
Pädagogische Arbeit in sich verändernden Lebenswelten – Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer post- modernen Industriegesellschaft

Abstract

Betriebliche Bildungsarbeit ist immer ein „Reflex auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Organisationsformen von Arbeit“ (SLOANE 1998; vgl. auch KELL 1995, 370). Veränderungen in diesem Feld definieren zwangsläufig neue Anforderungen an die pädagogische Arbeit in Betrieben.

In diesem Beitrag sollen daher die Anforderungen an die pädagogische Arbeit im Betrieb aus einer Analyse des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses heraus entwickelt werden. Dabei zeigt sich zum einen die Veränderung des Verhältnisses von Lernen und Arbeiten, die zum anderen dazu führt, dass die pädagogische Arbeit von Ausbildern neu definiert werden muss. Hierauf aufbauend werden dann abschließend Hinweise zur Qualifizierung dieser Personengruppe aufgezeigt.

1 Anforderungen der postmodernen Gesellschaft – der Modernisierungsdruck

Krisen und Reformen allgemein in der Gesellschaft und speziell in der beruflichen einschließlich betrieblichen Bildung wirken sich unmittelbar auf die pädagogisch-didaktische Arbeit, insbesondere auf die berufliche Ausbildung in dualen Bildungsgängen, aus. Hierbei lassen sich verschiedene Veränderungsprozesse herausarbeiten. Ich will mich hier auf jene Teilaspekte beziehen, die sich unmittelbar in der pädagogischen Arbeit in beruflichen Bildungsgängen niederschlagen und als Modernisierungsdruck angesehen werden können.

Der Wandel moderner Industriegesellschaften wie die der Bundesrepublik Deutschland hin zu einer so genannten „Wissens- und Informationsgesellschaft“ wird sehr häufig an Megatrends verdeutlicht (vgl. SLOANE 1998; 2000b; 2003; BLEICHER 1991, 39 ff). Die Veränderungen beziehen sich dabei (1) auf die ökonomische Makrostruktur der Gesellschaft, (2) auf Veränderungen in den sozialökonomischen und -kulturellen Lebensräumen und (3) auf veränderte Arbeitsorganisationen und Arbeitsprozesse:

Ad 1) – Ökonomische Makrostruktur

Die Veränderung *der ökonomischen Makrostruktur* der Gesellschaft zeigt sich in der Globalisierung von Märkten und der Herausbildung neuer bzw. der Veränderung alter Wirtschaftssektoren. Unternehmensaktivitäten vollziehen sich in multinationalen Feldern (vgl. KIRSCH 1999, 80 ff). Die Wertschöpfungsprozesse werden verstärkt in Form einer internationalen

Arbeitsteilung organisiert mit der Folge, dass zum einen Produktionsstätten und Produktionswissen exportiert wird und zum anderen ein hoher Rationalisierungsdruck im Inland entsteht.

Internationale Vernetzungen und Kooperationen erfordern ein interkulturelles Management (vgl. DÜLFER 1995; HOFSTEDE 1991). Zugleich wird seit knapp einem Jahrzehnt der Umbau einer eher fertigungsorientierten Industriestruktur hin zu einer Dienstleistungsökonomie gefordert (vgl. BUTTLER 1992, 165 ff; TESSARING 1993; COST 1995; ERTL/ SLOANE 2004, 28 f). Dabei wird v. a. die besondere Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien als Fundament der Dienstleistungsgesellschaft betont (vgl. PICOT 1997, 176). Die Geschwindigkeit der Veränderung ist in diesem Bereich sehr hoch, so dass sich ein hoher Anpassungsdruck ergibt.

Ad 2) – Sozialökonomische Lebensräume

Der beschriebene ökonomisch-technologische Veränderungsdruck zielt auf die sozialen Lebensräume und löst gleichsam weitere grundlegende Umwälzungen aus. Diese Veränderungen können von den herkömmlichen sozialen Mechanismen, die der Wohlfahrtsstaat etabliert hat, vielfach nicht mehr aufgefangen werden, denn in der Folge der Globalisierung werden zusehends „die Nationalstaaten und ihre Souveränität“ unterlaufen (BECK 1997, 28 f).

Die ökonomisch gewollte Öffnung der Gesellschaft bedeutet auch, dass nicht ausschließlich wirtschaftliche Transaktionen stattfinden. Vielmehr werden die Unterschiede zwischen einzelnen Weltregionen deutlicher, vergrößert sich die Armutsdifferenz zwischen industriell entwickelten und weniger entwickelten Staaten. Die Folge sind Migrationsbewegungen, verbunden mit politischer Radikalisierung all derjenigen, die sich objektiv und subjektiv als Globalisierungsverlierer begreifen. Dies führt in Ländern wie Deutschland, die größere Anteile in der Bevölkerung mit Migrationshintergrund aufweisen, zu Abschottungstendenzen und einer Renaissance fundamental-religiöser Haltungen.

Exkurs: Migrationserfahrungen – Fakten und Konsequenzen

Die Situation in Deutschland kann aber nur zum Teil durch einen aktuellen Zuzug von Menschen aus anderen Kulturen gekennzeichnet werden. Vielmehr zeigt sich ein ‚unerkannter‘ bzw. ‚unverarbeiteter‘ Zugang von Menschen in den letzten Jahrzehnten. Deutschland ist ein ‚heimliches‘ Einwanderungsland gewesen. Im Bericht des Statistischen Bundesamtes (2006) wird von 15,3 Millionen Menschen in Deutschland mit *Migrationserfahrungen* ausgegangen, davon sind 36 % Ausländer, 20 % Eingebürgerte und 12 % Spätaussiedler mit eigener Migrationserfahrungen. 18 % sind Deutsche, bei denen mindestens ein Elternteil Spätaussiedler oder Eingebürgerter oder Ausländer ist. Die Zahlen dieser letzten Gruppe ist ggf. absolut höher – was den Gesamtansatz von 15,3 Millionen erhöhen wird – da erst seit 1999 im Mikrozensus zwischen Deutschen und Eingebürgerten unterschieden wird.

