

## Bildungspersonal und Medieneinsatz

Kommentar  
Die Menschen zum nachhaltigen  
Handeln befähigen

Themen u. a.  
Rahmenbedingungen des Ausbildungs-  
handelns verändern sich

Mediennutzung als Indikator für  
Ausbildungsqualität

Teletutoren in der beruflichen Bildung

Lernen am virtuellen Kundenauftrag

Lerngruppen mit Teilnehmenden  
unterschiedlicher Herkunft

► **KOMMENTAR**

- 03** MANFRED KREMER  
Die Menschen zum nachhaltigen Handeln befähigen –  
die Weichen für die Zukunft sind gestellt

► **THEMA**  
**BILDUNGSPERSONAL UND**  
**MEDIENEINSATZ**

- 05** KATHRIN HENSGE  
Rahmenbedingungen des Ausbildungshandelns  
verändern sich  
Qualifizierungsanforderungen und Lernkulturen beim Einsatz  
neuer Medien
- 10** ANGELA FOGOLIN, GERT ZINKE  
Mediennutzung als Indikator für Ausbildungsqualität
- 15** SABINE HOIDN  
Selbst organisiertes Lernen mit neuen Medien –  
(neue) Anforderungen an die Kompetenzen des  
Bildungspersonals
- 20** PHILIPP ULMER  
Teletutoren in der beruflichen Bildung – Lernbegleiter  
und Wissensvermittler
- 25** KLAUS HAHNE  
Lernen am virtuellen Kundenauftrag – ein „Blended-  
Learning-Ansatz“ für Kompetenzzentren
- 30** DORIS BEER, ULRICH MILL  
E-Learning 2010 – endlich in KMU angekommen?  
Szenarien alternativer Entwicklungen in Europa
- 32** WALTER SCHLOTTAU  
Ausbildungspersonal – von der Eignung zur  
Professionalisierung  
Regionale Erprobung zweijähriger Aufstiegsfortbildungsgänge
- 36** EVA QUANTE-BRANDT  
Ausbildung gestalten – Ausbildungsabbrüche vermeiden  
– Sozialkompetenz entwickeln
- 40** MONIKA BETHSCHEIDER, CHRISTINE SCHWERIN  
Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher  
Herkunft  
Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen  
Weiterbildung

► **GENDER**

- 44** SILVIA SIMON  
Modellprojekt „Genderkompetenz für Ausbilderinnen  
und Ausbilder“  
Ein Schritt zur gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und  
Männern im Berufsleben

► **WEITERBILDUNG**

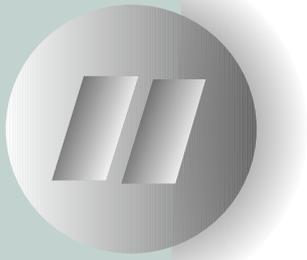
- 48** MARTIN ALLESPACH, HERMANN NOVAK  
Bildungsplanung: Mit oder ohne die Beschäftigten?  
Projekt KOMPASS erprobt neue Wege

► **REZENSIONEN**

► **ABSTRACTS**

► **IMPRESSUM/AUTOREN**

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage  
„BWPplus“, das „Jahresinhaltsverzeichnis 2005“  
sowie BWPspezial, Nr. 10, „Auszeichnung für Innova-  
tive Berufsbildung – Hermann-Schmidt-Preis 2005“  
und Beilagen des W. Bertelsmann Verlages, Bielefeld



## Die Menschen zum nachhaltigen Handeln befähigen – die Weichen für die Zukunft sind gestellt

► Ein Produkt soll von hoher Qualität sein, lange halten, einen hohen Gebrauchsnutzen haben und in der Anwendung wenig Energie verbrauchen. Man sollte es leicht reparieren oder auf wechselnde Erfordernisse des Lebens umrüsten können. Bei seiner Herstellung wie auch bei seinem Gebrauch sollte es möglichst wenig oder gar nicht die Umwelt belasten. Und am Ende erwarten wir eine vollständige Rückführung in den Kreislauf. Das ist Nachhaltigkeit – gedacht im Sinne einer Kultur der Erhaltung.

Ausbildung und berufsbegleitendes Weiterlernen für alle, berufliche Kompetenz auf hohem Qualitätsniveau, Entwicklung und Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit, Wissensmanagement und Know-how-Transfer zwischen den Generationen sind beispielhafte Indikatoren für die Nachhaltigkeit des Berufsbildungssystems.

Das ist die eine Seite der Nachhaltigkeit. Die andere Seite bezieht sich auf die individuelle Kompetenzentwicklung. Nachhaltige Entwicklung heißt: nutzbringend wirtschaften, ohne die Lebensgrundlagen anderer Menschen und künftiger Generationen zu beeinträchtigen und ohne die Natur über ihre Erneuerungsrate hinaus auszubeuten. Als Gegenstand von Berufsbildung ist dies ein anspruchsvolles Ziel für privates und berufliches Handeln.

Nachhaltige Entwicklung ist ein Leitbild, das überwiegend positiv aufgenommen und verbunden wird mit Innovationen, Eigenverantwortung, Gestaltungsmöglichkeit, intelligenter Problemlösung, Qualität, Effizienz, Gerechtigkeit. Nachhaltigkeit ist ein Hebel zur Modernisierung und Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft, der Wirtschaft und auch der beruflichen Bildung. Die Anforderungen der Wirtschaft und die Rahmensetzungen der Politik sprechen eine deutliche Sprache, handelt es sich nun um integrierte Produktpolitik, Automobilrecycling, Hybridmotoren, nachwachsende Rohstoffe, Mobilitätskonzepte oder um Vereinbarungen zur Corporate Social Responsibility.

Die berufliche Aus- und Weiterbildung muss die Menschen dazu befähigen, auf allen Ebenen – von der Facharbeit bis zum Management – in diesem Sinne nachhaltig handeln zu können, Verantwortung zu übernehmen für sich selbst und andere, für den Betrieb, in dem man arbeitet – und für die Zukunft. Die Floristin sollte wissen, welche Reise die Black Magic Rose hinter sich hat, der Heizungsmonteur sollte eine Solaranlage mit einer Ölfeuerung steuerungstechnisch zusammenführen und durch systemische Optimierungen zur Reduzierung des Verbrauchs beitragen können.

Im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist „Nachhaltige Entwicklung“ seit einigen Jahren, insbesondere durch Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), zu einem in der Öffentlichkeit viel beachteten Arbeitsschwerpunkt herangewachsen.

Vor einigen Wochen demonstrierte das BIBB auf seiner zweiten bundesweiten Fachtagung zur „Nachhaltigkeit in Berufsbildung und Arbeit“ mit über 300 Teilnehmern, in welcher vielfältiger Weise es sich diesem Thema widmet. Mit der Fachtagung hat sich das BIBB in den großen Rahmen der von den Vereinten Nationen ausgerufenen UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) gestellt.

Durch die Mitgliedschaft im Nationalkomitee der Deutschen UNESCO-Kommission beteiligt sich das Institut an einer übergreifenden Vernetzung und an der Fortschreibung des nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung. So wurden z. B. während der Fachtagung mehr als dreißig Praxis-Projekte der Berufsbildung als so genannte Dekadeprojekte vom Generalsekretär der Deutschen UNESCO-Kommission, Dr. Roland Bernecker, und vom Forschungsdirektor des BIBB, Prof. Dr. Reinhold Weiß, ausgezeichnet.

Insgesamt dokumentiert eine Good-Practice-Datenbank des BIBB ca. 100 Beispiele aus Berufsschulen, Betrieben und sonstigen Berufsbildungsstätten. Die Zeiten sind vorbei, als noch zweifelnd nach dem Ob und Warum gefragt wurde; inzwischen kann gezeigt werden, wie und mit welchen Metho-

den Nachhaltigkeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung konkret umgesetzt wird. Nichts ist überzeugender als das gelungene Beispiel. Deshalb arbeitet das Bundesinstitut für Berufsbildung zur Zeit auch daran, das Lernen aus guten

### Modellversuche zum Schwerpunkt Nachhaltige Entwicklung

- Nachhaltige Energietechniken
- Nachhaltigkeit in der Kfz-Zulieferindustrie
- Weiterbildung für nachhaltiges Wirtschaften im Handwerk
- Nachhaltiges Sportstättenmanagement
- Nachhaltiges Handeln mittlerer Führungskräfte
- Nachwachsende Rohstoffe und Entwicklung des ländlichen Raumes
- Nachhaltiges Wirtschaften als Innovationsmanagement
- Nachhaltigkeit als Gesamtkonzept überbetrieblicher Bildungsstätten
- Nachhaltigkeit in der Chemie-Ausbildung
- Nachhaltigkeit bei der zielgruppenspezifischen Förderung.

und bezieht die Berufsbildungsforschung mit eigenen erkenntnisleitenden Fragen ein.

