

- Titel:
**Veränderungen in der betrieblichen Ausbildungspraxis –
Konsequenzen für die Rolle des Ausbilders**
- Verfasser:
Ottmar Döring, Eckart Severing
- Erschienen in:
**Bös, G. / Neß, H. (Hg.): Der Ausbilder in Europa - Probleme
und Perspektiven, S. 144-163. Bielefeld 2000**

Veränderungen in der betrieblichen Ausbildungspraxis – Konsequenzen für die Rolle des Ausbilders

1. Einleitung

Viele Unternehmen konzentrieren ihre Kräfte auf Reorganisationsprozesse, um im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu bleiben. Bildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen haben dabei eine erhebliche Bedeutung. Das verdeutlicht einen Einstellungswandel, bei welchem dem Personalbereich eine wichtige Bedeutung für die Stärke und Bestandsfähigkeit der Unternehmen zugeschrieben wird. Seinen Grund hat dies in dem Charakter und Verlauf heutiger betrieblicher Innovationen. Innovationen sind nicht mehr einfach Veränderungen der technischen Basis von Produktionsprozessen. Sie beruhen wesentlich auf der Anwendung von Wissen *im* Produktionsprozeß. Die strikte Trennung von Hand- und Kopfarbeit ist in der modernen Arbeitsorganisation zu einem Produktivitätshindernis geworden. Daher sind die Kenntnisse und Erfahrungen der Mitarbeiter aller Ebenen die wesentliche Ressource der Wertschöpfung von Unternehmen. Innovationen erfordern Mitarbeiter, die selbständig und verantwortlich einen Beitrag zur Fortentwicklung des Betriebes leisten. Ihre Kompetenzen sind nur mit Maßnahmen herzustellen, die zur Herausbildung von transversaler Qualifikationen beitragen.

In fast allen Ländern der Europas gibt es deswegen eine Debatte darüber, welche fachübergreifenden Qualifikationen heute in der beruflichen Ausbildung zu vermitteln sind, und wie dies am besten geschehen könnte. Dabei werden häufig Formen des arbeitsplatznahen Lernens in ihren Möglichkeiten und Grenzen verstärkt in den Blick genommen. Allenthalben wird von seiner Renaissance gesprochen, da die Herausbildung der Kompetenzen für betriebliche Innovationen am erfolgreichsten in Lernarrangements geschieht, die in den Arbeitsprozeß integriert sind (vgl. Hacker/Skell 1993; Mandl 1995). Die Umsetzung solcher Konzeptionen geschieht jedoch relativ zögerlich. Dies liegt u.a.

in der rechtlich und institutionell bedingten Trennung der Lernorte begündet, die eine mehr oder weniger strikte Separierung von Lernprozessen scheinbar vorsieht. Allerdings gibt es an allen Lernorten Aktivitäten und Ansätze, die auf eine Veränderung dieses Zustands hindeuten. Sie sind maßgeblich von Anstrengungen zur Steigerung der Qualität beruflicher Bildung geprägt. In den Berufsschulen wird etwa über Möglichkeiten der Qualitätssicherung diskutiert, die über die bisher üblichen Zertifizierungssysteme hinausgehen und *Lernprozesse* verbessern, und in den Betrieben wird versucht, die Qualität von arbeitsplatznahen Lernprozessen durch die Kooperation mit externen Bildungsträgern zu steigern. Der folgende Beitrag zeichnet deshalb zunächst skizzenhaft die Diskussion in Europa um neue Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen nach.

Die neuen Entwicklungen haben aber auch Konsequenzen für die Organisation der Ausbildung und damit für *Lernortkooperationen*. Bei der Konzipierung und Durchführung entsprechender Lernprozesse erfahren nämlich die traditionellen Lernorte in der Ausbildung einen Bedeutungswandel. Darüber hinaus können möglicherweise neu organisierte Lernortkooperationen generell zur Erhöhung der Innovationsfähigkeit der Berufsbildungssysteme beitragen. Daher wird in einem zweiten Abschnitt gefragt, inwieweit sich mit diesen neuen betrieblichen Konzepten nicht nur die Rolle der Lernorte verändert, sondern sie selbst zur Quelle von Innovationen im Berufsbildungssystem werden können.

Weil neue Qualifikationen in immer kürzeren Zeiträumen zur Verfügung gestellt werden müssen, wird drittens ein weiteres zentrales Innovationsthema behandelt: die Modularisierung zur schnelleren Aktualisierung von Bildungsinhalten und ihre betriebspezifischere Ausrichtung.

Schließlich wird viertens auf das veränderte Kostenbewußtsein der Betriebe hingewiesen und werden Konsequenzen für die betriebliche Bildung benannt sowie die Veränderungen hinsichtlich der Rollen und Funktionen der Ausbilder in Europa bezogen auf diese Prozesse bilanziert¹.

¹ Die Definition des „Ausbilders“ ist in Art und Umfang schon für die einzelnen Berufsbildungssysteme schwierig (vgl. z.B. Wittwer 1995, S. 336f.). In seiner gesamteuropäischen Diskussion wird der Begriff noch unschärfer, da etwa Aus- und Weiterbildungssysteme in Europa unterschiedlich strukturiert sind. Wir gehen deshalb hier zunächst von einer pragmatischen Definition aus, bei der alle Personen unter diesen Begriff subsumiert sind, die Prozesse der beruflichen Erstausbildung im weitesten Sinne neben- oder hauptberuflich begleiten und gestalten. Dadurch sind in unserem Begriff des Ausbilders nicht nur solche Personen erfaßt, welche die in verschiedenen Ländern bestehenden „Ausbilderprüfungen“ abgelegt haben (z.B. Österreich, Deutschland und Portugal).

2. Veränderungen der betrieblichen Ausbildungspraxis

2.1. Arbeitsplatznahes Lernen: Ausbildung kehrt an die Arbeitsplätze zurück

Die Perfektionierung industrieller Fertigung nach tayloristischen Maßstäben hatte in vergangenen Jahrzehnten eine Trennung von Arbeits- und Lernprozessen mit sich gebracht: Lernen wurde in Lehrgänge, Seminare und Schulen verbannt; in der Produktion störte es. Organisiertes Lernen im Arbeitsprozeß wurde zum Residuum – etwa in althergebrachten Sparten des Handwerks². Vor allem in der Industrie wurde in dualen Systemen der Berufsbildung zunächst ein Großteil der Ausbildung in Lehrwerkstätten und anderen abgetrennten Ausbildungseinrichtungen durchgeführt³. Oft kam der Auszubildende erst später im Ausbildungsverlauf mit betrieblichen Produktionsprozessen in Berührung. Die Zeitanteile des Lernens am Arbeitsplatz hatten sich kontinuierlich zugunsten produktionsungebundener Ausbildungsstätten verschoben.

In der beruflichen Bildung im Betrieb gibt es aber eine Reihe von pädagogisch und ökonomisch begründeten Interessen, das Nacheinander von Lern- und Arbeitsprozeß zumindest teilweise aufzuheben und Lernen während der Arbeitstätigkeit zu ermöglichen. Deshalb ist in den letzten Jahren der Arbeitsplatz selbst als eigenständiger Lernort wieder entdeckt worden. Er gilt in der neueren Diskussion nicht mehr nur zur Einübung anderswo Erlernten, sondern für sich als Medium der Wissensvermittlung. Aktuelle Konzepte sehen als Funktion arbeitsplatznahen Lernens neben dem Erwerb von Sozialkompetenzen und Prozeßkenntnissen auch die Vermittlung von komplexem Fachwissen. Zentrale betriebliche Ausbildungsstätten gelten mittlerweile vielfach als nachgerade unmodern. Die Renaissance des Lernens an Arbeitsplätzen ist jedoch keineswegs nur auf pädagogische Erwägungen zurückzuführen. Ihr liegen auch handfeste betriebswirtschaftliche Kalkulationen der Unternehmen zugrunde, die die Auszubilden-

² In den 80er Jahren wurden in Deutschland in vielen Handwerksberufen wesentliche Teile der Ausbildung in überbetriebliche Ausbildungsstätten und Lernortverbünde verlagert, weil die Beistellausbildung mit der Technisierung der Handwerksarbeit an ihre Grenzen gelangt war.