Der relative Anteil der Bevölkerung mit Migrationsanteil liegt mithin bei 19 %. Die Ausländerquote beträgt hingegen ‚nur‘ 8,8 %.¹ Damit liegt die Ausländerquote über der in Frankreich (mit 5,6 %) oder dem Vereinigten Königreich (3,9 %) (vgl. TAZ 26.06.2006, 2), obwohl ja diese Länder als solche mit zumindest größerem multikulturellem Anteil gelten als Deutschland. Bereits 1973 lag die ausländische Wohnbevölkerung in der ‚alten‘ Bundesrepublik bei ca. vier Millionen Menschen, bei einem Anteil von erwerbstätigen Ausländern in Höhe von ca. einer Million (vgl. KÖNIG/ SCHULTZE/ WESSEL 1986, 3). Dies bedeutet im Wesentlichen, dass es in Deutschland gleichsam eine große Gruppe von Menschen gibt, deren Familien seit zwei und mehr Generationen in Deutschland leben und die sich als Ausländer oder Nicht-Deutsche fühlen. Dieses Migrationsproblem entstammt der *nicht-integrierten Gastarbeitergeneration*.

Betrachtet man die aktuelle Ein- und Auswanderung nach Deutschland, so ergibt sich für 2005 bei 4.986.091 Zuzügen und 3.899.797 Fortzügen (Daten entnommen: Migration 2006, 15 f) ein Saldo von ca. 1,1 Millionen. Die stärksten Zuzüge finden aus Polen, der GUS, Kasachstan und der Türkei statt (ebd., 15 f). Hier zeigt sich gewissermaßen ein *zweites Migrationsproblem*. Gleichsam dazwischen ‚liegt‘ als weiteres Migrationsproblem der Zuzug von Spätaussiedlern, die i. S. von Artikel 116 Grundgesetz deutsche Volkszugehörige sind. Zwischen 1991 und 2005 zogen knapp 1,9 Millionen Spätaussiedler nach Deutschland, vorwiegend aus der ehemaligen Sowjetunion (Datenbasis: Migration 2006, 65). Die Zuzugszahlen sind dabei rückläufig. Lagen sie in 1991 noch bei 221.995, so liegen sie in 2005 nur noch bei 35.522. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass es in dieser Gruppe eine Verschiebung von Spätaussiedlern mit eigenem Anspruch hin zu Ehegatten und sonstigen Angehörigen gibt. Der Anteil der direkt Berechtigten sank von ca. 75 % der jährlichen Zuzüge in 1991 auf ca. 20 % in 2005. Im gleichen Zeitraum nahm der Anteil der Ehegatten und sonstigen Angehörigen von 26 % auf 65 % zu. Diese Veränderung verlief in den letzten 15 Jahren kontinuierlich (ebd., 67).

Die Anzahl der Asylbewerber ist gemessen an der Bevölkerung, aber auch an der Zahl der Zuwanderungen pro Jahr vergleichsweise gering. So betrug in 1996 die Anzahl der Asylanträge 116.367. Sie fiel seitdem kontinuierlich auf 28.914 im Jahr 2005. Dies entspricht beispielsweise für 2005 einem Anteil von 0,57 % der Gesamtzugänge nach Deutschland.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass die Migrationsproblematik in Deutschland hauptsächlich durch zwei große Integrationsfragen gekennzeichnet ist: die verpasste Integration der Gastarbeitergeneration und deren Kinder und Kindeskiner und die Integration der seit 15 Jahren zuziehenden Spätaussiedler sowie deren Familien.

Exkurs Ende

¹ Man geht bei diesen Zahlen aufgrund der Bevölkerungsfortschreibung von 7,3 Millionen Ausländern in Deutschland aus. Das Auslandszentralregister (AZR) wies 2004 lediglich 6,7 Millionen Ausländer aus (vgl. MIGRATION UND BEVÖLKERUNG 2006). Dies ergibt im Vergleich verschiedener Statistiken kleinere Unstimmigkeiten.

Betrachtet man die Realität der deutschen Migrationsproblematik so scheint diese losgelöst zu sein von den oben beschriebenen internationalen Veränderungsprozessen der dort lokalisierten Armutproblematik oder den – immer – anderswo lokalisierten religiös-motivierten Reastrationsbewegungen. Genau genommen gibt es aber hier eine Rückkopplung. Die verlorenen Integrationschancen der 1970er und 1980er Jahre, die von der Generation der Väter und Großväter der Familien mit Migrationshintergrund wohl als Ablehnung des deutschen Umfeldes erlebt und akzeptiert wurden, werden in der Generation der Kinder zum Ausgangspunkt einer Identitätsbildung, die sich einerseits durch Ablehnung des Umfeldes und andererseits durch eine gleichzeitige Orientierung an dieser entfaltet. So entstehen neue interkulturelle Fragestellungen einer teilweise gebrochenen deutsch-nichtdeutschen Kultur.

Die kulturelle Diversifizierung (vgl. SLOANE 2003, 12) zeigt sich nicht nur in der kulturellen Differenzierung der Bevölkerung, sondern auch in einer Differenzierung individueller Lebenskonzepte. Die von Ulrich BECK (1998) als Individualisierung der Gesellschaft bezeichnete Entwicklung der Industrieländer zeigt sich in der Auflösung traditioneller *sinnstiftender* sozialer Muster wie Familie, Ehe oder Beruf. Dies führt zu sehr grundlegenden Veränderungen in den Lebenswelten. Sie zeigt sich im Kontext von Arbeit und Beruf in der Forderung nach lebenslangem Lernen, in ‚vorprogrammierten‘ berufsbiographischen Brüchen. *Weiter-Lernen*, *Um-Lernen* und *Neu-Lernen* werden zum Regelfall. Das Ideal der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts, welches sich als Freiheit, lernen zu dürfen, um sich auf diese Weise selbst zu entfalten, begreifen ließ, wird gleichsam zu einem großen Zwang, lernen zu müssen und sich immer wieder neuen Veränderungen zu stellen. Karlheinz GEISLER (1996) apostrophiert dies spöttisch als „Lernen: lebenslänglich“.

