassen sich Organisationsentwicklungsprozesse nicht oktroyieren; daher muß den Organisationsmitgliedern umfassendes Informationsmaterial zur Verfügung stehen, das sie befähigt, den Veränderungsprozeß mitzugestalten. Zum anderen erfordern die jeweils spezifischen Bedingungen ein auf die Organisation zugeschnittenes Vorgehen. Materialien für die Hand von Referenten (hier eher change agents im Sinne der Organisationsentwicklung) dienen daher der Gestaltung von Informations- und Entwicklungsprozessen. Sie enthalten daher neben Visualisierungshilfen zur Veranschaulichung von Zielen und Abläufen Hinweise darauf, wo möglicherweise Schwierigkeiten auftreten und wie auf der Grundlage von Erfahrungen anderer Organisationen (Fallstudien) damit gegebenenfalls umgegangen werden könnte.

Themen mit personalem Schwerpunkt entsprechen dagegen in ihrer Darstellung weitgehend dem üblichen Bild von „Trainingleitfäden“ und „Teilnehmermaterial“. Da die Themen zur Ausbilderförderung jedoch innovative Inhalte haben, sind in der

*) Vgl. die Vielzahl der Lehrgangsangebote zu Themen wie „Das Kritikgespräch“, „Unterweisungstechnik“, „Der schwierige Auszubildende“ usw.

**) Für das mittlere und gehobene Management ist jedoch allgemein gerade hier ein Schwerpunkt in den Seminarprogrammen vieler Anbieter festzustellen.

Regel ergänzende Informationen erforderlich, die in der Literatur meist nicht in hinreichend aufbereiteter Form verfügbar sind.

Wegen der oben angesprochenen Transferprobleme wird zudem ein Weg gewählt, mit dessen Hilfe — wenn auch nur begrenzt — auf Organisationsstrukturen eingewirkt werden kann: Den Seminarteilnehmern werden Materialien in die Hand gegeben, die im betrieblichen Alltag unmittelbar eingesetzt werden können (Arbeitsblätter für Auszubildende, Checklisten, ...). Diese Materialien sind so angelegt, daß sie die Umsetzung der Seminarinhalte in die betriebliche Praxis unterstützen. Damit ist die Vorstellung verbunden, daß entsprechend aufbereitete Materialien auch tatsächlich in der Praxis verwendet werden und auf diesem Weg eher Veränderungen induziert werden können, als durch bloße Information.

Themen mit technologischem Schwerpunkt stehen hinsichtlich des Zuschnitts der Seminarunterlagen zwischen den organisations- und interaktionsbezogenen Konzepten. Einerseits erfordern veränderte Technologien auch veränderte Organisationsstrukturen, was Seminarteilnehmern bewußt gemacht werden muß und wofür sie Orientierungshinweise benötigen; andererseits erfordern veränderte Technologien in der Regel auch eine Anpassung der Interaktionsmuster — z. B. andere Arbeitsformen oder Methoden —, die in den Seminarkonzepten vorgestellt und anhand der enthaltenen Unterlagen geübt werden können.

Anmerkungen

- [1] Zum Ansatz des sozio-technischen Systems z. B.: KLEIN 1975; TRIST 1981; ELIAS et al. 1985; SYDOW 1985; als Beispiel der Anwendung dieses Ansatzes auf Ausbildung neuer Mitarbeiter, vgl.: SCHULZ 1983.
- [2] Der Geltungsbereich der Aktivitäten des Ausbilders ist aufgrund der zwar wichtigen, aber im betrieblichen Entwicklungsprozeß dennoch „abgeleiteten“ Funktionen beschränkt; die von ihnen angeleiteten Personal- und Organisationsentwicklungsaufgaben umfassen demgemäß nur einen begrenzten Ausschnitt. Zum Konzept der Personal- und Organisationsentwicklung grundsätzlich: FRENCH/BELL 1978; MEUERS/SCHUCK 1980; SIEVERS/SLESINA 1980; BÖHM 1981; KUBICEK 1981; ROTTLUFF 1983.