³ In Deutschland, Österreich, Dänemark und der Schweiz beruhen die Berufsbildungssysteme auf dem Prinzip einer alternierenden Ausbildung. Ein kontinuierlicher Wechsel zwischen Ausbildungsperioden in einer Berufsschule und betrieblicher Ausbildung auf der Grundlage eines Lehrvertrages bestimmen die Struktur der beruflichen Erstausbildung. In Finnland, mit einem zu weiten Teilen nicht dualen Berufsbildungssystem, soll die Lehrlingsausbildung auf 20 Prozent vor Ende des Jahres 2000 gesteigert werden. Auch in Frankreich und Portugal soll die alternierende Ausbildung eine höhere Bedeutung erfahren.

den frühzeitig produktiv einsetzen wollen und daher eine grundlegende Umstrukturierung der Ausbildungsorganisation durchsetzen⁴.

Mit neuen Arbeitsstrukturen geht eine Verlagerung von Verantwortung an den einzelnen Arbeitsplatz einher. In großem Umfang werden in neuerer Zeit in der produzierenden Industrie neue Formen der Gruppenarbeit eingeführt, die zur Flexibilisierung der Produktion, zur Verkürzung von Durchlaufzeiten und zur Reduktion fixer Kosten beitragen sollen. Der damit verbundene häufige Wechsel der Arbeitenden zwischen Arbeitsplätzen und die Funktionsanreicherung der einzelnen Arbeitsplätze setzen Informations- und Lernmöglichkeiten im Arbeitsprozeß voraus. Auch im Zuge der Einführung neuerer Verfahren der Qualitätssicherung, die nicht mehr ausschließlich auf einer Kontrolle der Endprodukte beruhen, sondern die den Prozeß der Produktion bzw. Leistungserbringung selbst evaluieren, werden Kontrollkompetenzen an die Arbeitsplätze zurückverlegt. Entsprechende Lern- und Informationsmöglichkeiten am Arbeitsplatz gelten auch hier als Voraussetzung des Einsatzes solcher Qualitätssicherungssysteme (vgl. Bühner 1993). In neuen Organisationsmodellen von Arbeitsprozessen, werden also Funktionen der Planung, Durchführung und Qualitätskontrolle wieder an den einzelnen Arbeitsplätzen zusammengeführt. Auch ist ein häufiger Wechsel der Tätigkeiten an den Arbeitsplätzen unter Beteiligung der Beschäftigten vorgesehen. Arbeitsaufträge werden an Arbeitsgruppen delegiert, die die Ausführung in Teilbereichen autonom organisieren. Solche neuen Arbeitsstrukturen schaffen nicht nur Notwendigkeiten für neue Qualifikationsinhalte, sie schaffen auch Spielräume, diese in der Nähe des Arbeitsplatzes oder direkt am Arbeitsplatz zu vermitteln.

Hinzu kommt, daß die Kontinuität der Adaption an neue Anforderungen durch Lernen am Arbeitsplatz besser gewährleistet scheint als durch punktuelle Lehrgänge von meist kurzer Dauer. Durch den schnellen technischen und organisatorischen Wandel fällt es zunehmend schwerer, in einer abgetrennten Lernwelt authentische Lernumgebungen bereitzustellen. Verschoolte Bildungsformen sind nicht mehr angemessen. Die Rückführung von Lernprozessen an den Arbeitsplatz soll eine bessere Kongruenz von Ausbildung und Arbeitsanforderungen sicherstellen, die Auszubildenden frühzeitig mit den

⁴ Unter arbeitsplatznaher Bildung verstehen wir intentionale Qualifizierungsprozesse. Bei der Ausübung von Arbeitstätigkeiten wird allerdings auch beiläufig und ungeplant gelernt. Solche funktionalen Lernprozesse bleiben hier außer Betracht (zur Abgrenzung und Begriffsbestimmung vgl. Severing 1994).

jeweils besonderen betrieblichen Bedingungen vertraut machen, Phasen der Einarbeitung integrieren und somit den Transfer des Erlernten verbessern. (vgl. Heidack 1987; Wollert 1990; Walden 1996; Dehnbostel 1996).

In einigen Betrieben spielt bei der Entscheidung für arbeitsplatznahe Ausbildung zusätzlich die Erwartung eine Rolle, die Kosten der Ausbildung verringern zu können (vgl. Bardeleben/Beicht/Feher 1994). Die Vorteilsrechnungen der Unternehmen selbst, die dem neuen Interesse an der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen zugrunde liegen, beziehen sich darauf, daß lehrgangsförmige betriebliche Bildung hohe Kosten mit sich bringt. Die Verbindung von Lernen und Arbeiten soll eine Reduzierung dieser Kosten ermöglichen (vgl. Münch 1990, S. 146).

Die Rückkehr der betrieblichen Bildung an die Arbeitsplätze wird aus diesen Gründen trotz aller Unterschiedlichkeit der Berufsbildungssysteme allenthalben in Europa gefordert und praktiziert⁵. Die Didaktik und Methodik in der betrieblichen Bildung hat sich bisher allerdings nicht so stark verändert, wie es aufgrund des Wandels der beruflichen und betrieblichen Anforderungen zu erwarten gewesen wäre, weil sich in der Mehrzahl der Großunternehmen die Zentralisierung und Verschulung der Ausbildung in festen institutionellen Strukturen etabliert hat. Lange Zeit hat in der betrieblichen Bildung der Industrie ein Prinzip gegolten, das sich an der schulischen Berufsausbildung orientiert: zuerst wird gelernt, und dann erst, nach erfolgreichem Abschluß der Lernphase, wird das Erlernte praktisch angewendet.

Die praktische Implementation arbeitsplatznaher Bildungsformen beschränkt sich in vielen Unternehmen bis heute auf Unterweisungen durch Vorgesetzte, Einarbeitungen und das Training repetitiver Teilaufgaben im industriellen Produktionsprozeß – Formen mithin, bei denen Anweisung und Bildung kaum zu unterscheiden sind. Erst in einigen Großbetrieben werden weitergehende Anwendungen arbeitsplatznaher Lernformen diskutiert, konzipiert, stellenweise erprobt und eingesetzt. Die in der berufspädagogischen Diskussion zentralen innovativen Methoden wie Qualitätszirkel, Austauschprogramme, Job Rotation und Lernstatt finden nur in relativ wenigen Unternehmen Anwendung. Lernen am Arbeitsplatz geschieht also häufig ohne Methoden, Instrumente

⁵ Erhebungen zum Umfang der arbeitsplatznahen Bildung in Unternehmen (vgl. z.B. BIBB 1994; BMBF 1996 für Deutschland oder für Österreich Zeidler 1991) liegen zwar bis heute nur in ersten Ansätzen vor und leiden vielfach an definitorischen Problemen. Sie berichten aber übereinstimmend von einem Bedeutungszuwachs arbeitsplatznaher Formen betrieblicher Bildung, der aber unterschiedliche Verlaufsformen hat, die von der Strukturierung der jeweiligen Berufsbildungssysteme mitbestimmt sind.

und Lernmittel, die einen systematischen und effektiven Wissenserwerb ermöglichen (vgl. Grünewald u.a. 1998, S. 39ff.; Gerhards/Zedler 1997; Siehlmann/Debener/Ross 1991; Severing 1994).