Ad 3) – Veränderung der Arbeitsorganisationen und -prozesse

Die oben beschriebenen Veränderungen der ökonomischen Makrostruktur auf der einen und in den sozialökonomischen Lebensräumen auf der anderen Seite finden ihren Niederschlag im Lebensraum ‚Betrieb‘. Man müsste dies sehr umfassend analysieren. An dieser Stelle können allerdings nur einige Veränderungstendenzen dargestellt werden (vgl. weiterführend SLOANE 2000a; 2000b, 95 ff):

- Die Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien werden zusehends in die Arbeitsorganisationen integriert; dies verändert die Organisation und führt zu unternehmerischen Netzwerken und Allianzen (vgl. PICOT/ REICHWEIN/ WIGAND/ SCHNEIDER 1996). Arbeitsprozesse werden enträumlicht und in virtueller Form etabliert (Bsp. E-Commerce).
- Es etablieren sich neue Führungskonzepte (vgl. SVEIBY 1998), die stärker auf Kooperationen basieren (vgl. NONAKA/ TAKEUCHI 1997).
- Unternehmen sind einem enormen Veränderungsdruck ausgesetzt, was dazu führt, dass Umbruchsituationen zum Regelfall werden. Notwendig werden kontinuierliche Anpassungsprozesse; Unternehmen müssen die beschleunigten ökonomischen, techni-

schen und kulturellen Veränderungen durch eine permanente Re-Organisation auffangen (vgl. SENGE 1990).

- Unternehmen sind immer mehr wissensbasiert, müssen Wissen generieren und aus dem Unternehmenskontext ins Unternehmen transformieren (vgl. PAUTZKE 1989, 87).
- Betriebliche Arbeit wird immer weniger routinebasiert ablaufen. Stattdessen müssen sich Mitarbeiter immer wieder neue Arbeitsabläufe kurzfristig erarbeiten müssen. Die Managementfunktion der Planung von Arbeitsprozessen wird in den operativen Kern des Unternehmens zurückverlagert. Arbeitsprozesse sind ganzheitlich zu sehen, d. h. Mitarbeiter müssen Arbeitsprozessen planen, durchführen und kontrollieren (vgl. DEHNBOSTEL und DYBOWSKI 1998; DYBOWSKI 1998).
- Lernen kann nicht mehr ausschließlich als Vorbereitung auf Arbeit gesehen werden; vielmehr wird Lernen i. S. von Entdecken, Erkunden, Sich-Erarbeiten etc. selbst zum Gegenstand eines Arbeitsprozesses (vgl. SLOANE 1998).

2 Veränderte Sichtweisen in der betrieblichen Bildung

2.1 Über das Lernen in Arbeitskontexten

Postmoderne Veränderungen führen zu einer Neuausrichtung des Verhältnisses von Lernen und Arbeiten:

- Lernen und Arbeiten stehen in einem veränderten Verhältnis zueinander: Lernen ist nicht mehr nur Vorbereitung auf Arbeit, vielmehr ist die Arbeit selbst lernhaltig. Dies nötigt zu neuen Formen des Arbeitens und intendiert v. a., dass eine Förderung von Lernkompetenz als Arbeitskompetenz erfolgen muss (vgl. SLOANE 1998)
- Diese partial hohe Identität von Lernen und Arbeiten hat weitere Konsequenzen. Es wird notwendig, neue Formen des Lernens zu initiieren, die wiederum zu neuen Formen des Arbeitens führen (vgl. DEHNBOSTEL/ DYBOWSKI 1998 und DYBOWSKI 1998)
- Insgesamt wird es erforderlich, Konzepte zur Organisationsentwicklung sowie zur Personalentwicklung mit denjenigen zur betrieblichen Bildung miteinander zu verbinden (vgl. SALKA 1998 sowie MÜNCH 1995), was sich u. a. in Modellversuchen zur selbstgesteuerten Weiterbildung von Ausbildern (vgl. SALKA 1998 sowie MÜNCH 1995) dokumentiert.

Gerade die oben genannten Konzepte wiederum führen zu veränderten Arbeitsanforderungen an das Lehr- und Ausbildungspersonal; exemplarisch seien genannt:

- Die Anforderungen an die Selbstorganisation der pädagogischen Arbeit wachsen. So arbeitet SONNTAG (2001) in einem Modellversuch mit der Volkswagen Coaching

AG heraus, dass für einen solchen Fall Mentorensysteme aufgebaut werden müssen. Es werden neue innerbetriebliche Kommunikationsforen erforderlich. SONNTAG spricht davon, dass „Qualifizierungsstützpunkte“ eingeführt werden müssen.

- Selbstgesteuerte Formen der Entwicklung, Implementation und Evaluation von Ausbildungsmaßnahmen müssen etabliert werden (vgl. hierzu SCHWETZ 1997 sowie SCHNEIDER und SABEL 1998).
- Ggf. sind technologische Servicesysteme wie Lernplattformen u. ä. einzurichten; diese müssen von Ausbildern/Ausbildungsverantwortlichen (mit-)aufgebaut und gepflegt werden. So wird in den Ausführungen im Forschungskorridor 4 des BIBB (2001) darauf verwiesen, dass eine Förderung der informations- und kommunikationstechnischen Kompetenz der Ausbilder als zentrale Forschungsaufgabe anzusehen sei.
- Die Abstimmung zwischen der Ausbildungsarbeit und den jeweiligen Fachabteilungen muss intensiver werden (vgl. SLOANE, DITTMAR und OSTENDORF 1999).
- Die Beratungstätigkeit der Ausbildungsabteilung gegenüber den Fachabteilungen sowie gegenüber den Auszubildenden nimmt zu.
- Die klare Grenzziehung zwischen Ausbildung und Weiterbildung löst sich organisatorisch und curricular auf.