Der Förderschwerpunkt umfasst jetzt insgesamt zehn Modellversuche, die mit einem Volumen von ca. fünf Millionen Euro vom Bund gefördert werden.

Mit der fachlichen und administrativen Betreuung dieser Modellversuche durch das BIBB wird eine Verbindung zur Good-Practice-Agentur und eine zentrale Vernetzung dieses Themenschwerpunktes zu anderen Akteuren und Institutionen sichergestellt. Öffentlichkeit, Beteiligung, Bündelung und Transfer sowie wissenschaftlicher Diskurs sind gleichsam integrativ verankert.

Das Internet-Portal des BIBB mit seinen mehr als 500 Seiten unter [www.bibb.de/nachhaltigkeit](http://www.bibb.de/nachhaltigkeit) ist ein Beleg dafür, dass sich auch die Kommunikation zum Thema Nachhaltigkeit nachhaltig verändert hat: mehr Partizipation, mehr Interaktion und Netzwerkbildung, mehr Interdisziplinarität, mehr Diskurs durch geschützte Communities.

In einem weiteren Projekt haben das BMBF und das BIBB

Beispielen zu einer Good-Practice-Agentur mit einem aktiven Transfer, mit mehr Interaktivität und Vernetzung auszubauen. Die Deutsche Bundesstiftung Umwelt fördert dieses Vorhaben mit einer Anschubfinanzierung über einen Zeitraum von drei Jahren.

Gleichzeitig wurden im September 2005 vier neue Modellversuche zur Nachhaltigkeit gestartet. Damit sollen komplexe Zusammenhänge aufgearbeitet und innovative Problemlösungen entwickelt und erprobt werden. Die für jeden Modellversuch eingesetzte wissenschaftliche Begleitung ist versuchsstützend angelegt

Neuland beschritten: Das Bundesinstitut wurde mit der Durchführung eines berufsbildungsbezogenen Querschnittsprojekts „Nachhaltige Waldwirtschaft“ beauftragt, das im Rahmen des Forschungsschwerpunktes Nachhaltige Waldwirtschaft innerhalb des großen Programms des BMBF „Forschung für Nachhaltigkeit“ ([www.fona.de](http://www.fona.de)) eingerichtet wurde. In mehr als zwanzig Verbundprojekten sollen die Auswirkungen fachwissenschaftlicher und gesellschaftswissenschaftlicher Forschungen auf die Weiterentwicklung der Berufe in der Wald- und Holzwirtschaft analysiert und umsetzungsorientiert für Berufsbildungsmaßnahmen aufbereitet werden. Forschung verbindet sich mit Berufsbildung nachhaltig zu einem lernenden System.

Eigentlich kein überraschendes Fazit: Die Berufsbildung wird immer mehr als notwendige Systemkomponente verstanden, als Teil eines größeren Ganzen, wenn es um die nachhaltige Entwicklung geht: Der Einstieg in die erneuerbare Energietechnik, die Nutzung der Biomasse, die energetische Altbausanierung sind nur einige Beispiele.

Nachhaltigkeit erfordert außerdem die globale Perspektive: einerseits internationale Kooperationsprojekte, in die die Wissenschaftler des Instituts ihre Erfahrungen, Modellprojekte und Konzepte verstärkt einbringen, andererseits für den Einzelnen eine Erweiterung der beruflichen Kompetenz zur „Gestaltung der Globalisierung“.

Mit der Betreuung des Schwerpunktes Nachhaltigkeit ist für das BIBB auch die Aufgabe verbunden, die Ergebnisse in die übrigen Kernaufgaben und Strukturen des Instituts zu integrieren. Insbesondere stellt sich die Frage, wie Kompetenzen der Nachhaltigkeit bei der Überarbeitung von Aus- und Fortbildungsordnungen berücksichtigt werden können, ob ggf. auch Zusatzqualifikationen oder neue Berufsbilder geschaffen werden sollten, wie dies am Beispiel der erneuerbaren Energietechnik unlängst diskutiert wurde.

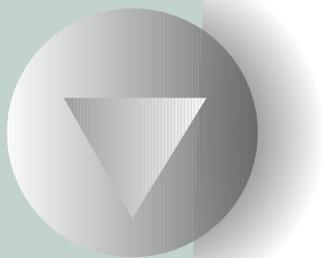
Die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ hat gerade begonnen. Die meisten der Modellversuche und Projekte des BIBB sollen dazu beitragen, ein theoretisch begründetes und aus der Praxis heraus legitimes Gesamtkonzept für die nachhaltige Entwicklung als Gegenstand von Berufsbildung zu entwickeln. Zur fachlich-wissenschaftlichen und berufsbildungspolitischen Begleitung der genannten Vorhaben wird das BIBB einen Beirat mit Vertretern der an der Berufsbildung beteiligten Organisationen einrichten. Eine internationale Kooperation zu diesem Themenfeld ist unverzichtbar.

Alle Vorhaben und Überlegungen könnten in ein Aktionsprogramm Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung einfließen, wie es der Deutsche Bundestag in seiner letzten Legislaturperiode einstimmig von der Bundesregierung gefordert hat.



**MANFRED KREMER**

Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn



## Rahmenbedingungen des Ausbildungshandelns verändern sich Qualifizierungsanforderungen und Lern- kulturen beim Einsatz neuer Medien

► **Berufsbildung positioniert und definiert sich in der Auseinandersetzung mit dynamischen Kontexten. Sie reflektiert Veränderungen und entwickelt sich als Respons auf neue Anforderungen ständig weiter. Neue Entwicklungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Technik verändern Qualifizierungsanforderungen, schaffen neue Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens und erhöhen den Druck, neue Konzepte und Strategien für die Berufsbildung zu entwickeln. An dem Schnittpunkt zwischen neuen Qualifizierungsanforderungen und sich verändernden Lernkulturen agiert das Personal in der beruflichen Bildung. Im Beitrag werden Parameter beruflicher Bildung mit Einfluss auf das Funktionsbild des Bildungspersonals erörtert und wird die Rolle von Lernkonzepten und Medieneinsatz im Kontext veränderter betrieblicher Rahmenbedingungen aufgezeigt.**

### Neue Standards für Bildungspersonal und Medieneinsatz

Beim Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft wird Wissensarbeit zu einer wichtigen Voraussetzung betrieblicher Facharbeit.<sup>1,2</sup> Das bisher von Fachkräften benötigte Ausführungswissen wird zunehmend in Dokumentationssystemen abgelegt und muss vom Facharbeiter abgerufen werden können. Deshalb muss Berufsbildung in der Wissensgesellschaft die Kompetenz, Dokumentationssysteme intelligent zu nutzen, vermitteln. Hier ist das Bildungspersonal gefordert. Damit aus Informationen Wissen wird, ist es seine Aufgabe, Informationen in die Erfahrungskontexte von Lernenden einzubauen und Ausbildung so zu organisieren, dass dies möglich ist.

Ergebnisse neuer Untersuchungen über Entwicklungen in der betrieblichen Bildungsarbeit deuten auf eine sich in den nächsten Jahren entwickelnde „neue Lernkultur“ hin, die auch die Rahmenbedingungen betrieblichen Bildungspersonals einschneidend verändert. Danach steigt der Anteil selbst gesteuerter Lernvorgänge in der Berufsbildung, und die Bedeutung des Arbeitsplatzes als Lernort nimmt wieder zu. Für 45% der vom BIBB befragten Betriebe ist der arbeitsplatznahe Wissenserwerb sehr wichtig. Zu diesem Zweck wird Ausbildung so organisiert, dass Lernen verstärkt in Geschäftsprozesse eingebunden und ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch der Mitarbeiter forciert wird. Eine höhere Eigenverantwortung der Lernenden wird in allen Betrieben für eine wichtige Voraussetzung erfolgreicher Berufsbildung gehalten.<sup>3</sup>

Mit der Renaissance des Lernens in der Arbeit ist ein grundlegender Wandel der beruflichen Bildung verbunden: Im Vordergrund stehen nicht mehr Zentralisierung und Systematisierung, sondern Flexibilisierung und eine Orientierung an Kunden- und Geschäftsprozessen.<sup>4</sup> Damit wird der Arbeitsprozess zum grundlegenden Gestaltungs- und Ordnungskriterium für die Berufsbildung und setzt neue Standards für Bildungspersonal und Medieneinsatz.