Über aller Begeisterung über die Authentizität des Lernorts Arbeitsplatz ist nämlich nicht zu vergessen, daß dieser eigentlich kein Lernort ist. Die Arbeitswelt ist unter betriebswirtschaftlichen und technologischen Gesichtspunkten gestaltet, und nicht unter berufspädagogischen. Weil also nicht vorausgesetzt werden kann, daß Arbeitsvorgänge für sich ausreichende qualifikatorische Potentiale beinhalten, sind durch pädagogische Interventionen Methoden einzuführen, die Lernen am Arbeitsplatz erst ermöglichen. Sie bilden eine Brücke zwischen individuellen, personalen Lernvoraussetzungen auf der einen Seite und den im Arbeitsprozeß gegebenen Lernmöglichkeiten auf der anderen Seite. Die Restriktionen für die Ausbildung am Arbeitsplatz, die früher Argumente für die Abkoppelung von Ausbildung und Arbeitswelt waren, sind heute keineswegs entfallen. Sie sind im Gegenteil virulenter geworden:

- Eine Vielzahl von äußeren Faktoren beeinträchtigt die Eignung von Arbeitsplätzen für die Ausbildung. So werden etwa unstrukturierte Arbeitsanforderungen, die zu laufenden Unterbrechungen einzelner Arbeitstätigkeiten führen, arbeitsplatznahes Lernen behindern. Arbeitsplätze mit hohen physischen und psychischen Belastungen werden arbeitsplatznahes Lernen in der Regel nicht zulassen. Lärm, Staub, Hitze und Kälte beeinträchtigen die für Lernprozesse notwendige Konzentration. Eine Intensivierung der Arbeit läßt wenig Nischen für Lernzeiten.
- Die technische und organisatorische Komplexität moderner Arbeitsabläufe und die Mediatisierung der Produktion verändert das Verhältnis theoretischer Kenntnisse zu praktischen Fertigkeiten: die Bedeutung theoretischer Grundlagen nimmt zu. Es vollzieht sich ein Wandel von konkreten zu abstrakten Fähigkeiten. Die tendenzielle Zunahme theoriegeleiteter Arbeitshandlungen führt zu neuen Anforderungen an die betriebliche Ausbildung. Betriebliche Lehrwerkstätten organisieren vielfach eine quasi verdoppelte Schulausbildung. Die Tauglichkeit von Erfahrungslernen nimmt

ab.

Die Renaissance des Lernens am Arbeitsplatz vollzieht sich somit in einem Spannungsfeld: Einerseits soll der Arbeitsplatz didaktische Potentiale entfalten, um den Wissenstransfer und die Aktualität der Ausbildung zu sichern, andererseits eignen sich industrielle Arbeitsumgebungen teilweise wenig zur Vermittlung des zu ihrer Bewältigung notwendigen Wissens. Dieser Widerspruch läßt sich in zweierlei Richtungen auflösen: Entweder dient die Ausbildung tatsächlich im wesentlichen dem Anlernen an jeweilige konkrete Arbeitsanforderungen. Oder mit der Integration von Lernen und Arbeiten wird die Arbeitswelt selbst so verändert, daß sie für Lernprozesse taugt, d.h. unter berufspädagogischen Gesichtspunkten für Ausbildungszwecke aufbereitet und mit Freiräumen und didaktischen Hilfen ausgestattet, die Lernen erst ermöglichen.

Der Alternativcharakter dieser Entwicklungsrichtungen wird in der aktuellen Diskussion nicht immer klar verdeutlicht. Oft scheint die Integration von Lernen und Arbeiten per se als pädagogisch wünschenswert – ohne daß noch untersucht wird, wie die Ausbildungsgehalte sich selbst über den Wechsel des Lernorts verändern, ohne daß die Lerneignung bestimmter Arbeitsplätze geprüft wird und ohne daß pädagogische Interventionen in den Arbeitsprozeß konzipiert werden. Die arbeitspädagogischen Entwürfe und die in einigen wenigen Modellversuchen entwickelten Konzepte arbeitsplatznaher Bildung auf der einen Seite und die auf breiterer Ebene beginnende betriebliche Umsetzung auf der anderen fallen schließlich oft genug auseinander. So sehr Ausbildung am Arbeitsplatz dazu dienen kann, Handlungs-, Sozial- und Selbstlernkompetenzen zu vermitteln, so wenig sind solche Ansprüche in einer Vielzahl von Betrieben, die am Arbeitsplatz qualifizieren, eingelöst. Arbeitsplatznahe Qualifizierung muß schließlich nicht dem Erwerb selbständiger Handlungskompetenz in selbstgesteuerten Lernprozessen dienen. Der Begriff kann aber auch die schnelle Vermittlung von Handlangerqualifikationen umschreiben. Methodisch reduzierte Anpassungsqualifikationen stehen in Gegensatz zu pädagogisch-didaktischen Konzepten der Verbindung von Arbeiten und Lernen. Vor dem Hintergrund eines in Arbeitsgruppen demokratisierten Taylorismus oder strikt produktionstechnisch orientierter Formen der Arbeitsorganisation findet

unter dem Titel „arbeitsplatznahe Ausbildung“ oft nur knappe Drill- und Anlernqualifikation statt. Wo sich arbeitsplatznahes Lernen verbreitet, ist es oft nicht wegen besonderer pädagogisch-methodischer Vorteile attraktiv, sondern aus der Erwartung einer reibungslosen Bereitstellung jeweils aktuell erforderlicher Qualifikationen. Unter dem Gesichtspunkt der bloß ökonomischen Effektivierung der Ausbildung erscheinen solche Methoden arbeitsplatznahen Lernens attraktiv, die berufliche Bildung auf bloßes Anwendungswissen reduzieren. Damit werden wesentliche Potentiale der Verbindung von Arbeiten und Lernen vergehen.

Insbesondere in der Ausbildung muß aber der Erwerb übergreifenden Wissens gefördert werden, um eine volle berufliche Handlungsfähigkeit bei den Auszubildenden zu erreichen. Lernen am Arbeitsplatz kann dazu beitragen, wenn es es als exemplarisches Lernen organisiert wird und den Übergang zu einem umfassenden Berufswissen sicherstellt. Allgemeines Grundlagenwissen kann bei den Lernenden nicht vorausgesetzt werden, sondern Lernen am Arbeitsplatz hat hier als Ausgangspunkt für den Erwerb solcher Grundlagenkenntnisse zu dienen. Es kann deshalb nicht beim situierten Erfahrungslernen stehengeblieben werden. Methoden des Lernens am Arbeitsplatz sind schließlich nicht einfach ein neues Transportmittel breiten Berufswissens, sondern stehen in einem engen Anwendungsbezug. Aus Erfahrungen an konkreten Arbeitsplätzen sind allgemeine berufliche Kenntnisse erst noch abzuleiten bzw. zu ergänzen. Notwendig ist daher auch eine stärkere Systematisierung des Verhältnisses der Lernorte, um das Lernen am Arbeitsplatz in ein modernes betriebliches Lernarrangement einzupassen.