BIBLIOGRAPHIE — Literatur zum Thema —

- BÖHM, I.: Einführung in die Organisationsentwicklung. Heidelberg 1981
- DOERKEN, W.: Die Rolle der Ausbildung bei technologischen Innovationen im Bürobereich. In: REFA-Nachrichten, 1/1986, S. 7–13
- ELIAS, H.-J.; GOTTSCHALK, B.; STAEHLE, W. H.: Gestaltung und Bewertung von Arbeitssystemen. Frankfurt/Main, New York 1985
- FRENCH, W.; BELL, C.: Organisation development. 2nd ed. Englewood cliffs. N. J.
- KLEIN, L.: Die Entwicklung neuer Formen der Arbeitsorganisation. Göttingen 1975
- KUBICEK, H.: Organisationsentwicklung im Interesse der Beschäftigten? In: Kohl, H.; Küller, H.-D. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und Gewerkschaften. Düsseldorf 1981, S. 48–88
- MEUERS, H., und SCHUCK, M. (Hrsg.): Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/Main 1980
- ROTTLUFF, J.: Der Ausbilder als Moderator des Lernprozesses. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 12. Jg. (1983), Heft 4, S. 123–126
- SCHULZ, W.: Berufsbildung durch Arbeit und Lernen. Bielefeld 1983
- SIEVERS, B., und SLESINA, W. (Hrsg.): Organisationsentwicklung in der Diskussion. Wuppertal 1980
- SYDOW, J.: Der sozio-technische Ansatz der Arbeits- und Organisationsgestaltung. Frankfurt/Main, New York 1985
- THIELE, A.: Wege zur Lernförderung am Arbeitsplatz. In: Wirtschaft u. Berufserziehung, 1/1986, S. 5–11
- TRIST, E. L.: The evolution of sozio-technical-systems: occasional paper Nr. 2 des Ontario Quality of Working Life Centre, Toronto 1981

Konrad Kutt

Umwelterziehung — eine Herausforderung an das betriebliche Ausbildungspersonal

Vorüberlegungen für eine Weiterbildung der Ausbilder zu einer berufspädagogisch orientierten Umwelterziehung

Allgemeine Ziele der Umwelterziehung

Die Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt ist verstärkt seit Anfang der 70er Jahre Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und unterrichtlicher Praxis. Unter dem Eindruck der „Umweltkrise“ wurden natur- und sozialwissenschaftliche Fächer zu neuen Themenkreisen wie Umweltschutz und Ökologie fächerübergreifend gebündelt und institutionell verankert. [1]

Umwelterziehung soll gemäß der Kultusministerkonferenz nicht primär Fakten und Erkenntnisse vermitteln sowie analytische Fähigkeiten in der Problematik des Umweltschutzes fördern, sondern sie soll vor allem bewußtseinsbildend sein, d. h., auf Einstellungen und Verhaltensweisen einwirken und zu einem verantwortlichen, „umweltbewußten“ Umgang mit der Natur führen. Es soll zur „Hege und Pflege der Natur und zu einem Leben im Einklang mit der Natur“ erzogen werden, einem Verhalten also, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt.

Eine verantwortliche Umwelterziehung wird sich daher nicht darauf beschränken können, die Schüler zum Beispiel dazu zu erziehen, sparsam mit Ressourcen umzugehen, Abfall nicht einfach achtlos wegzuworfen oder die Verteuerung von Produkten in Kauf zu nehmen, die umweltschonend und mit zusätzlichen Kosten hergestellt wurden. Ein derart enges Verständnis von Umwelterziehung setzt sich der Kritik aus, sie kuriere — ebenso wie pragmatisches, kurzfristiges Denken im Umweltschutz — lediglich an Symptomen oder leiste allenfalls schulintern einen motivationalen Beitrag zur Überwindung von Schulmüdigkeit.

In diesem Zusammenhang werden auch weiterreichende Ansätze diskutiert, die sich nicht auf ein neues „Schulfach“ beschränken oder auf eine Revision überkommener Fächerdisziplinen. Die grundlegenden Konsequenzen, die dabei gezogen werden, lassen sich auf die — zunächst abstrakten — Begriffe Ganzheitlichkeit, Prozeßhaftigkeit und Netzwerk-Verbundenheit zurückführen,