**KATHRIN HENSGE**

*Dr., Leiterin des Arbeitsbereichs  
„Bildungstechnologie, Bildungspersonal,  
Lernkooperation“ im BIBB*

## Hohe Erwartungen an das Bildungspersonal

Wissensbasierte Facharbeit, Arbeiten und Lernen integrieren, prozessorientiert ausbilden, lernförderliche Lernkulturen aufbauen und gestalten; die Parameter beruflicher Bildung sind in Bewegung und schaffen neue Rahmenbedingungen für das Handeln des Bildungspersonals. Es ist das Personal in der Berufsbildung, das den Transfer von Innovationen in die Berufsbildung leistet. Von seiner Qualifikation und seinen Arbeitsbedingungen im betrieblichen Alltag hängt es ab, ob und wie neue Anforderungen, wie sie z. B. in den Neuordnungen festgeschrieben werden, auch in der betrieblichen Berufsausbildung ankommen.

Gemessen an dieser Bedeutung ist es erstaunlich, wie wenig Bedeutung den Ausbilderinnen und Ausbildern in der Diskussion um die Zukunft der Berufsbildung beigemessen wird. Bei allen Veränderungen wird implizit immer davon ausgegangen, dass sie es „schon schaffen werden“. Das Bil-

ob das duale System seine hohen Ansprüche ohne nachgewiesene Eignung des Bildungspersonals erfüllen kann.

Ungeachtet gesetzgebender Aktivitäten zur Überprüfung von Ausbildereignungen bleiben die Erwartungen an das Bildungspersonal im Hinblick auf die Umsetzung innovativer Entwicklungen nach wie vor hoch, und es stellt sich die Frage, woher Ausbilderinnen und Ausbilder die Qualifikation zur Bewältigung dieses Anforderungsdrucks nehmen.

## Das Wechselspiel zwischen Bildungspersonal, Lernkonzepten und Medieneinsatz verändert sich

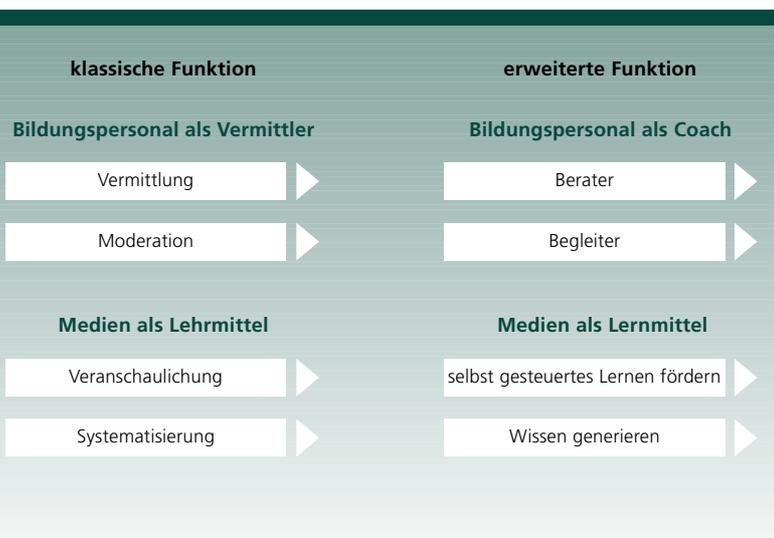
Der Bedeutungszuwachs arbeitsintegrierten Lernens infolge einer zunehmenden Prozessorientierung der betrieblichen Berufsausbildung verlangt eine konzeptionelle Neuausrichtung von Lernkonzepten, Medieneinsatz und Handeln des Bildungspersonals. Richtungsweisende Impulse sind weniger in der Gestaltung formaler, modellhaft vorstrukturierter Lernangebote für das eher lehrgangsgebundene Lernen zu erwarten, sondern überwiegend in der Entwicklung informeller Konzepte mit offenen Lernarrangements und kooperativen Lernszenarien für das Lernen im Prozess der Arbeit. In offenen Lernarrangements wird Lernen situationsgerecht mit dem Arbeitsprozess verknüpft. Bei nicht organisierten Lernkontexten bewegen sich die Bezugspunkte von Ausbildungshandeln, Medieneinsatz und -entwicklung aufeinander zu und verfolgen gemeinsam eine Zielsetzung: die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen. Dabei verläuft der Funktionswandel von Bildungspersonal und Medien parallel:

- Die klassischen Funktionen des Bildungspersonals – vermitteln, moderieren – werden ergänzt um Funktionen des Coachings.
- Die Aufgabe von Medien verlagert sich von der Veranschaulichung und Systematisierung zur Unterstützung selbst gesteuerten Lernens sowie der Generierung von Wissen.<sup>6</sup>

## Offene Lernarrangements unterstützen selbst gesteuertes, arbeitsintegriertes Lernen

In der Berufsbildung setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass ein Lernen auf Vorrat in der Regel dem Qualifizierungsbedarf nicht mehr gerecht wird. Gesucht werden Formen der Qualifizierung und des Kompetenzerwerbs, die mit den betrieblichen Leistungsprozessen synchronisiert werden können. Immer mehr Betriebe suchen deshalb nach Wegen, das Lernen am Arbeitsplatz durch Medien zu un-

Funktionswandel von Bildungspersonal und Medien



derungspersonal, obwohl es zurzeit ca. 550.000 hauptamtliche Ausbilderinnen und Ausbilder und rund dreieinhalb bis vier Millionen ausbildende Fachkräfte gibt – eine in der bildungspolitischen Diskussion vergessene Personen-

gruppe? Angesichts des Innovationsdrucks, der auf der beruflichen Bildung lastet, sowie der in Begleitung mit den Ergebnissen der PISA-Studien einsetzende Ruf nach nationalen Bildungsstandards und dem Bemühen nach internationaler Anerkennung stimmt die Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) nachdenklich und sollte überprüft werden.<sup>5</sup> Zu fragen ist, *ob auf die Professionalität des Bildungspersonals als Garant für Qualität, Modernität und Innovationstransfer in der Berufsbildung zugunsten von Quantität verzichtet werden kann.* Zu überprüfen ist, welchen Stellenwert die AEVO für Ausbildungsqualität hat und

terstützen, die über das Internet oder Intranet bei Bedarf abrufbar sind. Dabei soll die Ausbildung, von betrieblichen Tätigkeitsfeldern und Aufgabenstellungen ausgehend, arbeitsintegriert erfolgen. Idealerweise sollte direkt am Arbeitsplatz ausgebildet werden.<sup>7</sup>

Für ein Lernen im Prozess der Arbeit werden *offene Lernarrangements* benötigt, die zwei bislang eher getrennte Prozesse – Arbeiten und Lernen – miteinander verknüpfen. In der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen liegt zur Zeit die größte Herausforderung für die Entwicklung neuer Medien, und zugleich ist genau an dieser Schnittstelle der größte Mehrwert netzgestützter Informations- und Lernangebote zu erwarten. Dieser entfaltet sich nicht in der 1:1-Übertragung von traditionellen Kursangeboten in E-Learning-Angebote, sondern in ihrem Beitrag zur Unterstützung arbeitsintegrierten Lernens.

Die konzeptionelle Neuausrichtung in der Lernkonzept- und Medienentwicklung liegt deshalb zunehmend mehr bei der Entwicklung offener, am Bedarf ausgerichteter Medien, die sich kontextbezogen im Arbeitsprozess gezielt abfragen lassen und kurze Informationen zur Ausführung bestimmter Arbeitsschritte liefern, sowie bei netzgestützten und community-basierten Lerninfrastrukturen für kooperatives Lernen, Arbeiten und Problemlösen.