2.2. Lernortkooperationen: Fokus für berufspädagogische Innovationen

Die bisherige starre Abgrenzung der pädagogischen Funktionen zwischen verschiedenen Lernorten in der beruflichen Bildung beeinträchtigt die Ausbildungsbemühungen an allen Lernorten. Die Beziehungen zwischen Bildungsträgern, Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben sind wie die Berufsbildungssysteme vielfältig und sind zwar in den verschiedenen Ländern genauso unterschiedlich gestaltet, stehen aber einerseits durch die neuen Anforderungen unter dem gleichen Veränderungsdruck und sind andererseits zentral für das Gelingen jeder Ausbildung. In der Regel existiert jedoch in der berufli-

chen Ausbildung ein bloßes Nebeneinander der autonomen Systeme Berufsschule, Bildungsträger und Betrieb – je nach Gestaltung des nationalen Berufsbildungssystems unterschiedlich ausgeprägt. Die Lernorte arbeiten unkoordiniert und didaktisch unvermittelt nebeneinander her. Die Anforderungen, denen zumindest duale Ausbildungssysteme heute gegenüberstehen – z.B. durch die verstärkte Integration arbeitsplatznahen Lernens - erfordern aber neue Formen einer systematischen Zusammenarbeit der Lernorte, um Optimierungsprozesse für das duale System als Ganzes einzuleiten.

Die derzeitige Kooperationspraxis wird deshalb häufig als unzureichend eingeschätzt. Die bisherige Trennung von Lern- und Arbeitsorten ist weitgehend auf die Befürchtung zurückzuführen, daß eine systematische Ausbildung durch die organisatorischen, terminlichen und arbeitsinhaltlichen Notwendigkeiten technisierter Arbeitsprozesse beeinträchtigt oder sogar verunmöglicht würde, bzw. umgekehrt, daß die Betriebsabläufe durch Notwendigkeiten der Ausbildung gestört werden könnten. Der Ausbildung in separierten Bildungsstätten fällt es jedoch zunehmend schwerer, die für neue Organisationsformen der Arbeit erforderlichen Qualifikationen bereitzustellen. Die bereits seit Anfang der 80er Jahre zu beobachtende Konjunktur handlungsorientierter Lernkonzepte und entsprechender Vermittlungsmethoden ist ein Hinweis darauf, daß mit schulischen Unterrichtsmodellen für eine moderne Arbeitsorganisation erforderliche Kompetenzen kaum vermittelt werden können.

Für neue arbeitsplatznahe Lernformen bedarf es daher neuer methodisch-didaktischer Ausrichtungen der Lernprozesse und neuer organisatorischer Ausbildungskonzepte an den verschiedenen Lernorten. Sie setzen deswegen integrierte Konzepte voraus, die die Berufsschule, Bildungsträger und verbliebene zentrale betriebliche Bildungseinrichtungen – je nach Konstitution des nationalen Berufsbildungssystems - einbeziehen. In der Diskussion um die Modernisierung der Berufsausbildungssysteme spielt deshalb die Frage der Zusammenarbeit unterschiedlicher Lernorte eine wesentliche Rolle.

Innovationsvorschläge zielen darauf ab, die Aufgabenverteilung zwischen den Lernorten offener auszulegen und so Flexibilisierungseffekte zu erzielen. Unter den veränderten betrieblichen Qualifikationsanforderungen kann sich die Vermittlung von Theorie und

Praxis in der Ausbildung nicht mehr auf getrennt existierenden Lernorte verteilen, sondern verlangt eine unmittelbare Verzahnung der Lernorte. Dadurch kann eine handlungsorientierte Ausbildung mit geringen Theorie-Praxis-Transferproblemen verwirklicht werden.

Hinzu kommt eine veränderte Bedeutung von Lernortkooperationen generell, weil sie als mögliche Quelle von Innovationen gesehen werden. Es ist unbestritten, daß Innovationen nötig sind, um die Funktionalität der Berufsausbildungssysteme in Europa zu sichern. Innovationen der Systeme müssen kontinuierlich erfolgen und sind kein abgeschlossener punktueller Prozeß, da die betriebliche Realität beständig neue Anforderungen an die Qualifikationen der Beschäftigten produziert. Diese Rolle können Lernortkooperationen derzeit nicht ausfüllen, da Lernortkooperationen heute in der Regel aufgrund nicht vorhandener Institutionalisierungen nur punktuell geschehen. Kontinuierliche Innovationen sind nur möglich, wenn es kontinuierlich offene Systemschnittstellen gibt, die eine Gleichartigkeit und Regelmäßigkeit von Innovationen fördern. Nur diese garantiert eine Flexibilität auf dauernd veränderte Problemlagen. Das heißt aber auch, daß die Gleichartigkeit und Regelmäßigkeit von Institutionalisierungen nicht mit Gleichförmigkeit zu verwechseln ist. Unterschiedliche Ausprägungen von Institutionalisierungen sind möglich und nötig, um auf unterschiedliche Rahmenbedingungen und Anforderungen adäquat reagieren zu können. Institutionalisierung von Lernortkooperationen heißt also, den Interaktionsprozessen im System der beruflichen Ausbildung eine gewisse Gleichartigkeit und Regelmäßigkeit zu geben, um die Innovationsfähigkeit dieses Systems im Hinblick auf die Verbesserung der beruflichen Ausbildung zu steigern. Solche Lösungen werden heute in Deutschland, der Schweiz und Dänemark zum Beispiel bereits diskutiert⁶.

⁶ In dem Modellversuch „Verbesserung der Kooperation zwischen Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben im dualen System der Berufsausbildung (kobas)“ werden in Deutschland Möglichkeiten einer kontinuierlichen Lernortkooperation zur Sicherstellung einer bedarfsorientierten Ausbildung erkundet und aufgezeigt. Dazu werden bestehende Kooperationen zwischen Ausbildern und Lehrern aufgegriffen, gefördert, strukturell gefestigt und langfristig durch Institutionalisierungen nutzbar gemacht. Der Zielsetzung des Modellversuchs entsprechend gibt es zwei parallele Vorhaben: Einen schulischen Modellversuch, der vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) in München durchgeführt wird und einen inhaltsgleichen betrieblichen Modellversuch, der von den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH, Abteilung Bildungsforschung (bfz) durchgeführt wird. Beide Modellversuche werden vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie gefördert. Der schulische Modellversuch wird zusätzlich vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst finanziell unterstützt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung begleitet den Wirtschaftsmodellversuch fachlich (vgl. Döring/Stahl 1998). Die

2.3. Modularisierung: Möglichkeit zur Flexibilisierung

Aktuelle betriebliche Entwicklungen und neue Ausbildungsmethoden müssen schneller als bisher Eingang in die Ausbildungspraxis finden. Kooperationen ermöglichen dies durch eine größere Flexibilität und bessere Anpassungsmöglichkeiten an technische, organisatorische und berufliche Innovationen in den Betrieben. Dazu sind jedoch auch andere Organisationsmodelle der Ausbildung nötig. Einen Ansatzpunkt für eine andere Organisation, die in Europa breit diskutiert wird, ist eine verstärkte Modularisierung der Aus- und Weiterbildung.

Eine stärkere Differenzierung der Ausbildung nach betrieblichen Bedarfen durch eine Modularisierung von Ausbildungsgängen soll mehr zeitliche und inhaltliche Flexibilität für die Anpassung an spezifische Arbeitsplatzanforderungen einräumen und zügige Reaktionen auf ständige Veränderungen zulassen. Mit der Forderung nach Modularisierung verbindet sich eine ganze Reihe weitreichender Erwartungen: Eine schnellere Aktualisierung von Inhalten ist möglich, da nicht immer das gesamte Berufsbild verändert werden muß. Durch eine stärkere Flexibilität in den Ausbildungsstrukturen kann auch die personenbezogene Differenzierung und Individualisierung der Ausbildung mit zeitlich und örtlich individuellen Lernwegen verbessert werden. Leistungsstärkere oder auch – schwächere Personen können gezielter gefördert werden. Bei einem vorzeitigen Ausscheiden ist z.B. eine Zertifizierung der erbrachten Leistungen und ein späteres Wiederanknüpfen möglich. Die Übergänge zwischen verschiedenen Berufen werden außerdem so erleichtert. Eine bessere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung dient zudem der Ökonomisierung der betrieblichen Bildungsarbeit und trägt zur Qualitätssicherung bei. Das Sharing von Modulen spart etwa Kosten bei Individuen und Bildungsträgern durch die Mehrfachnutzung von Modulen. Weiterbildungsmodule, die in der Ausbildung eingesetzt werden, verbessern die Anpassung der Berufsausbildung an aktuelle betriebliche Bedarfe und gewährleisten eine risikolosere Erprobung neuer Qualifikationsprofile. Umgekehrt können modular aufbereitete Themen der Ausbildung zur Aktualisierung erworbener Facharbeiterqualifikationen dienen. Qualifikationseinheiten werden nicht