2.2 Betriebliche Bildungsarbeit zwischen Bildungsmanagement und pädagogischer Prozesssteuerung

2.2.1 Betriebliche Bildungsarbeit

Die betriebliche Bildungsarbeit vollzieht sich einerseits in einem komplexen institutionell-organisatorischen Netz. Merkmale dieses Netzes sind

- organisatorische Vorgaben des Betriebes, festgemacht an Arbeitsplatzbeschreibungen u. ä.;
- die Institutionalisierung der pädagogischen Arbeit in Form von Abteilungen und Funktionsstellen;
- externe Vorgaben an die Bildungsarbeit, die z. B. über Ausbildungsordnungen die Ziele und Inhalte der Ausbildung normieren, die Prüfungsregularien und (externe) Prüfungsinstanzen sowie deren Zuständigkeit festlegen, oder die etwa in Form einer Ausbildereignungsverordnung definieren, wer für die Ausbildung befähigt ist und wie diese Befähigung erworben werden kann;
- Kooperationen mit anderen Bildungsträgern, die zum Teil gesetzlich festgelegt sind – so in der dualen Ausbildung – und die zum Teil korporationsrechtlich zwischen den Akteuren eines Wirtschaftsbereichs vereinbart werden (z. B. die überbetriebliche Ausbildung);

- interne Vorgaben an die Bildungsarbeit, die sich in der Rekrutierungsstrategie des Unternehmens niederschlagen.

Andererseits zielt die betriebliche Bildungsarbeit auf eine Förderung einzelner Mitarbeiter des Unternehmens. Hiermit wird eine Erziehungsaufgabe² übernommen, die sich in Qualifizierungs- und Bildungsprozessen niederschlägt³.

Diese kurze Skizze der betriebsinternen wie auch -externen Verflechtung betrieblicher Bildungsarbeit einerseits und die Akzentuierung der pädagogischen Funktion andererseits ist nicht vollständig. Sie soll dazu dienen, die Komplexität des Aufgabenspektrums betrieblicher (Aus-)Bildung zu umreißen, auf die durch eine Weiterbildung vorbereitet werden soll.

Es deuten sich unmittelbar zwei zentrale Arbeitszusammenhänge an, die noch weiter zu differenzieren sind:

- zum einen die genuin pädagogisch-didaktische Aufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals, die auch mit dem Begriff „mikrodidaktische Aufgaben“ umrissen wird;
- zum anderen Bildungsmanagementaufgaben, für die der Begriff „makrodidaktische Aufgaben“ Verwendung findet.

Mikro- und makrodidaktische Aufgaben verweisen zurück auf die bereits vorgenommene differenzierte Betrachtung der Zielgruppe in den vorhergehenden Kapiteln. Sie zeigen sich v. a. in der Unterscheidung von Ausbildungsbeauftragten und Ausbildern, wobei die hauptberuflichen Ausbilder eher auf makrodidaktischer und die nebenberuflichen auf mikrodidaktischer Ebene arbeiten. An dieser Stelle soll diese Aufgabenteilung strukturell aus der betrieblichen Perspektive aufgegriffen werden.

2.2.2 Die Implementation pädagogisch-didaktischer Aufgaben im Unternehmen

Die kommunikativen Aufgaben im Betrieb nehmen zu. Dies heißt wiederum, dass pädagogisch-didaktische Fähigkeiten an Bedeutung gewinnen. So kommt es eigentlich zu einer Ausdehnung pädagogischer Funktionen im Betrieb, ohne dass dies jedoch so kommuniziert wird. Diese Entwicklung wird sehr oft mit Begriffen wie Sozialkompetenz, Kommunikationsfähig-

² Hiermit sind wesentlich auch theoretisch-konzeptionelle Überlegungen verbunden, mit der sich die betriebspädagogische Forschung seit jeher beschäftigt, die aber im Rahmen dieses Dossiers ausgeklammert werden müssen. Sie sind pragmatisch jedoch an der Stelle relevant, wenn es darum geht zu klären, welche Funktion betriebliche Bildung für die Personalrekrutierung hat, ob etwa Qualifikationen vermittelt oder Kompetenzen gefördert werden sollen. Dies schlägt dann unmittelbar auf die Frage der Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals durch und wird somit zu einem Anliegen zukünftiger Forschungs- und Entwicklungsarbeiten.

³ Ich gehe vom Oberbegriff der (beruflichen) Erziehung aus, die sich unterscheiden lässt in „Qualifizierung“ und „Bildung“. Während „Qualifizierung“ auf die Bewältigung von (betrieblichen) Anforderungssituationen bezogen wird, orientiert sich „Bildung“ auf die gewollte Entfaltung der Persönlichkeit. Beides dokumentiert sich in Erziehungsprozessen und in Erziehungsergebnissen. Vgl. zur Grundlegung SLOANE, TWARDY und BUSCHFELD 1998.

keit etc. umschrieben. Man könnte hier auch von einer der Didaktisierung von Führungsprozessen sprechen.

Der Gestaltungsraum für pädagogische Arbeit hängt dabei von der Lernkultur in einem Unternehmen ab. Ohne hier auf die zur Zeit immer noch sehr modernen Konzepte zur Lernenden Organisation einzugehen, kann doch festgehalten werden, dass die Arbeits- und Betriebsorganisation und das Führungsverständnis in einem Unternehmen nachhaltig die Möglichkeiten und Grenzen aller Mitarbeiter festlegen, die pädagogisch tätig werden sollen. Die oben beschriebenen strukturellen Veränderungen des betrieblichen Arbeitsablaufs verweisen in einer tendenziell positiven Auslegung von Entwicklungsmöglichkeiten auf Unternehmen, die eine Selbstorganisation von Arbeit fordern. In einem solchen Umfeld lassen sich in der Tat Formen des entdeckenden Lernens implementieren und es kann die Lernhaltigkeit von Arbeitsplätzen über die Arbeitsplatzgestaltung und über die Aufgabenstellung gefördert werden.