In jüngster Zeit werden hierfür z. B. Ansätze mobilen Lernens diskutiert, die von stationären Gerätekonfigurationen unabhängig nachhaltiges, ortsungebundenes, authentisches Lernen unterstützen. Dieser Fragestellung widmet sich ein in diesem Jahr begonnenes Forschungsprojekt, das den Beitrag mobilen Lernens zur Unterstützung arbeitsintegrierten Lernens untersucht. Darüber hinaus werden in mehreren Forschungsprojekten kooperative Formen des Lehrens und Lernens untersucht, z. B., ob und wie Community-Angebote betriebliche Weiterbildung ergänzen können. Mit dem Ausbilderforum „foraus.de“ werden arbeitsintegrierte Formen der Ausbilderqualifizierung entwickelt und erprobt, die selbstlernfördernd und kooperativ zum Transfer modernen Ausbildungs-Know-hows beitragen.

Was bedeuten diese Veränderungen für die betriebliche Bildungsarbeit? Noch ist das Konzept nicht erfunden. Vieles befindet sich in der Entwicklung. So beginnt z. B. Daimler-Chrysler sein Lerninselmodell zugunsten eines prozessintegrierten Modells umzuwandeln; oder die Deutsche Telekom, Siemens und Audi AG nutzen E-Learning-Instrumente in der Ausbildung, um entlang von Arbeitsprozessen selbstständiges Lernen zu unterstützen und anhand von Lernaufgaben zu qualifizieren.

Aus diesen Einzelaktivitäten lassen sich Schlüsse auf Erfolg versprechende Lernkonzepte und deren didaktische Ausrichtungen ablesen: Die gemeinsame Leitlinie einer

Didaktik netzgestützten Ausbildens zeigt sich im Wesentlichen in der Trendwende hin zu offenen Lernstrukturen und kooperativen Lernszenarien für das Lernen im Prozess der Arbeit. In diesem Kontext verlagert sich das Anforderungsprofil des betrieblichen Bildungspersonals von der in geschlossenen Konzepten üblichen Wissensvermittlung hin zu Lernarrangements, die lediglich den Rahmen abstecken, innerhalb dessen Kompetenzerwerb erfolgt. Ausbilden in solchen offenen Lernarrangements unterstützt somit selbst gesteuertes Lernen im Prozess der Arbeit. Belege dafür, wie wichtig ein Umdenken zugunsten offener Lernarrangements für die Lernwirksamkeit von Ausbildungskonzepten ist, zeigen auch lerntheoretische Grundlagen.

Lange Zeit ist man davon ausgegangen, dass das in geschlossenen Konzepten vermittelte Wissen auch tatsächlich in dem Umfang erworben wird, wie es vermittelt wurde. Dies ist jedoch mitnichten der Fall. Konstruktivistische Lerntheorien zeigen, dass Wissen in einem individuellen Lernprozess erworben wird, d. h., welches Wissen tatsächlich im Rahmen von Ausbildungsprozessen erworben wird, hängt ganz erheblich von den Lernenden selbst ab.

## Verknüpfung von Bildungspersonal und Medien in offenen Lernarrangements

In offenen Lernarrangements werden Arbeits- und Lernprozess systematisch miteinander verknüpft. Zu diesem Zweck müssen zwei unterschiedliche Infrastrukturen aufeinander bezogen werden: die Arbeitsstrukturen sowie die Lerninfrastrukturen.<sup>8</sup> Aufgabe des Bildungspersonals ist es, an der Verknüpfung von Arbeits- und Lerninfrastrukturen mitzuwirken, um selbst gesteuertes Lernen in offenen Lernarrangements zu ermöglichen. Damit ist das neue Funktionsbild des Bildungspersonals in offenen Lernarrangements eng verknüpft mit einem situativen, subjektbezogenen Lernkonzeptverständnis.<sup>9</sup> (vgl. Kasten)

Mit der Integration von Arbeiten und Lernen verknüpfen sich zugleich auch die Funktionen des Bildungspersonals

### Subjektbezogenes Lernkonzeptverständnis nach REINMANN-ROTHMEIER und MANDL

- Lernen ist nur bei aktiver Beteiligung des Lernenden möglich. Dazu gehört, dass die Lernenden motiviert sind und an dem, was oder wie sie es tun, Interesse haben oder entwickeln.
- Bei jedem Lernen übernimmt der Lernende Steuerungs- und Kontrollfunktionen. Der Ausprägungsgrad dieser Selbststeuerung variiert, es ist jedoch kein Lernen ohne jegliche Selbststeuerung möglich.
- Lernen ist in jedem Fall konstruktiv. Der Erfahrungs- und Wissenshintergrund der Lernenden findet Berücksichtigung. Subjektive Interpretationen finden statt.
- Lernen erfolgt stets in spezifischen Kontexten, so dass jeder Kernprozess als situativ gelten kann.
- Lernen ist immer auch ein sozialer Prozess, indem es interaktiv geschieht und indem auf den Lernenden und seine Handlungen stets soziokulturelle Einflüsse wirken.

mit denen des Medieneinsatzes: Lernen zu aktivieren, Kommunikation der Lernenden untereinander anzuregen und ein Lernen in nicht organisiertem Kontext zu ermöglichen.

Für Lernarrangements, in denen die Lernenden eigenständig und nach Bedarf auf netzgestützte Lern- und Informationsangebote zugreifen, sind nach REINMANN-ROTHMEIER/MANDL<sup>10</sup> eine Reihe von Prinzipien zu beachten:

- *Die Authentizität der Lernumgebung* – im Gegensatz zu der oft üblichen Vereinfachung und Reduktion – wird als wichtiges Mittel betrachtet, Praxistransfer zu ermöglichen und der Bildung von „trägem Wissen“ durch die Einbettung in einen (netzgestützten) Anwendungskontext entgegenzuwirken.
- *Situierte Anwendungskontexte*: Aus der Annahme, dass die Lernsituation eine zentrale Rolle bei der Wissenskonstruktion spielt und Sachverhalte immer in Verbindung mit einem physischen und sozialen Kontext gelernt werden, ergibt sich die Anforderung, Lernen in soziale und anwendungsbezogene (netzgestützte) Kontexte einzubinden.
- *Multiple Anwendungskontexte und Perspektiven* sollen der kritischen Auseinandersetzung mit dem Stoff dienen und den Transfer auf andere Gebiete unterstützen.
- *Komplexe Ausgangsprobleme*, die sowohl an die Erfahrungen der Lernenden anknüpfen als auch genügend Neuigkeitswert haben, sollen als Herausforderung dienen, eine oder mehrere Lösungen zu finden, um eine vorrangig auf Prüfungsergebnisse ausgerichtete Lernmotivation zu ersetzen oder zumindest zu ergänzen.
- *Sozialer Kontext*: Wesentlicher Bestandteil der Lernsituation ist die Beziehung der Lernenden untereinander und zu Lehrenden und Fachexperten. Gefördert werden sollen ein (netzgestütztes) gemeinsames Erarbeiten von Lösungen und der soziale Austausch.

- *Artikulation und Reflexion* unterstützen zum einen die Auseinandersetzung zwischen eigener und fremder Sichtweise, zum anderen den Prozess der Metakognition. Beide tragen dazu bei, allgemeine Problemlösungsstrategien zu entwickeln.

Lernen in offenen Lernarrangements muss auch bei netzgestützten Anwendungen nicht in eigens dafür entwickelten Lernprogrammen erfolgen. Die pädagogische Zweitnutzung netzgestützter Angebote ist durchaus gewollter Bestandteil des Konzepts. Netzgestützte Informationen übernehmen keine Lehrbuchfunktion, sondern helfen den Lernenden, Erfahrungen zu sammeln und tragen zur Wissenskonstruktion bei.

## Zusammenfassung und Ausblick

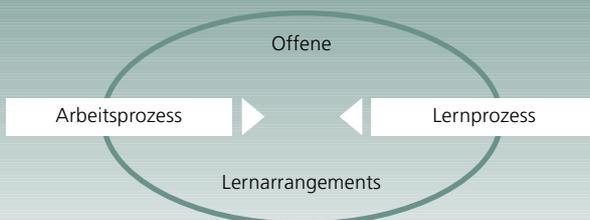
Der Wandel zur Wissensgesellschaft, veränderte Anforderungen an Facharbeit, prozessorientierte Gestaltung von Berufsbildung sind zurzeit die einflussreichsten Parameter, die das Funktionsbild von Ausbilderinnen und Ausbildern prägen und die Rahmenbedingungen des Ausbildungshandelns einschneidend verändern.