Verbesserung von Lernortkooperationen ist auch das Thema in dem Projekt „Real and Viable Alternative“, das von der Europäischen Union im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci gefördert wird. Es werden die Beziehungen zwischen Ausbildungsbetrieben, Bildungsträgern und Berufsschulen in verschiedenen europäischen Ländern untersucht, um Instrumente zur qualitativen Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten zu entwickeln. Im Mittelpunkt stehen dabei die Auswirkungen eines verstärkten arbeitsplatznahen Lernens auf die Kooperation unterschiedlicher Lernorte (Teilnehmende Institutionen sind bfz Bildungsforschung (Deutschland), Union General de Trabajadores (Spanien), Kubix (Dänemark) und European Trade Union Committee for Education).

mehr in Aus- und Weiterbildung getrennt. Module sind in der Ausbildung und zugleich in der Weiterbildung nutzbar. Die Systeme verschmelzen zunehmend. Lebenslanges Lernen wird so forciert und die Reagibilität der Berufsbildung insgesamt verbessert.

Modulkonzepte können zu einer Anreicherung der Ausbildung durch neue Inhalte oder zu einer Veränderung von Teilen der Ausbildung und auch der beruflichen Weiterbildung führen. Welche Funktion dabei die Module haben, hängt von ihrer Strukturierung ab, die von unterschiedlichen Flexibilisierungsgraden gekennzeichnet ist, die von Art und Anzahl, zeitlicher Strukturierung, ihrer Polyvalenz und den Lernorten abhängig sind.

Modularisierungsansätze sind aber nicht unumstritten. Dies bezieht sich insbesondere auf ihren Bezug auf das Berufskonzept. Es wird in manchen Ländern eine Auflösung der Berufsbindung beruflicher Bildung mit gravierenden Folgen befürchtet (vgl. für viele Kloas 1997, S. 61). Denn Nachteile und Probleme von Modularisierungen der Ausbildungsinhalte können erstens darin liegen, daß Zusammenhänge, das heißt die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz und Mobilität von Arbeitskraft, verloren gehen. Der Erwerb transversaler Qualifikationen könnte dadurch schwieriger werden, auch wenn die Integration arbeitsplatznaher Lernformen Möglichkeiten bietet, die die traditionellen, seminaristischen Lernformen nicht geboten haben. Zweitens ist die Vergleichbarkeit und die Bestimmung der Wertigkeit von Modulen schwierig. Bei der Aktualisierung der einzelnen Module stellt sich drittens immer wieder die Frage nach dem inhaltlichen Zusammenhang zu den restlichen Modulen und ihrer Zusammenführung zu einer vollen Berufsqualifikation.

Modulkonzepte sind daher regelmäßig, um eine eingehende Bildungsberatung zu ergänzen. Diese muß dem einzelnen Lernenden aufzeigen, welche Wahlmöglichkeiten bezüglich Teilqualifikationen vorhanden sind und welche Konsequenzen sich aus der jeweiligen Auswahl für den Erwerb eines Abschlusses ergeben, d.h. eine Hilfe zur Aufstellung eines individuellen Bildungsplanes bieten. Sie muß kontinuierlich auf „Lernschwächen“ der Teilnehmer eingehen. Und schließlich muß sie Lernchancen am Arbeitsplatz für arbeitsplatznahe Lernformen analysieren und bei der methodisch-didaktischen Umse-

tung helfen. Außerdem ist eine abgestimmte Zertifizierung der erbrachten Leistungen in einem transparenten Konzept nötig, welches die Vergleichbarkeit von Qualifikationen sicherstellt. Nur so können Betriebe Qualifikationen vergleichen und Teilnehmer, welche eine Maßnahme unterbrechen, ihre Module bei einem Neueinstieg in eine Qualifizierung anerkennen lassen. Diese Aufgaben müssen in ein Bildungsmarketingkonzept integriert werden, welches diese Aspekte bündelt und darüber hinaus die Verknüpfung zwischen theoretischen Lehrsequenzen beim Bildungsträger und arbeitsplatznahen Lernformen im Betrieb organisiert.

2.4. Legitimationszwänge: Ausgangspunkt für eine verbesserte Bildungsevaluation

Moderne betriebswirtschaftliche Konzepte erzeugen ein neues Kostenbewußtsein der Betriebe mit Auswirkungen auf die betriebliche Bildung. Während Projektorientierung und "Training-on-the-job" immer mehr ausgeweitet werden, weil sie am Arbeitsplatz kostengünstiger durchgeführt werden können, werden Lehrveranstaltungen und Seminare zurückgedrängt. Gleichzeitig gerät die betriebliche Bildung unter wachsenden Legitimationsdruck. Ein unmittelbarer Effekt bezogen auf die Unternehmensziele soll nachgewiesen werden. Deshalb wird versucht Instrumente des Controlling auch auf Bildungsprogramme und -projekte anzuwenden. Effizienz soll entweder unmittelbar monetär oder über Kennzahlen meßbar gemacht werden. Es gibt in Europa jedoch nur wenige Berichte über elaborierte Verfahren des Bildungscontrolling in Unternehmen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, daß alle Unternehmen, die betriebliche Bildungsabteilungen unterhalten, zumindest informelle Verfahren des Bildungscontrolling einsetzen – und sei es in der Budgetierung dieser Abteilungen und der Abschätzung ihres Nutzens durch die Entscheidungsträger⁷.

⁷ Die verschärften Legitimationszwänge haben auch organisatorische Umstellungen bei den Bildungsabteilungen in vielen Unternehmen zur Folge. Mit der Einstufung der betrieblichen Bildungsabteilungen als „cost center“, die ihre Leistungen an andere Abteilungen des jeweiligen Unternehmens verkaufen, vergleichen sich Bildungsabteilungen auch in ökonomischen Kategorien mit externen Bildungsträgern. Eine mögliche Konsequenz ist das Outsourcing von Bildungsleistungen an externe Anbieter, eine andere, daß vormals nur nach innen tätige Bildungsabteilungen als Bildungsanbieter für Dritte auf den Markt treten.

Gleichzeitig führt die Verlagerung der Ausbildung in die Fachabteilungen dazu, daß die Ausbildungsabteilungen intern zu Serviceeinrichtungen werden, bei denen die Fachabteilung der Kunde ist. Die Ausbildung wird dezentralisiert, das heißt unter anderem: Lernen am Arbeitsplatz wird wichtiger und die Bedeutung der Lehrwerkstätten sinkt. Dies führt zu einem veränderten Bezug auf die Berufsschulen.

Ein grundsätzliches Problem des Bildungscontrolling liegt darin, daß die Kosten von Bildungsmaßnahmen relativ einfach festzustellen sind, der Nutzen jedoch nur teilweise in ökonomischen Kategorien darstellbar ist. Verfahren des Bildungscontrolling behelfen sich in dieser Lage mit der Einführung von „Nutzenindikatoren“. Eine geschlossene Kausalkette zwischen Bildungserfolg und Unternehmenserfolg ist aber nicht herstellbar, da sich Ziele und Erfolgsmaßstäbe im Bildungsbereich nur schwer quantifizieren lassen. Es ist deshalb eine Ernüchterung eingetreten. Der "weiche Bereich" Qualifikation entzieht sich den quantitativen Instrumenten weitgehend. Konzepte der Transfersicherung, Qualitätsmessung und Erfolgsevaluation haben nur begrenzte Reichweite. Nichts desto weniger steigt der Formalisierungsgrad von Planung, Durchführung und Auswertung bezogen auf die Bildungskosten.