Die Anforderungen an die pädagogisch-didaktische Arbeit werden in einem solchen Kontext anders normiert sein als in einem traditionellen Unternehmen, welches tendenziell eher hierarchisch gegliedert und durch klare Arbeitsplatzvorgaben gekennzeichnet ist. Die pädagogische Arbeit wird dann eher instruktions- und anweisungsorientiert und in Form von Informationsabgabe und Informationsaufnahme gekennzeichnet sein.

Hinter dieser Struktur verbirgt sich pädagogisch gesehen der Zusammenhang zwischen dem Arbeitsplatz als Lernumgebung und den daraus erwachsenden didaktischen Möglichkeiten. Wenn nun Ausbildungsbeauftragte pädagogische Konzepte angeboten bekommen und sich diese z. B. in Seminaren oder anderen Bildungsmaßnahmen erarbeiten, so ist der Erfolg einer solchen Qualifizierung davon abhängig, ob das Gelernte tatsächlich in die Arbeitswelt eines Betriebes ‚hineinpasst‘. Für den Erfolg von Ausbilderqualifizierungen wäre es daher wichtig, die Implementation des pädagogisch-didaktischen Wissens in die jeweilige Anwendungssituation zu berücksichtigen.

Insgesamt geht es darum, den Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Konzepten der Ausbilder resp. nebenberuflichen Ausbilder und der Arbeitsorganisation herzustellen. Es muss nach der Umsetzbarkeit der Konzeption gefragt werden. Dies verweist auf die Managementebene. Die mikrodidaktische Qualifizierung muss – einfach gesprochen – aus betrieblicher Sicht mit den tatsächlichen Anforderungsstrukturen der Betriebs- und Arbeitsorganisation korrespondieren.

Dies scheint mir auch im Rahmen einer externen Ausbilderschulung ein Grundproblem zu sein. Sowohl eine AEVO-Konzeption, die mikro- und makrodidaktische Aufgaben verbindet, als auch ein fachdidaktisches Konzept, das sich auf konkrete berufsbezogene Vermittlungssituationen bezieht, haben die Tendenz, von einer allgemeinen und eher betriebsunspezifischen Perspektive auszugehen. Die makrodidaktischen Gestaltungsparameter sind i. d. R. sehr allgemein und beziehen sich auf Fragen der allgemeinen Ausbildungsplanung, der Kooperation mit anderen Lernorten usw. Was aus dem Blick verloren wird, ist die betriebliche Situierung des pädagogisch-didaktischen Wissens, ein Herunterbrechen auf den Arbeits-

alltag in einem Unternehmen. Dies wird allenfalls durch Erkundungsprojekte und durch einen Erfahrungsaustausch ein Stück weit berücksichtigt.

Hier muss selbstredend eine Unterscheidung zwischen kleinbetrieblichen und großbetrieblichen Strukturen vorgenommen werden:

- Große Betriebe haben die Möglichkeit, ein innerbetriebliches Multiplikatorenkonzept zu entwickeln und können dabei auch abgestimmt Organisationsentwicklungsmaßnahmen initiieren, um so eine Korrespondenz von Betriebs- und Arbeitsorganisation und pädagogisch-didaktischer Arbeit herzustellen. Dies kann über ein betriebsinternes Bildungsmanagement gesteuert werden, welches letztlich auch sicherstellen muss, dass die Ausbildungskompetenz, die aufgebaut wird, tatsächlich im Betrieb seinen Niederschlag findet.
- Kleinere und mittlere Betriebe müssen auf Maßnahmen für KMU zurückgreifen, die häufig von Kammern und Verbänden oder freien Trägern angeboten werden. Sie müssen sich einer externen Beratungskompetenz bedienen. Wenn es auch hier zur Umsetzung der entwickelten Kompetenzen kommen soll, so muss ein externes Angebot eigentlich mehr leisten als eine Schulung von Ausbildern oder Ausbildungsbeauftragten. Es muss vielmehr auch die Organisationsentwicklungsprozesse in den Zielunternehmen einbeziehen. Aus Sicht des Betriebes heißt dies, dass man den Aufbau von Ausbildungskompetenz immer mit der prinzipiellen Bereitschaft, ggf. auch die Organisationsstrukturen zu verändern, verbinden muss.

Diese kleine Fallunterscheidung verweist auf einen Unterscheid zwischen großbetrieblichen und kleinbetrieblichen Anforderungen. Während im ersten Fall *betriebliche Differenzierung* sichtbar wird, zeigen sich im zweiten Fall die Aspekte der *Netzwerkbildung* und der *Auslagerung (Externalisierung)* von Bildungsarbeit.

2.2.3 *Ausbildertätigkeit als Managementtätigkeit*

Aus den obigen Überlegungen ergibt sich abschließend, dass die Qualifizierung von Lehr- und Ausbildungspersonal nicht nur eine auf Unterweisung und allgemeine Unterweisungsplanung gerichtete Vorbereitung auf eine letztlich allgemein gehaltene pädagogische Arbeit ist.

Vielmehr wird der Zusammenhang zwischen Arbeits- und Betriebsorganisation und pädagogischer Arbeit sichtbar. Ausbilderqualifizierung kann zugleich immer eine Möglichkeit der Organisations- und Personalentwicklung sein. In dieser Hinsicht geschieht diese Qualifizierung immer im Hinblick auf eine spezifische Organisationsstruktur und zugleich (ggf.) mit der Absicht, diese mittel- und langfristig zu verändern. Als strategisches Instrument sollte eine Ausbilderqualifizierung daher auch nicht uniform mit der allgemeinen Zielsetzung eingesetzt werden; auf diese Weise ergäben sich Kompetenzen, die in irgendeiner Weise für das Unternehmen sinnvoll sein könnten. Vielmehr muss eine genaue Analyse vorgenommen werden:

- Diese muss sich einerseits auf die bestehende Betriebs- und Arbeitsorganisation sowie andererseits auf die zu entwickelnden Organisationsstrukturen beziehen.
- Zugleich sollte vor dem Hintergrund der vorhandenen und angestrebten Organisationsmerkmale herausgearbeitet werden, welche pädagogisch-didaktische Arbeit von wem geleistet werden soll. Dies bezieht sich zum einen auf die gegebene und auf die zu entwickelnde Lern- und Arbeitskultur in einem Unternehmen und darauf aufbauend darauf, was beispielsweise nebenberufliche Ausbilder vor Ort leisten sollen und können.
- Ein weiterer Aspekt wäre die Festlegung von Rahmenbedingungen und Unterstützungsfunktionen für diese pädagogisch-didaktische Arbeit. Es geht um die makrodidaktischen Aufgaben, und zwar als Durchführungshilfen. Mittel hierbei wären: Erfahrungsgruppenarbeit, pädagogische Konferenzen, pädagogische Hilfen in Form von Informationssystemen usw.