Das Bildungspersonal nimmt seine Aufgabe zunehmend weniger in klassischen Lehr-/Lernsituationen, z. B. in der Lehrwerkstatt, in Lerninseln oder in separaten Schulungsräumen, wahr, dafür mehr im Rahmen von offenen Lernarrangements in nicht organisierten Lernkontexten.

Bei der Wahrnehmung dieser Aufgabe übernimmt das Bildungspersonal Funktionen des Coachings, des Lernsupports und Gestaltens von Lernarrangements, die Arbeiten und Lernen so miteinander verknüpfen, dass selbst gesteuertes Lernen möglich wird. An dieser Schnittstelle entfalten neue Medien ihre größte Wirksamkeit im Prozess der betrieblichen Berufsausbildung. Prozessbezogene Berufsbildung und selbst gesteuertes Lernen sind ohne Zugriff auf netzgestützte Informations- und Lernangebote nicht vorstellbar. Damit verändern auch Medien ihre klassische Funktion im Bildungsprozess, indem sie weniger das Lehren als vielmehr das Lernen unterstützen.

Dieser Funktionswandel von Bildungspersonal, Lernkonzepten und Medieneinsatz ist in der Realität beruflicher Bildungspraxis noch nicht durchgängig angekommen. Es fehlen schlüssige Lernkonzepte und Medienentwicklungen ebenso wie eine systematische Qualifizierung des Bildungspersonals zur Vorbereitung auf den Funktionswandel. Um diese Lücke zu schließen, bedarf es weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, so zum Beispiel:

### Integration von Arbeiten und Lernen in offenen Lernarrangements



- *Die Verknüpfung formellen und informellen Lernens im Prozess der Arbeit*

Hierunter fallen Entwicklungen offenerer, am Bedarf ausgerichteter Medien- und Lernkonzepte für das berufliche Lehren und Lernen am Arbeitsplatz sowie netzgestützte und community-basierte Lerninfrastrukturen als Ansätze für kooperatives Lernen, Arbeiten und Problemlösen.

- *Die Unterstützung des Lernens im Arbeits- und Geschäftsprozess*

Dazu gehören auch kunden- und lernaufgabenorientierte Entwicklungen sowie Möglichkeiten des Einsatzes von Content- und Wissensmanagemententwicklungen für das selbst organisierte Lernen im Arbeits- und Geschäftsprozess.

- *Die Qualifizierung des Bildungspersonals*

Hierunter fallen Konzepte, die Ausbilderinnen und Ausbilder in der Wahrnehmung ihrer veränderten Rolle bei der Begleitung selbst gesteuerten Lernens im Arbeits- und Geschäftsprozess sowie bei der Entwicklung von Lernlösungen für die Integration formellen und informellen Lernens unterstützen. Dafür sind Aufgaben und Funktionen von Netzcoaches und Formen des Lernsupports zu untersuchen.

Zu prüfen ist, welcher Professionalisierungsgrad für das Bildungspersonal notwendig ist, um das neue Funktionsbild des Ausbilders in offenen Lernarrangements in die betriebliche Bildungspraxis umzusetzen. ■

#### Anmerkungen

- 1 Vgl. Wilke, H.: *Systematisches Wissensmanagement*. Stuttgart 2001
- 2 *Vortragsmanuskript von Koch, J.: Prozessorientierung und Wissensmanagement für KMU, BIBB/ELKONET-Workshop „Netzgestützte Lerninfrastrukturen“*. Stuttgart, Februar 2005
- 3 Zinnen, H.: *Wissensmanagement u. betriebliches Lernen – Eine Bestandsaufnahme in Ausbildungsbetrieben mit Tipps. Praxis*. Hrsg. BIBB, Bonn 2005, Abschnitt 4.1
- 4 Dehnbostel, P.: *Lernen im Prozess der Arbeit. Online-Communities als zukunftsweisende Lernform?* In: Zinke, G.; Fogolin, A. (Hrsg.): *Online-Communities – Chancen für informelles Lernen in der Arbeit*. Hrsg. BIBB, Bonn 2004; S. 39
- 5 Vgl. Schlottau, W.: in diesem Heft – hier findet sich auch eine begriffliche Klarstellung zum Ausbildungspersonal
- 6 Vgl. Fogolin, A.; Zinke, G. in diesem Heft.
- 7 Bahl, A.; Koch, J.; Meerten, E.; Zinke, G.: *Was bedeutet prozessbezogen ausbilden?* In: *BWP 33 (2004) 5*, S. 10–14
- 8 Dehnbostel, P.: *Lernen im Prozess der Arbeit, a. a. O.*, S. 40
- 9 Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: *Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens*. In: *Dehnbostel, P. u. a. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung*. Berlin 2001, S. 195–216
- 10 Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: *Didaktische Konzeption*. In: *Arnold, P.; Kilian, L.; Thillosen, A.; Zimmer, G. (Hrsg.): E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren*. Nürnberg 2004

#### Literatur zum Thema „Bildungspersonal und Medieneinsatz“

Bahl, A.: *Neues Medieninformationssystem für die Ausbildungspraxis*. Eine Initiative der Ausbilderförderung (AF) [www.af-bibb.de](http://www.af-bibb.de). In: *BWP 33 (2004) 4*, S. 41–42

Bahl, A.; Koch, J.; Meerten, E.; Zinke, G.: *Was bedeutet prozessbezogen ausbilden?* In: *BWP 33 (2004) 5*, S. 10–14

Bahl, A.; Zinke G. (Hrsg.): *Neue Medien im Einsatz – Praxisbeispiele aus der Berufsbildung*. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2005

Hahne, K.: *Zur Bedeutung der Arbeit in Lernkonzepten der beruflichen Bildung. Ein vergleichender Blick auf die Entwicklungen in Industrie und Handwerk*. In *BWP 32 (2003) 1*, S. 29–34

Hahne, K.: *Zu einem differenzierten anwendungsbezogenen Verständnis von E-Learning – E-Learning zwischen formellen Kursangeboten und Unterstützung des Erfahrungslernens in der Arbeit*. In: *BWP 32 (2003) 4*, S. 35–39

Hahne, K.; Zinke, G. (Hrsg.): *E-Learning – Virtuelle Kompetenzzentren und Online-Communities zur Unterstützung arbeitsplatznahen Lernens*. 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004 „Berufsbildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität – Qualität – Verantwortung“, Bielefeld 2004

Hahne, K. (Hrsg.): *Arbeits- und auftragsorientiertes E-Learning im Handwerk*. In: *Dehnbostel, P.; Pätzold, G. (Hrsg.): ZBW, Beiheft 18/2004 – Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung*, S. 130–141, Stuttgart 2004

Hensge, K.; Schlottau, W. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Internet – Organisation und Gestaltung virtueller Zentren*. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2001

Hensge, K.: *Virtuelles Forum zur Unterstützung von Ausbilderinnen und Ausbildern – Qualifizieren, Informieren und Kommunizieren im Internet*. In: *Cramer, G.; Schmidt, H.; Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch*, Köln 2002, 4.5.8, S. 3–20

Hensge, K.: *Bildungstechnologien für moderne Bildungskonzepte – Gestaltungsoptionen des Internets*. In: *BWP 32 (2003) 1*, S. 5–9

Hensge, K.; Ulmer, Ph. (Hrsg.): *Kommunizieren und Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Neue Wege der Qualifizierung des Bildungspersonals*. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2004

Hensge, K. (Hrsg.): *Personalqualifizierung für die Wissensgesellschaft – Bildungskonzepte und Gestaltungsoptionen des Internet*. In: *Ausbilder-Handbuch, Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln 2004*, 68. Erg.-Lfg., Kap. 4.5.4,

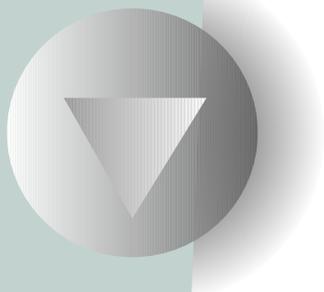
Schlottau, W.: *Ausbildungsleitung*. In: *Cramer, G.; Schmidt, H.; Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Aufgaben, Strategien und Zuständigkeiten für Verantwortliche in der Aus- und Weiterbildung*. Loseblattwerk, Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln 2003, 64. Erg.-Lfg.