Verfahren der Evaluation und Instrumente zur Qualitätssicherung der Bildung am Arbeitsplatz sind noch kaum entwickelt, obwohl neue Konzepte zur Verbindung von Arbeiten und Lernen in der betrieblichen Bildung zunehmend Anwendung finden. Dies liegt u.a. in Schwierigkeiten begründet, die bei der Qualitätssicherung von Lehrgängen so nicht auftreten. Lehrgangsförmige betriebliche Bildung ist organisatorisch eigenständig und hat bestimmbare zeitliche Anfänge und Abschlüsse – quasi natürliche Meßpunkte, an denen Verfahren der Input- und der Outputevaluation ansetzen können. Maßnahmen der tätigkeitsbegleitenden Bildung am Arbeitsplatz hingegen sind nur schwer zeitlich und organisatorisch abgrenzbar. Lernen und die Anwendung des Erlernten verbinden sich zu einem simultanen, kontinuierlichen Prozeß. Damit sind unterschiedliche Voraussetzungen für die Evaluation gegeben. Die Evaluation arbeitsplatznaher Bildung erscheint zunächst um eine Dimension reicher als die von Lehrgängen⁸: der Anwendungstransfer des Gelernten kann in der Regel erfaßt werden. Es kann nicht nur beurteilt werden, wie Lerninhalte vom Lernenden aufgenommen worden sind, sondern auch, wie sie in bezug auf Anforderungen der Arbeitstätigkeit umgesetzt werden können. Die Evaluation von Lehrgängen ist von der Erfassung dieses Anwendungstransfers

Der Abbau des theoretischen Zusatzunterrichts in den Lehrwerkstätten soll bei gleichzeitig gestiegenen theoretischen Anforderungen durch sie kompensiert werden.

⁸ Bei der überwiegend verbreiteten Ausbildung in „Lehrgängen“ in Europa sind Verfahren der Qualitätsmessung auf der operativen Ebene methodisch oft wenig fundiert und ihre Ergebnisse selten unstrittig. Als grundsätzliches methodisches Problem hat sich die Ableitung von eindeutigen Indikatoren für den Erfolg von Lehrgängen erwiesen. Überlegungen zur Methodik der Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Bildung können daher nicht auf gefestigten Ergebnissen der Evaluationsforschung zu klassischer, lehrgangsförmiger Bildung aufbauen. Der Vergleich kann aber erste Hinweise ergeben.

weitgehend ausgeschlossen; wie Wissen nach Abschluß eines Lehrgangs am Arbeitsplatz angewandt wird, liegt in der Regel außerhalb ihrer Reichweite. Sie schließt daher aus der abprüfbaren Reproduktion der Lehrgangsinhalte durch die Teilnehmer darauf, daß die Anwendung dieser Inhalte in der beruflichen Praxis wohl gelingen werde. Die Evaluation von Bildung am Arbeitsplatz ist auf solche Unterstellungen nicht angewiesen. Bildung im Arbeitsprozeß nutzt die Arbeitstätigkeit selbst als Mittel des Lernens. Die Evaluation solcher Bildung braucht daher nicht von der Beurteilung der Anwendung des Wissens ausgeschlossen zu sein. Sie wird ebenfalls im Arbeitsprozeß stattfinden. Dort kann beobachtet werden, in welcher Weise konkrete Arbeitsanforderungen durch bestimmte Qualifizierungselemente besser bewältigt werden können.⁹

Durch die Erfassung des Anwendungstransfers lassen sich Bildungskonzepte optimieren: so gestalten, daß sie sich auf konkrete praktische Probleme beziehen, so erweitern, daß auch Fragen behandelt werden, die sich nicht aus der Systematik des Lernstoffes ergeben, sondern aus seiner Umsetzung, und so kürzen, daß nicht mehr gelernt wird, als am Arbeitsplatz gerade nötig ist. Der Arbeitsplatz reguliert mittels der Bildungsevaluation unmittelbar die Bildungskonzepte und macht fachliche Lerninhalte anforderungsgerecht. Die auf diese Weise optimierte betriebliche Bildung scheint ökonomisch bestimmten Ansprüchen zu genügen. Qualifizierung ist hier Mittel zur Steigerung der individuellen Produktivität und unter diesem Kriterium beschränkt – was nicht der besseren Bewältigung von Anforderungen am Arbeitsplatz dient, erscheint zunächst überflüssig. Wenn arbeitsplatznahe Bildung die einfachere Evaluation des Anwendungstransfers ermöglicht, befriedigt das vor allem viele Vertreter des „Bildungscontrolling“, die darum wetteifern, Bildungserfolge in unbezweifelbaren monetären Kategorien darstellbar zu machen.¹⁰

Es ist jedoch zu fragen, ob die Evaluation arbeitsplatznaher Bildung unter dem Kriterium des Anwendungstransfers den Funktionen entspricht, die moderne Konzepte industrieller Arbeitsorganisation der betrieblichen Bildungsarbeit verleihen. Grundlage der

⁹ In Großbritannien hat man bereits breite Erfahrung mit dieser Art der Bildungsevaluation gemacht. Im Rahmen des NVQ-Systems (National Vocational Qualification-System) werden berufliche Kenntnisse grundsätzlich in der Anwendung am Arbeitsplatz evaluiert und zertifiziert. Die Attraktivität dieses Ansatzes zeigt sich auch an seiner zunehmenden Verbreitung. So bieten z.B. mehrere Berufsbildungseinrichtungen in der Region Nord-de-Calais (Frankreich) ihren Praktikanten eine Validierung mit Hilfe dieses Systems an.

¹⁰ Die Evaluation arbeitsplatznaher Weiterbildung anhand von Arbeitsergebnissen ist allerdings auch kein einfaches, technisch handhabbares Verfahren.

Beurteilung der Bildungsqualität ist hier die individuelle Produktivität bei bestimmten Arbeitstätigkeiten – was aber, wenn diese Tätigkeiten sich verändern, wenn der selbständige Transfer von Wissen auf andere Anforderungen nötig wird? Die Qualität von betrieblicher Bildung beweist sich nicht nur an der Erfüllung aktueller fachlicher Anforderungen, sondern auch an ihrer Flexibilität. Diese ist jedoch am einzelnen Arbeitsplatz kaum zu beobachten. Gerade die arbeitsplatznahe Bildung, die den sozialen und organisatorischen Kontext der Arbeitstätigkeit aus dem Bildungsprozeß nicht ausschließt, soll soziale und methodische Schlüsselqualifikationen fördern. Eine Evaluation jedoch, die nur die praktische Anwendung von Fachwissen prüft, wird diesem Ziel nicht gerecht. Zugleich beschränkt sich diese Art der Evaluation auf die Erfassung des konkreten Lern- und Arbeitsverhaltens. Es gilt über die eigentlich pädagogischen Prozesse hinaus, Eigenarten der umgebenden Organisation zu analysieren, wenn Aussagen über Verbesserungsmöglichkeiten des arbeitsplatznahen Lernens gemacht werden sollen. Von der „Unternehmenskultur“, der Offenheit des Umfeldes, kurz: von der Realisierung einer „lernenden Organisation“ hängt ab, wie gut am einzelnen Arbeitsplatz gelernt werden kann.