Neben den Durchführungshilfen bedarf es noch der *Entwicklungshilfen* von Seiten des Bildungsmanagements. Diese beziehen sich auf die Implementation eines neuen Ausbildungskonzepts, während die Durchführungshilfen routinisierte Unterstützungsfunktionen beinhalten.

Auch hier wäre es wiederum wichtig, zwischen Großbetrieben und KMU als Anwendungsfällen zu unterscheiden und herauszuarbeiten, wer in den jeweiligen Fällen Hilfsstrukturen entwickelt, wer die Analysen durchführt usw. Es gilt auf jeden Fall, neue Aus- und Weiterbildungsmodelle zu entwickeln, die – wie dies schon in anderen Kapitel angedeutet wurden – z. B. biographisch ausgelegt sind und in Form von Modulen angeboten werden.

2.2.4 *Zwischenergebnis*

In diesem Unterkapitel ging es darum, die Gestaltungsoptionen des Bildungsmanagements anzureißen. Im Mittelpunkt stand dabei die Überlegung, dass es um die Implementation von Bildungsarbeit geht: Ausbilderfunktionen sind in einem Unternehmen zu installieren. Hierbei fallen Routinearbeiten an, die sowohl im pädagogisch-didaktischen Bereich als auch im organisationalen Bereich verankert sind. Daneben geht es aber immer auch darum, Entwicklungshilfen zu leisten, um diese Ausbildungsfunktionen implementieren zu können. Dabei wurde auf den Unterschied zwischen Großbetrieben und KMU abgezielt.

Zusammenfassend ergeben sich nunmehr im Gesamtzusammenhang drei Dimensionen einer Ausbilderqualifizierung:

- eine *personale Dimension* bezüglich der innerbetrieblichen Instanzen: Ausbildungsbeauftragter – Ausbilder – Bildungsmanagement;
- eine *aufgabenbezogene Dimension* über die Unterscheidung in makrodidaktische und mikrodidaktische Aufgaben;

- eine *organisatorische Dimension*, die sich in den jeweiligen idealtypischen Ausgestaltungen betrieblicher Bildungsarbeit in den Ausprägungen innerbetriebliche Differenzierung, Netzwerkbildung und Auslagerung niederschlägt.

3 Anforderung an die Kompetenz des Personals

Die Ausbilderkompetenz ist eine berufliche Handlungskompetenz. Somit kann man unterscheiden zwischen

- einer pädagogisch-didaktischen Fachkompetenz, die i. S. der Fachdidaktik auch fachliches Wissen umfasst (Domäne),
- einer Humankompetenz i. S. der Fähigkeit zur Selbstreflexion (Person) und
- einer Sozialkompetenz i. S. von Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit etc. (Gruppe).

In allen drei Bereichen – Domäne, Person, Gruppe – entfalten sich

- eine Methoden- und Lernkompetenz als Fähigkeit fachliche, individuelle und soziale Probleme zu erkennen und für diese Probleme adäquate Lösungsansätze zu finden und hierbei wiederum Neues zu lernen,
- eine Sprach- und Textkompetenz i. S. des Vermögens, sich sprachlich darüber hinaus textlich mitteilen zu können und am Alltag sprachlich und textlich partizipieren zu können,
- eine ethische Kompetenz als normative Haltung und Einstellung gegenüber der Domäne, der eigenen Person und der sozialen Umwelt.

Diese Kompetenz lässt sich als kategoriale Kompetenz (vgl. SLOANE 2004; SLOANE/TWARDY/ BUSCHFELD 2004) darstellen. Es handelt sich um ein Perspektivenmodell zur ganzheitlichen Erfassung des Konstrukts „berufliche Handlungskompetenz“. Es geht m. E. nicht darum, jede logisch mögliche Zelle der konstruierten ‚Matrix‘ auszufüllen. Vielmehr erscheinen mir die Beziehungen relevanter, die sich aus den Zeilen- und Spaltenhinweisen ergeben. Von diesen Kategorien –Domäne, Person, Gruppe auf der einen und Methode/Lernen, Sprache/Text, Ethik auf der anderen Seite – lassen sich operationalisierte normative Vorgaben generieren. Die Zellen lesen sich dann als Gestaltungshinweise für Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte, wobei Lehrerinnen i. S. der Idee einer Selbstqualifizierung diese Matrix nutzen können, um in einem ersten Schritt eine Analyse der eigenen Fähigkeiten vorzunehmen.

	Domäne (Fach)	Person	Gruppe
Methodenkompetenz	Erkennen und Lösen pädagogisch-didaktischer Probleme Anwendung und ggf. Revision wissenschaftlicher Methoden Erkundung von Fachpraxis usw.	Thematisierung der eigenen Fähigkeiten Lernfähigkeit Selbstreflexion Karriereplanung usw.	Arbeit in Gruppen Steuerung und Moderation von Gruppen Anwendung und ggf. Revision von Kommunikationsmethoden usw.
Sprach- und Textkompetenz	Pädagogisches und fachdidaktisches Fachwissen Schreiben und Lesen von pädagogischen, fachdidaktischen und fachlichen Fachtexten Konzeptionelles Schreiben usw.	Thematisierung und Vertextlichung eigener Fähigkeiten Planung von Karrierewegen usw.	Vertextlichung von Kommunikationsprozessen Reden über Gruppenprozesse usw.
Ethische Kompetenz	Ethische Grundlagen pädagogischen und fachdidaktischen Handelns	Eigenverantwortung Risikobereitschaft Selbstständigkeit usw.	Kooperationsbereitschaft Solidarität Toleranz usw.