Zinke, G.: *E-Learning am Arbeitsplatz – eine Herausforderung an die Bildungstechnologieforschung*. In: *BWP 30 (2001) 5*, S. 41–45

Zinke, G.; Fogolin, A. (Hrsg.): *Online-Communities – Chancen für informelles Lernen in der Arbeit* – Hrsg. BIBB, Bielefeld 2004

Zinke, G. (Hrsg.): *Netz- und internetbasierte betriebliche Lernformen und Online-Communities*. In: *Dehnbostel, P.; Pätzold, G. (Hrsg.) Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 18/2004 – Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung*, S. 117–129, Stuttgart 2004

Zinke, G.; Härtel, M. (Hrsg.): *E-Learning. Qualität und Nutzerakzeptanz sichern – Beiträge zur Planung, Umsetzung und Evaluation multimedialer und netzgestützter Anwendungen*. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2004



## Mediennutzung als Indikator für Ausbildungsqualität

► Der Einsatz von Medien, insbesondere auch von computer- bzw. netzgestützten Medien, kann als ein Indikator für Ausbildungsqualität (hier sowohl der Struktur- als auch der Prozessqualität) herangezogen werden. Der Beitrag begründet und erläutert diesen Ansatz und stellt exemplarisch ausgewählte Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Auszubildenden und Ausbildungspersonal von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) im Berufsfeld Elektrotechnik (Handwerk) vor. Dabei werden insbesondere der Einsatz dieser Medien und einer damit verbundenen prozessorientierten Berufsausbildung als Qualitätskriterien hinterfragt.



**ANGELA FOGOLIN**

Dipl.-Sozialarbeiterin und Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungstechnologie, Bildungspersonal, Lernkooperation“ im BIBB



**GERT ZINKE**

Dr. paed., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Bildungstechnologie, Bildungspersonal, Lernkooperation“ im BIBB

### Medien als Lehr- und Lernmittel in der Berufsausbildung

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien prägen in Form didaktischer Medien zunehmend die Lehr- und Lernprozesse in der Beruflichen Bildung.

Ihr Einsatz kann dabei nicht losgelöst von sich verändernden Anforderungen im Arbeitsleben betrachtet werden, die wiederum zu einem Funktionswandel didaktischer Medien führen.

Didaktische Medien sind

- nicht mehr nur Ausbildungsmittel, sondern Medien für lebensbegleitendes Lernen (vgl. dazu den Beitrag von Kathrin HENSGE in der vorliegenden BWP).
- Sie sind nicht mehr nur Lehrmittel, sondern immer häufiger Lernmittel: Lehrmittel unterstützen die Lehrtätigkeit und entfalten ihre Funktion in der Hand der Lehrenden, Lernmittel regen demgegenüber Lernen direkt an und entfalten ihre Funktion in der Hand der Lernenden.<sup>1</sup>
- Sie unterstützen nicht nur die Wissensvermittlung, sondern dienen auch der Wissenspräsentation und als Wissenswerkzeuge.<sup>2</sup>

„Neue Medien“ ist ein Oberbegriff für computer- und netzgestützte Medien: Neu daran ist zunächst nicht ihre didaktische Gestaltung, sondern ihre technologische Umsetzung. Diese ermöglicht neue Formen der Veranschaulichung (z. B. Multimedialität und 3D-Animation), der Strukturierung (z. B. durch Hyperlinks) und des zeit- und ortsunabhängigen Zugriffs. Neue Medien können daher eine didaktische Nutzung als Lernmittel besonders unterstützen. Als Wissenswerkzeuge angewendet, ermöglichen sie die Speicherung, Bearbeitung und Generierung von Informationen und Wissen. Sie bieten damit sowohl dem einzelnen Lerner/der einzelnen Lernerin die Möglichkeit, sich einen Lerninhalt selbst gesteuert und interaktiv am PC zu erschließen, aber auch einer Lerngruppe oder einer sonstigen Community<sup>3</sup>

die technische Basis, Lerninhalte durch den Einsatz von Kommunikations- und Kooperationstools gemeinsam mit anderen Lernenden zu erarbeiten und reflektieren. Ihre Potenziale entfalten die Neuen Medien nicht automatisch; ihr Einsatz muss wie der aller anderen didaktischen Medien sorgfältig geplant und in Lernprozesse integriert werden. Veranschaulicht wird dies in einem Planungsmodell, das sich auch auf arbeitsplatznahe Lernprozesse anwenden lässt (Abbildung 1):

## Medien und Prozessorientierung

Mit dem Einsatz didaktischer Medien ist jeweils eine spezifische Art und Weise der Systematisierung, Strukturierung, Veranschaulichung, Übermittlung und Auseinandersetzung von und mit Lerninhalten verbunden. Deshalb kann durch bestimmte Medien- und Lernkonzepte auch die Prozessorientierung in der Aus- und Weiterbildung unterstützt werden.

Prozessorientierung ist integraler Bestandteil der neuen dualen Ausbildungsordnungen und besagt, dass Lerninhalte aus den betrieblichen Kern- und Leistungsprozessen abgeleitet werden müssen. Das bedeutet für das Handwerk in vielen Gewerken eine Ausbildung am und im Kundenauftrag als dem die Geschäftsprozesse dominierenden Element.

Prozessorientierung bedeutet aber auch die Vermittlung von Prozesskompetenz, das heißt, selbstständiges Handeln in Prozessen und die damit verbundene Fähigkeit, Prozesse zu gestalten und zu verändern.<sup>4</sup> Deren Herausbildung kann gerade in einem turbulenten, von Veränderungen geprägten Arbeitsumfeld, gleich ob im Fertigungs- oder Dienstleistungsbereich, die selbst gesteuerte Nutzung von virtuellen, arbeitsplatznahen Lernumgebungen unterstützen.<sup>5</sup>

Deutlich wird, dass der Einsatz neuer Medien zu Ausbildungszwecken absolut notwendig ist, dass er unmittelbar am Bedarf orientiert und deshalb eng (orts- und zeitnah) an die betrieblichen Leistungsprozesse gekoppelt werden muss. Für die Autoren stellen diese Aspekte maßgebliche Gütekriterien für die Bestimmung von Ausbildungsqualität dar.

## Ausbildungsqualität

Die sich ändernden Arbeitsanforderungen spiegeln sich nicht nur in Neuordnungen von Ausbildungsberufen oder berufspädagogischen Paradigmenwechseln wider, sondern führen auch zu veränderten Anforderungen an die Qualität einer Ausbildung. Diese Dynamiken müssen daher bei der Bestimmung von Ausbildungsqualität immer mitberücksichtigt werden.

Die Messung von Ausbildungsqualität erfolgt auf vier unterschiedlichen Ebenen<sup>7</sup> durch Evaluationen.

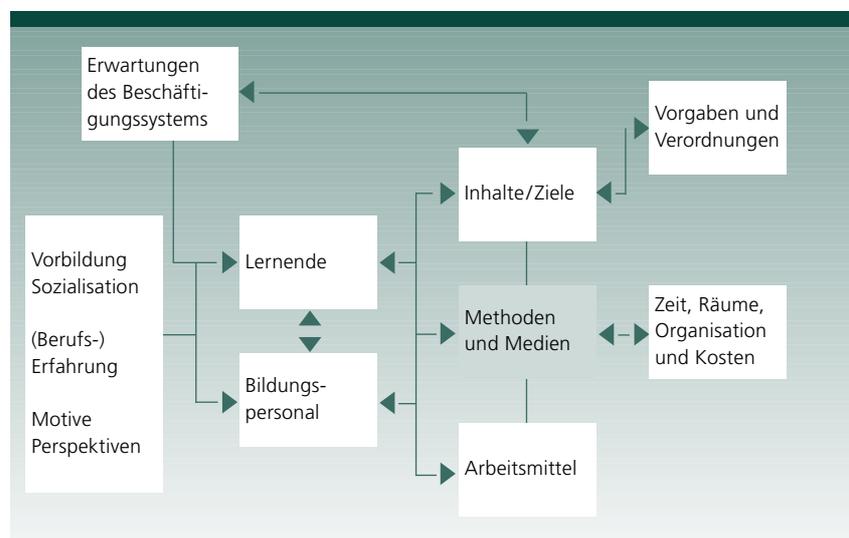
- **Input- oder Strukturqualität:** die (materielle) Ausstattung eines Lernortes (z. B. Personal, hier: quantitative (Anzahl) und qualitative (Qualifikation) Ressourcen, eingesetzte Lehrpläne und Ausbildungsmittel)
- **Prozessqualität:** Kern- oder Leistungsprozesse eines Lernortes (die Bewertung erfolgt anhand eines Abgleichs zu vergleichbaren oder (im Leitbild) selbst definierten Prozessen)
- **Output- oder Ergebnisqualität:** Ausmaß, in dem die geplanten Wirkungen erreicht werden (z. B. bestandene Abschlussprüfungen, Übernahmen bzw. erfolgreiche Vermittlungen in den ersten Arbeitsmarkt nach Ausbildungsabschluss)
- **Outcomequalität:** Aspekte der Nachhaltigkeit eines Lernprozesses. Die Outcomequalität bildet eine eher theoretische Größe ab, da sie die Herausbildung „innerer Dispositionen“, wie z. B. Kompetenzentwicklung, in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Diese personenbezogenen Aspekte sind aber kaum einer Messung zugänglich.