Die Evaluation arbeitsplatznaher Bildung kann sich daher auf Instrumente stützen, die Aussagen über den Anwendungstransfer des Gelernten erlauben, und die bei der Evaluation von Lehrgängen meist nicht verfügbar sind. Wenn sie dabei jedoch den konkreten Anwendungsbezug zum beherrschenden Kriterium macht, verfehlt sie den Bezug auf wesentliche Aufgaben moderner betrieblicher Bildung. Eine Erweiterung der Evaluationsperspektive ist also notwendig. Es reicht nicht, die unmittelbaren Wirkungen einer Qualifizierung auf die Produktivität am Arbeitsplatz zu erfassen; der Vorgang der Qualifizierung und seine Gestaltung selbst muß zum Gegenstand der Evaluation gemacht werden¹¹. Verfahren der kontinuierlichen Evaluation des Verlaufs und der Durchführung erscheinen geeignet, auch solche Wirkungen arbeitsplatznaher Bildung zu erfassen,

¹¹ Als ein Verfahren der kontinuierlichen Qualitätssicherung findet in den Unternehmen zunehmend die Normenreihe ISO 9000 ff. Anwendung, das mit präventiven Verfahren des Qualitätsmanagements, die bislang üblichen Qualitätskontrollen durch Endprüfungen ersetzt. Eine Qualitätssicherung der Bildung am Arbeitsplatz, die sich an dieser orientiert, bietet den Vorteil, in der gewerblichen Wirtschaft akzeptiert zu sein. Sie betrachtet Bildung nicht als isolierten Prozeß, sondern setzt sie ins Verhältnis zu den Zielen des Unternehmens. Der Lernprozeß wird nicht für sich, sondern als Element der Produktion betrachtet. Mögliche Zielkonflikte von Lern- und Arbeitsprozessen werden so bereits im Vorfeld bemerkbar und ggf. regelbar. Zugleich ist der Formalismus der ISO-Norm zu bemerken. Die Norm ist eine bloße Methodik von Qualitätsmanagement. Sie will vom konkreten Produkt nichts wissen, und bringt es daher auch nicht zur Ableitung von Kriterien, Indikatoren und bestimmten Evaluationsverfahren.

die über den einzelnen Arbeitsplatz hinausweisen. Nicht nur können längerfristige Änderungen klassischer betrieblicher Kennzahlen (etwa Fluktuationsrate, Krankenstand oder Unfallrate) in bezug auf Qualifizierungsmaßnahmen gesetzt werden, es können auch Veränderungen in der Interaktion und der Kommunikation der Beschäftigten beobachtet werden. In die Evaluation und nachfolgende Optimierung gehen so Kriterien jenseits des fachlichen Wissenstransfer ein, die den Ansprüchen moderner betrieblicher Bildung gerecht werden. Zugleich kommt der Evaluation des Lernens am Arbeitsplatz die Aufgabe zu, Lernhindernisse am Arbeitsplatz dingfest zu machen und Hinweise zum Abbau solcher Hindernisse zu geben. Sie trägt damit ihren Teil zur Realisierung neuer Konzepte der Unternehmensorganisation bei. Evaluation arbeitsplatznaher Bildung muß daher Horizonte jenseits der eigentlichen Qualifizierung haben: Fragen der Arbeitsorganisation, der technischen Gestaltung von Arbeitsplätzen, der Leistungsmessung und der Entlohnung spielen durchaus eine Rolle für die Wirksamkeit von Bildung am Arbeitsplatz.

3. Fazit: veränderte Anforderungen an die betrieblichen Ausbilder

Die skizzierten Veränderungen und Probleme der betrieblichen Ausbildungspraxis resultieren aus der Globalisierung und Internationalisierung der Wirtschaftsstrukturen. Nicht Konstitution und Eigenheiten nationaler Berufsbildungssysteme, sondern die globalen Anforderungen an Unternehmen bestimmen die Anstrengungen zur Modernisierung der Ausbildung. Alle Industrieländer sind gleichermaßen davon betroffen. Deshalb empfiehlt sich eine europäische Perspektive bei der Entwicklung von neuen Bildungsstrategien. Ein ausschließlich nationaler Blickwinkel scheint in der heutigen Situation verfehlt – nicht wegen bildungspolitischer Regelungsansprüche der Europäischen Union und ihrer Institutionen, sondern wegen eines Problemsdrucks, dem sich alle nationalen Ausbildungssysteme des Mitgliedsstaaten in ähnlicher Weise ausgesetzt sehen. Ohnehin bildet sich daher ein engerer Kontakt zwischen Institutionen der beruflichen Bildung und verschiedenen Berufsbildungssystemen in Europa heraus. Andere Konzepte zur Verbesserung der Adaption sind deswegen anzubieten und neue Verbindungen sind zu knüpfen.

Die Veränderungen der betrieblichen Ausbildungspraxis in Europa – vorwiegend geprägt von der verstärkten Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz, haben vielfältige Konsequenzen für die Rolle und Funktion der Ausbilder in der betrieblichen Bildung. Um dem Strukturwandel gerecht zu werden, müssen sie ihr Selbstverständnis ändern und neue Aufgaben wahrnehmen. Wenn Ausbilder nicht auf diesen Wandel reagieren, dann ist ein Bedeutungsverlust für sie und damit auch für Bildungsabteilungen vorherzusehen. Schon heute deutet sich an, daß z.B. beim arbeitsplatznahen Lernen Führungskräfte mehr und mehr die Funktionen von Ausbildern übernehmen. Sie werden zum Coach und die Vermittlung von Wissen erfolgt durch andere Institutionalisierungen (vgl. z.B. Grünewald u.a. 1998, S. 61ff.). Im Einzelnen sind folgende Tendenzen absehbar:

- Arbeitsplatznahes Lernen und die verstärkte Propagierung der Eigeninitiative von Auszubildenden in Lernprozessen verändern die Rolle von Ausbildern im betrieblichen Bildungsprozeß. Ihnen wird eine neue Rolle als Moderator, Berater und Coach von Lernprozessen zugewiesen, da Methoden genutzt werden, die auf der Eigenaktivität und Kreativität der Auszubildenden beruhen (vgl. Grünewald u.a. 1998, S. 14).
- Wenn an realen Arbeitsaufgaben gelernt werden soll, muß die pädagogische Leistung der Ausbilder darüber hinaus in der Darstellung und, wo notwendig und möglich, in der Umstrukturierung der vorgegebenen Arbeitsaufgaben liegen. Das heißt: Die Arbeitsaufgaben und -abläufe müssen dem Arbeitenden so präsentiert werden, daß ein verstehender Zugang möglich ist. Wenn auch selten die Arbeitsaufgaben selbst, so sind doch die Arbeitsumgebungen didaktisch gestaltbar – es kommt daher auf die Bereitstellung von medialen, methodischen, organisatorischen und kommunikativen Hilfsmitteln des Lernens am Arbeitsplatz an.
- Die Legitimationsprobleme betrieblicher Bildung und daraus resultierende Anforderungen an die Qualität der Ausbildung und ihre Evaluation, bringen neue Aufgaben der Ausbilder hervor. Qualitätssicherungsmaßnahmen und Evaluation werden inte-

graler Bestandteil ihrer Arbeit.