Abb. 1: Kategoriales Kompetenzmodell des Ausbildertätigkeit

4 Anforderungen an die Ausbilderqualifizierung

Bilanziert man die bisherigen Überlegungen, so ergeben sich m. E. folgende Anforderungen an eine zukünftige Ausbilderqualifizierung:

- Ausbilder sind nicht nur Menschen, die andere Menschen auf gesellschaftliche und organisatorische Veränderungen vorbereiten; sie sind von diesen Veränderungen auch selbst betroffen. Dies muss sich in einer biographischen Betrachtung von Ausbilderrollen und -funktionen niederschlagen. Es muss auch die individuelle Entwicklungs-

möglichkeit von Ausbildungsbeauftragten und Ausbildern thematisiert werden. Dies muss sich zum einen in den Ausbildungsmöglichkeiten dieser Gruppe, zum anderen aber auch in den innerbetrieblichen Karrierewegen niederschlagen. Dies sollte sich m. E. so dokumentieren, dass verstärkt die Berufsbiographie des Lehr- und Ausbildungspersonals aufgearbeitet und im Rahmen der Ausbilderqualifizierung thematisiert wird.

- Durch die notwendige stärkere Verbindung von Arbeitsorganisation und Ausbildungstätigkeit wird es auch erforderlich, komplexe bzw. integrative und zugleich arbeitsplatznahe Ausbildungskonzepte zu implementieren. Somit erhöht sich der konzeptionelle Anteil in der betrieblichen Ausbildung. Ausbilder müssen verstärkt selbst Ausbildungsprogramme entwickeln, erproben und evaluieren. Dies verweist auf eine viel höhere didaktische Planungs-, Umsetzungs- und Evaluationskompetenz der Ausbilder.
- Wissensbasierte Unternehmen resp. Unternehmen, die Wissen und Lernfähigkeit als Erfolgsfaktor lokalisieren, stellen andere Anforderungen an die Ausbildung. Eine von SLOANE, DITTMAR und OSTENDORF durchgeführte Fallstudie ergab, dass ein zentrales Problem bisheriger Ausbildungskonzepte darin besteht, dass die Ausbilder bzw. die Ausbildungsbeauftragten sich vorrangig nach den Ausbildungsordnungen und Berufsbildern richten. Gleichzeitig lässt sich eine gewisse Isolierung der betriebsinternen Ausbildung gegenüber den Fachabteilungen nachweisen (vgl. SLOANE/DITTMAR/ OSTENDORF 1999). Um eine bessere Abstimmung herbeizuführen, bedarf es rollierender Abstimmungsverfahren zwischen Ausbildungsabteilung und Fachabteilung. Solche Planungsmodelle sowie die innerbetriebliche Abstimmung i. S. einer responsiven Planung müssen verstärkt Bestandteil der Ausbilderqualifizierung sein.
- Diese Abstimmungsnotwendigkeit verstärkt sich insbesondere dann, wenn die Ausbildung in die Fachabteilungen (zurück-)verlagert wird. In diesem Fall stellen sich Beratungsaufgaben für die Ausbildungsabteilung. Diese Organisationsberatung muss in der Ausbilderqualifizierung verankert werden.

Generell wird es wohl notwendig sein, die Ausbilderqualifizierung gegenüber den bisherigen AEVO-Konzepten zu modifizieren. Dies sollte sich v. a. in folgenden Teilaspekten niederschlagen:

- Umsetzung didaktischer Theorien (Handlungsorientierung, situationsorientierte Ansätze) in betriebliche Ausbildungsmaßnahmen;
- neue bzw. in der Ausbildungspraxis bislang eher weniger tradierte Formen des Lernens und Lehrens (Projektmethode, Leittextmethode, Junioren- und Übungsfirma, quality circle, Lernstatt, Werkstattzirkel);
- Rand- und Problemgruppen in der beruflichen Ausbildung und Möglichkeiten der sozial-pädagogischen Förderung bzw. Betreuung;
- bildungspolitische Rahmenbedingungen und Entwicklungen in der Berufsbildung;

- Verzahnung beruflicher Aus- und Weiterbildung (didaktisch und bildungsorganisatorisch);
- Rechtsfiguren in der Berufsbildung und ihre Anwendung;
- Qualitätssicherung und Umweltschutz in der Ausbildung;
- außer- und überbetriebliche Ausbildung (Ausbildungsverbände, Netzwerke, Lernortkooperation usw.).

Literatur

BECK, U. (1989): Risikogesellschaft. Frankfurt am Main.

BECK, U. (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main.

BIBB (2001): Forschungskorridor 4 - Berufliche Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft – Gestaltung beruflicher Aus- und Weiterbildung im Wandel. In: <http://www.bibb.de/aufgaben/arbprogr/fo-plan/foko4.pdf> vom 4. November 2001.

BLEICHER, K. (1991): Das Konzept des integrierten Managements. Frankfurt am Main, New York.

BUTTLER, F. (1992): Tätigkeitslandschaft bis 2010. In: ACHTENHAGEN, F./ JOHN, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-/Lernarrangements. Wiesbaden, 162-182.

COST (1995): Feasability study: research scope for vocational education in the framework of Cost social sciences. Frank ACHTENHAGEN (Ed.), in cooperation with Wim NIJHOF and David RAFFE. Brussels, Luxembourg.

DEHNBOSTEL, P./ DYBOWSKI, G. (1998): Neue Formen arbeitsgebundenen Lernens in der Ausbildung – zwei Fallstudien. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. 15-16/1998, 113-126.