Die Evaluationen<sup>8</sup> werden von der betreffenden Einrichtung selbst („Selbstevaluation“) oder durch Dritte („Fremdevaluation“) durchgeführt und können sowohl formativ (prozessbegleitende Bewertung) als auch summativ (Ergebnisbewertung) erfolgen.

**Didaktische Medien** sind nach IHBE<sup>6</sup> gespeicherte Zeichengefüge, die lehrseitig absichtsvoll gestaltet und/oder ausgewählt wurden und benutzt werden können zur

- Übermittlung (Transport) eines Inhalts an Lernende und zur
- Vermittlung (Auseinandersetzung) der Lernenden mit dem Inhalt.

Abbildung 1 Einflussfaktoren auf die Planung von Lernprozessen und Medieneinsatz

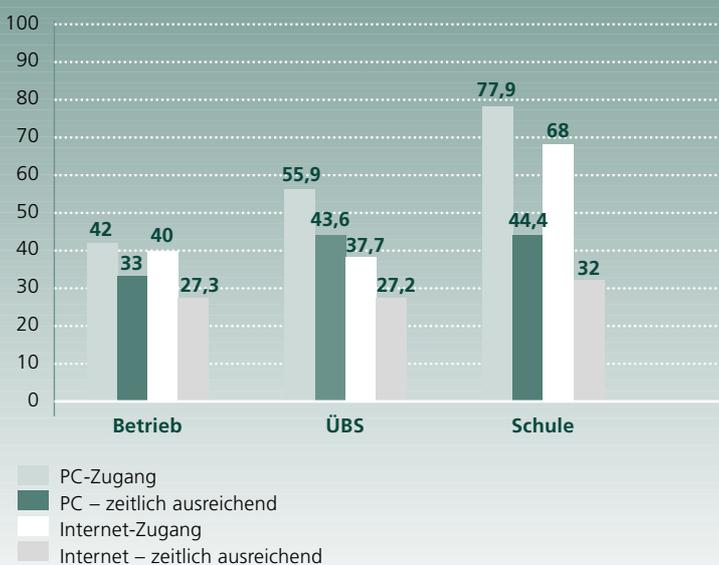


Zur genaueren Bestimmung und Einordnung der Reichweite der jeweiligen Aussagen zur Qualität des untersuchten Gegenstandes oder Prozesses ist es häufig sinnvoll, auch die soziologischen Beschreibungsebenen gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse heranzuziehen:

- *Makroebene*, hier: Berufsbildungssysteme, staatliche Regulierungen und Gesetze u. ä.
- *Mesoebene*, hier: Berufsschulen, Ausbildungsabteilungen, Einrichtungen
- *Mikroebene*, hier: einzelne Kurse oder Lehrgänge bis hin zum Lernprozess und Lernerfolg von Gruppen oder sogar Individuen

Eine vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführte Untersuchung zu Ausbildungsqualität und Medien stellte die Input- oder Strukturqualität sowie Strukturen und Prozesse auf der Meso- und Mikroebene in den Mittelpunkt.

Abbildung 2 **Computer- und Internet-Nutzungsmöglichkeit und zeitlich ausreichende Zugangsmöglichkeiten an den Lernorten** (Angaben in Prozent)



## Mediennutzung im Elektrohandwerk – ausgewählte Ergebnisse einer Befragung

Die vom BIBB im ersten Quartal 2005 durchgeführte schriftliche Befragung von Auszubildenden und ÜBS-Ausbildungspersonal im Elektrohandwerk<sup>10</sup> diente zunächst der Bestandsaufnahme des Medieneinsatzes (mit dem Schwerpunkt computer- und netzgestützte Medien) und der Zugangsmöglichkeiten von Auszubildenden zu PC und Internet an den drei Lernorten (Betrieb, Überbetriebliche Bildungsstätte (ÜBS), Berufsschule) bzw. am Arbeitsplatz (Ausbildungspersonal) und privat.

Beide Stichproben (Auszubildende bzw. ÜBS-Ausbildungspersonal des Elektrohandwerks) bilden die jeweilige Grundgesamtheit annähernd ab. Daher können sie auch, ausgehend von den oben ausgeführten Überlegungen zu Medieneinsatz und Ausbildungsqualität, auf der Mesoebene Aufschluss über die Ausbildungsqualität (hier der Strukturqualität) im Elektrohandwerk geben. Die Aussagen können dabei nur sehr allgemein getroffen werden, da von jedem einzelnen Lernort (also dem einzelnen Betrieb etc.) notwendigerweise abstrahiert werden muss.

Eine Grundvoraussetzung für die Nutzung von computer- und netzgestützten Medien im Rahmen der Ausbildung ist bei beiden untersuchten Gruppen gegeben: Sowohl die befragten Auszubildenden als auch das befragte Ausbildungspersonal verfügen in ihrer Selbsteinschätzung (und bei den Auszubildenden auch in der Einschätzung des Ausbildungspersonals) über die notwendigen Kompetenzen zu einer adäquaten Nutzung.

### ZUGANGSMÖGLICHKEITEN ZU PC UND INTERNET

Nahezu jede/r Sechste der befragten Auszubildenden hat an keinem der drei Lernorte Zugang zu einem PC und nahezu jede/r Vierte keinen Zugang zum Internet. Dabei gibt es zwischen dem betrieblichen Zugang zu PC und Internet und der Unternehmensgröße oder der Dauer der Ausbildung keine Zusammenhänge. Die beiden zahlenmäßig am stärksten vertretenen Ausbildungsberufe: Elektroniker/-in, Fachrichtung Gebäude- und Energietechnik (41% der Befragten) und Elektroinstallateur/-in (43%) haben mit 36% und 32% die prozentual niedrigsten Zugangswerte zum betrieblichen PC bzw. Internet (29% und 26%). Der überwiegende Teil aller befragten Auszubildenden hält die Zugangsmöglichkeiten nicht für zeitlich ausreichend. (Abbildung 2)

Fast alle der befragten ÜBS-Ausbilder/-innen (96%) haben an ihrem Arbeitsplatz einen PC, knapp 90% können auch auf das Internet zugreifen. Knapp zwei Drittel von ihnen setzen in ihren Unterweisungen PC- bzw. netzgestützte Medien ein, insbesondere Herstellerinformationen auf CD-ROM (36%<sup>11</sup>), netzgestützte Lernmodule (wbt) und Lernplattformen (31%), Lernprogramme auf CD-ROM (28%). Netzgestützte Herstellerinformationen (14%) und Online-Communities (6%) werden demgegenüber eher selten eingesetzt.

Privat verfügen beide befragte Gruppen in annähernd gleicher Höhe über einen PC (Auszubildende 89%, Ausbildungspersonal 86%) bzw. Internetzugang (74% der Auszubildenden, 71% der Ausbilder/-innen). Verglichen mit dem Ausbildungspersonal nutzen die befragten Auszubildenden ihren privaten PC bzw. Internetzugang eher freizeitorientiert.