- Auch Modularisierungen betrieblich-beruflicher Bildung und arbeitsplatznahe Lernformen führen zu neuen Aufgabenfeldern von Ausbildern, wie z.B. Lernberatung und Bildungsmarketing.
- Ausbilder müssen zunehmend ihre fachlichen und pädagogischen Aufgaben in verschiedenen Lernfeldern umsetzen. Dabei agiert der Ausbilder nicht nur als Spezialist für einen bestimmten Ausbildungsberuf, sondern gleichzeitig als Koordinator und Moderator in der Berufsausbildung und Weiterbildung. Aufgabe ist neben der Gestaltung und Organisation der Ausbildung auch die Bearbeitung betrieblicher Aufträge und Aufgabenstellungen.
- Die Entwicklung und Gestaltung von arbeitsplatznahen Lernformen und Modularisierungen setzen eine intensive Kooperation von großbetrieblichen Bildungsabteilungen, betriebsexternen Bildungsträgern und Berufsschulen voraus. Für eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Lernorten müssen Ausbilder lernortübergreifende Didaktiken entwickeln, mit denen Lernortfrage und Methode nach den Notwendigkeiten der Ausbildungsgegenstände flexibel gehandhabt werden können. Das betrifft die Wahl des jeweils geeigneten Lernortes, den Austausch von pädagogischem Personal und die wechselseitige Qualifizierung von Ausbildern und Lehrern. Eine Institutionalisierung eines solchen Prozesses setzt veränderte Einstellungen und Verhalten von Ausbildern zu den Akteuren an den anderen Lernorten voraus. Es wird also ein neues Selbstverständnis verlangt: Ausbilder müssen ihren lernortspezifischen Blickwinkel verlassen und Ausbildungsprozesse über die Lernorte hinweg insgesamt ins Auge fassen und in einem kontinuierlichen Prozeß organisieren. Von vielen Ausbildern wird die Zusammenarbeit mit anderen Lernorten aber heute lediglich als Zusatzaufgabe wahrgenommen, die einen zusätzlichen Zeitaufwand erfordert. Sie müssen aber ihre Zusammenarbeit als Kernbestandteil ihrer Arbeit verstehen. Die Herausbildung eines didaktisch-methodischen Kooperationsverständnisses aller Akteure bildet die dauerhafte Grundlage der Institutionalisierung

von Kooperationsbeziehungen.

Um diese neuen Aufgaben und Funktionen bewältigen zu können, bedarf es einer Professionalisierung ihrer Tätigkeiten durch intensive Fortbildung von neben- und hauptberuflichen Ausbildern (vgl. Heidegger/Rauner 1997, S. 37, 41). Sie kann zu einem zentralen Mittel einer qualitativen Verbesserung des Ausbildungsangebots werden, wenn sie auf den zentralen Funktionswandel reflektiert.

Nicht nur Veränderungen der fachlichen Qualifikationen der Ausbilder sind zu verzeichnen, sondern ihre Rolle im Vermittlungsprozeß verändert sich. Es findet eine *Methodisierung* der Rolle des Ausbilders statt. Er wird zunehmend mehr zum Experten fürs *Wie* und weniger fürs *Was* des Lernens. Lernarrangements werden in ihrer Gestaltung durch seine kontinuierliche Intervention unterstützt. In den Lernprozessen werden Auszubildende und Fachkräfte in den Fachabteilungen zu selbstbestimmten und sich selbstorganisierenden Akteuren. Der Ausbilder wird zum Multiplikator, zum Organisator des Lernens am Arbeitsplatz und zum beratenden Begleiter der Lernprozesse.

Literaturverzeichnis

Bardeleben/Beicht/Feher 1994: Bardeleben, R. v.; Beicht, U.; Feher, K.: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 3 (1994), S. 3–11

BMBF 1996: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.): Berufsbildungsbericht 1996. Bonn 1996

BIBB 1994: Bundesinstitut für Berufsbildung/Statistisches Bundesamt (Hg.): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen – Ergebnisse der Vorerhebung. Typoscript. Berlin 1994

Bühner 1993: Bühner, R.: Der Mitarbeiter im Total Quality Management. Stuttgart 1993

Dehnbostel 1996: Dehnbostel, P.: Lernorte in der Berufsbildung – Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“. In: Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H.: (Hg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen. Bielefeld 1996, S. 9–23

Döring/Stahl 1998: Döring, O./Stahl, T.: Innovation durch Lernortkooperation, Bielefeld 1998

Gerhards/Zedler 1997: Gerhards, K. R./Zedler, R. (Hg.): Innovationsorientierte Berufsbildung, Köln 1997

Grünewald u.a. 1998: Grünewald, U. u.a.: Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfäßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung, Berlin 1998

Hacker, Skell 1993: Hacker, W.; Skell, W.: Lernen in der Arbeit. Berlin/Bonn 1993

- Heidack 1987: Heidack, C.: Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung, in: ders. (Hg.): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung. Berlin 1987, S. 9–28
- Heidegger/Rauner 1997: Heidegger, G./Rauner, F.: Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1997
- Kloas 1997: Kloas, P.-W.: Modulare Ausbildung: Bedingungen für ein tragfähiges Konzept, in: Berufsbildung H. 48 (1997), S. 44-47
- Münch 1990: Münch, J.: Lernen am Arbeitsplatz – Bedeutung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung, in: Schlaffke, W./Weiß, R. (Hg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Köln 1990, S. 141–176
- Severing 1994: Severing, E.: Arbeitsplatznahe Weiterbildung – Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsbedingungen Neuwied/Kriftel/ Berlin 1994
- Siehlmann/Debener/Ross 1991: Siehlmann, G.; Debener, S.; Ross, D.: Gutachten: Lernorientiertes Arbeiten – Arbeitsorientiertes Lernen, Frankfurt 1991
- Walden 1996: Walden, G.: Gestaltung betrieblicher Lernorte und die Zusammenarbeit mit der Berufsschule, in: Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H.: (Hg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen. Bielefeld 1996. S. 91–109
- Wittwer 1995: Wittwer, W.: Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, S. 334-342
- Wollert 1990: Wollert, A.: Weiterbildung als Führungsaufgabe statt Seminarbildung auf Vorrat, in: Der Arbeitgeber H. 42 (1990), S. 684–687
- Zeidler 1991: Zeidler, S.: Weiterbildung im Betrieb – Ergebnisse des Mikrozensus Dezember 1989, in: Österreichisches Statistisches Zentralamt (Hg.): Statistische Nachrichten H. 8 (1991), S. 689–693

Informationen zur Institution „bfz Bildungsforschung“:

Die bfz Bildungsforschung entwickelt mit 40 Pädagogen, Psychologen und Sozialwissenschaftlern neue Konzepte und Methoden der betrieblichen und institutionellen Weiterbildung. Träger der bfz Bildungsforschung sind die Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH (bfz), eine der größten Einrichtungen beruflicher Weiterbildung in Deutschland.

Schwerpunkte der inhaltlichen Arbeit der bfz Bildungsforschung liegen im Bereich der europäischen Berufsbildungsforschung, der Bildungsplanung, der Qualitätssicherung von Lernprozessen und der Entwicklung von Medien und Methoden beruflicher Weiterbildung. Hier stehen multimediale Lernarrangements und neuen Kommunikationstechnologien in der beruflichen Bildung im Vordergrund. Zur Flexibilisierung und Effektivierung der betrieblichen Weiterbildung werden eine Reihe von Projekten zum Lernen am Arbeitsplatz durchgeführt.

Die Mehrzahl der Forschungsprojekte sind aus Drittmitteln gefördert und werden im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung, verschiedener Bundesministerien, der Arbeits- und Sozialministerien der Länder oder der Programme und Gemeinschaftsinitiativen der Europäischen Union zur beruflichen Bildung durchgeführt. Die bfz Bildungsforschung kooperiert mit Partnern aus allen europäischen Ländern und ist an den großen europäischen Berufsbildungsprogrammen beteiligt.

Durch deutsche und fremdsprachige Veröffentlichungen, Fachtagungen und Beratungsleistungen trägt die bfz Bildungsforschung zur Innovation der beruflichen Weiterbildung bei. Sie gibt daneben beim Bertelsmann Verlag, Bielefeld, eine eigene Buchreihe „Wirtschaft und Weiterbildung“ heraus.