DIETRICH, A. (2000): Der Kleinbetrieb als lernende Organisation. Konzeption und Gestaltung von betrieblichen Lernstrategien. Markt Schwaben.

DÜNNHOFF, P. (1994): Die Zielgruppe der nicht formal qualifizierten Ausbilder im Handwerk in ihrer quantitativen Struktur. In: SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Die Gesellen kommen! – Pädagogisch-didaktische Qualifizierung der Gesellen im Handwerk. Köln, 37-47.

DÜLFER, E. (1995): Internationales Management in unterschiedlichen Kulturbereichen. 3. Aufl. München.

DYBOWSKI, G. (1998): Qualifizieren für das lernende Unternehmen. In: Berufliche Bildung auf dem Prüfstand. Bremen, 147-162.

ERTL, H./ SLOANE, P. F. E. (2004): A Comparison of VET Structures in Germany and England: Contexts of Complex Teaching-Learning Arrangements. In: MULDER, R./ SLOANE, P. F. E. (Eds.) (2004): New Approaches to Vocational Education in Europe. Oxford, 27-42.

GEISSLER, K. (1996): Lernen: lebenslänglich. In: BAKEB-Informationen, 3/1996, 3-5.

HERTLE, E./ SLOANE, P. F. E. (2005): Innovative Lehrerbildung: Reformen gestalten. Erfahrungen aus einem Reformprozess in der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich. Paderborn.

HOFSTEDE, G. (1991): Cultures and Organizations. Software of the Mind. London.

KIRSCH, W. (1999): Unternehmensverbindungen in multinationalen Feldern. 2., überarb. U. erw. Aufl. München.

KÖNIG, P./ SCHULTZE, G./ WESSEL, R. (1986) Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung. Bonn.

Lehrgangskonzepte in der Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. In: <http://www.bibb.de/aufgaben/arbprogr/fprojekt/2-4003.doc> vom 6. November 2001.

Migration und Bevölkerung, Ausgabe 1, 2006 (http://www.migration-info.de/migration_und_bevoelkerung/artikel/060104.htm). Stand: Januar 2007.

MÜNCH, J. (1995): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld.

NONAKA, I./ TAKEUCHI, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt am Main.

PAUTZKE, G. (1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens. Herrsching.

PICOT, A. (1997): Information als Wettbewerbsfaktor – Veränderungen in Organisation und Controlling. In: PICOT, A. (Hrsg.): Information als Wettbewerbsfaktor. Stuttgart, 175-199.

PICOT, A./ REICHWEIN, R./ WIGAND, R. T. (1998): Die grenzenlose Unternehmung: Information, Organisation und Management. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.

SELKA, R. (1995): Organisationsentwicklung und betriebliches Ausbildungspersonal. In: Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Bremen, 387-397.

SENGE, P. M. (1990): The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organisation. London.

SEYD, W. (1994): Berufsbildung: handelnd lernen – lernend handeln. Hamburg.

SCHNEIDER, P./ SABEL, M. (1998): Lernen und Arbeiten im Team. Band 2: Handbuch "KoKoSS" – kontinuierliche und kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation. Bielefeld.

SLOANE, P. F. E. (1998): Funktionen im Wandel. Das neue Verhältnis von Arbeiten und Lernen in einer wissensstrukturierten Praxis. In: FRANKE, N./ BRAUN C. F. von (Hrsg.): Innovationsforschung und Technologiemanagement. Konzepte, Strategien, Fallbeispiele. Berlin, 89-104.

SLOANE, P. F. E. (2000a): Berufsbildung als Allgemeinbildung in einer Wissensgesellschaft. Zur Auflösung des Gegensatzes von Berufsbildung und Allgemeinbildung in einer wissensstrukturierten Gesellschaft. In: METZGER, C./ SEITZ, H./ EBERLE, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rolf Dubs. Zürich, 37-51.

SLOANE, P. F. E. (2000b): Veränderungen der Betriebs- und Arbeitsorganisation – Konsequenzen für die betriebliche Bildungsarbeit. In: DEHNBOSTEL, P. u. a. (Hrsg.): Lernen, Wissensmanagement, betriebliche Bildung. Bielefeld, 37-51.

SLOANE, P. F. E. (2002) Schulorganisation und Curriculum. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 9-25.

SLOANE, P. F. E. (2003): Die Lernortfrage in der ökonomische Bildung. In: KAISER, F.-J./ KAMINSKI, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb., 265-282.

SLOANE, P. F. E. (2003a): Die berufsbildende Schule in der Wissens- und Informationsgesellschaft. In: DILGER, B./ KREMER, H.-H./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Wissensmanagement an beruflichen Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbundes WisLok. Paderborn, 7-29.

SLOANE, Peter F. E. (2004): Betriebspädagogik. In: GAUGLER, E./WEBER, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Aufl., Stuttgart.

SLOANE, Peter F. E./ DITTMAR, Jörg / OSTENDORF, Annette (1999): Bericht zum Projekt ‚Ausbildungsbedarf‘ bei der BMW AG. Unveröffentlichtes Arbeitspapier, München.

SLOANE, P. F. E. / TWARDY, M./ BUSCHFELD, D. (2005). Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2., erw. Aufl., Paderborn.

SCHWETZ, U. (1997): Selbstgesteuerte Weiterbildung von Ausbildern. Pfaffenweiler.

SONNTAG, K. (2001): Ausbildungs- und Organisationsentwicklung bei arbeitsplatzbezogenem Lernen. In: http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/abo/Projekte/Projekt_Inhalt/vw.htm vom 4. November 2001.

Statistisches Bundesamt (2006): www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2006/mikrozensus_2005i.pdf. Stand Dezember 2006.

SVEIBY, K. (1998): Wissenskapital – das unentdeckte Vermögen. Landsberg.

TESSARING, M. (1993): Das duale System der Berufsbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 26, 131-161.

Der Autor:



Prof. Dr. PETER F. E. SLOANE

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

E-mail: [psloane \(at\) notes.upb.de](mailto:psloane(at)notes.upb.de)

Homepage: <http://pbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/Sloane>