## MEDIENNUTZUNG

Am häufigsten werden Medien (sowohl „traditionelle“ als auch PC- bzw. netzgestützte) in der Berufsschule eingesetzt, gefolgt von ÜBS und Betrieb, wobei an den einzelnen Lernorten unterschiedliche Medien bevorzugt werden: in den Ausbildungsbetrieben sind z. B. Herstellerinformationen die am häufigsten eingesetzten Medien, während sie in den Berufsschulen eher selten zum Einsatz kommen. (Abb. 3)

Verglichen mit einer betrieblichen Ausbildung werden in den Lehrwerkstätten einer außerbetrieblichen Ausbildung gemäß SGB III häufiger Medien (sowohl „traditionelle“ als auch PC- bzw. netzgestützte) eingesetzt. Dies lässt vermuten, dass außerbetriebliche Ausbildungen eher lehrgangs- und fachsystematisch und weniger prozessorientiert ausgerichtet sind.

Zur selbstständigen Aneignung von Ausbildungsinhalten werden im Ausbildungsbetrieb vor allem Herstellerinformationen (27 %) und Experimentiereinrichtungen (15 %) eingesetzt. In den ÜBS und Berufsschulen stehen Experimentiereinrichtungen an erster Stelle (35 % bzw. 41 %), gefolgt von netzgestützten Lernmodulen (22 % bzw. 23 %) und CD-ROMs (15 und 21 %). Jedoch gibt auch für alle Lernorte ein hoher Anteil der Auszubildenden an, dass keine Medien für die selbstständige Erarbeitung von Lerninhalten zur Verfügung stehen (Betrieb: 23 %, ÜBS: 16 %, Berufsschule: 15 %) und wünscht eine deutliche Mehrheit einen häufigeren Einsatz von PC- und netzgestützten Lernangeboten, besonders an den Berufsschulen (Betrieb: 55 %, ÜBS: 55 %, Berufsschule: 68 %).

Jede/r vierte Auszubildende nutzt PC- und netzgestützte Medien „sehr häufig“ oder „häufig“ eigeninitiativ (intrinsisch motiviert). Dies sind insbesondere Personen, die ihren privaten PC- und Internetzugang regelmäßig und häufig nutzen und nach eigenen Angaben über eine hohe PC- und Internetkompetenz verfügen. Die Medien werden dabei vor allem für die „Suche nach Problemlösungen“ oder zur „Erschließung neuen Wissens“ eingesetzt (Abbildung 4). In der Tendenz stellen allerdings erst für einen Teil der Auszubildenden, PC- und netzgestützte Medien wichtige Hilfsmittel für selbst gesteuerte Lernprozesse dar.

## PROZESSORIENTIERUNG UND MEDIENEINSATZ

Prozessorientierung (und dies bedeutet im Handwerk i. d. R. eine Orientierung an Kundenaufträgen) ist ein integraler Bestandteil der neuen dualen Ausbildungsordnungen. Daher wurden auch einige diesbezügliche Aspekte im Rahmen der Befragung erhoben.

An den Lernorten Berufsschule und ÜBS zeigt sich hier folgendes Bild: Bei einem Viertel der Auszubildenden knüpft die Berufsschule „sehr häufig“ oder „häufig“ an betriebliche

Aufgaben und Aufträge an, demgegenüber trifft dies für 39 % „kaum“ oder „überhaupt nicht“ zu. Die ÜBS fördern nach Ansicht von fast der Hälfte der Auszubildenden das Verständnis für betriebliche Abläufe und Prozesse „sehr häufig“ oder „häufig“, immer noch rund ein Viertel stimmt dieser Aussage teilweise zu. Dies lässt den Schluss zu, dass in der überbetrieblichen Ausbildung bisher stärker als an den Berufsschulen Bezug auf Kundenaufträge und betriebliche Belange genommen wird.

Abbildung 3 Einsatz von „traditionellen“ Medien an den drei Lernorten (Mehrfachnennungen möglich, Angaben in Prozent)

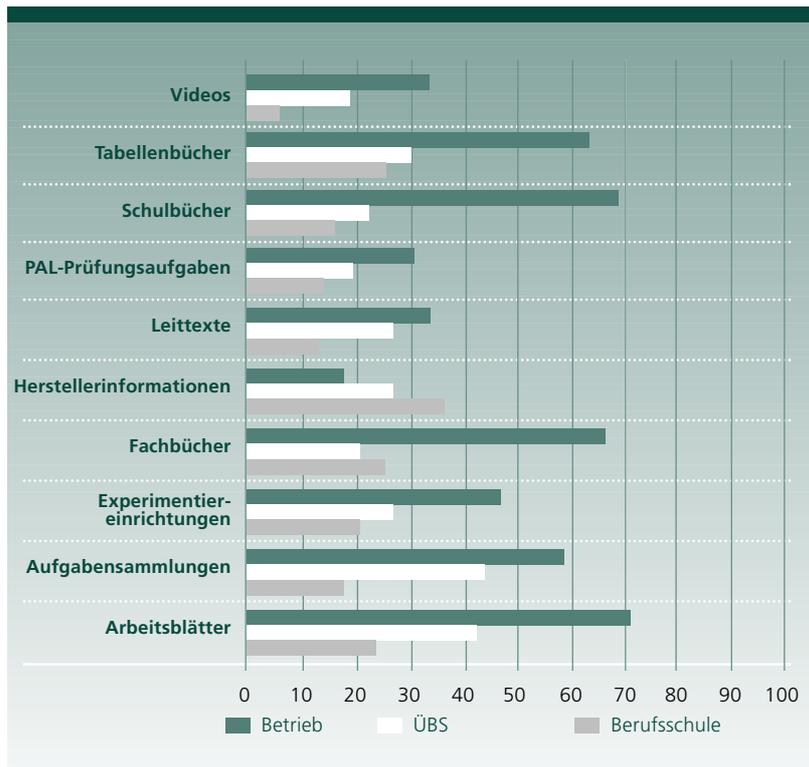
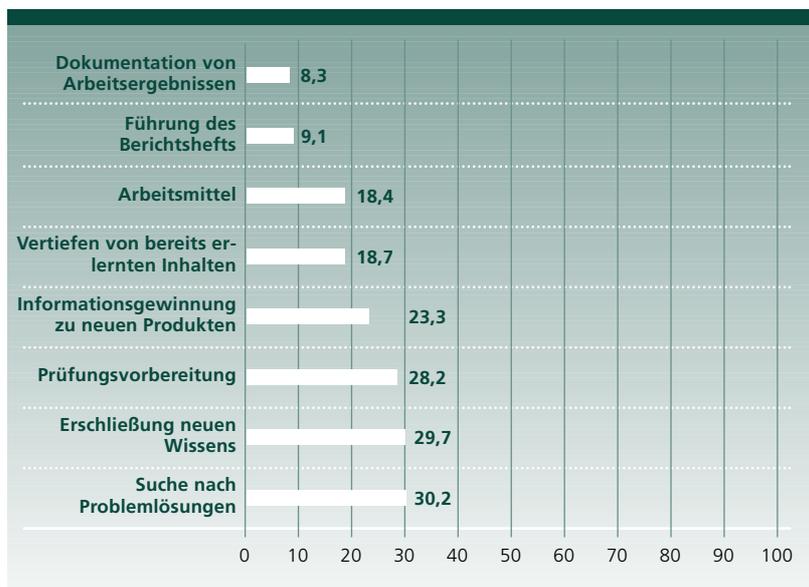


Abbildung 4 Wozu nutzen Sie PC- und netzgestützte Medien? (Mehrfachnennungen möglich, Angaben in Prozent)



## Neue Medien haben Eingang in die Ausbildung gefunden

Wenig überraschen dürfte, dass betriebliche Auszubildende in ihrem Ausbildungsbetrieb stärker in Kundenaufträge einbezogen werden als außerbetriebliche Auszubildende: So begleiten im Rahmen von Kundenaufträgen fast zwei Drittel<sup>12</sup> der betrieblichen Auszubildenden den Gesellen/die Gesellin und nahezu die Hälfte erhält Arbeitsaufträge zur selbstständigen Bearbeitung. Jede/r Dritte gibt an, dass er/sie dabei häufig Einblick in den gesamten Auftragsablauf (Kundengespräch, Auftragsplanung, Kalkulation) erhält. Zusätzliche Lernaufträge bearbeiten lediglich 17%.

Bei der außerbetrieblichen Ausbildung begleitet rund ein Fünftel der Auszubildenden im Rahmen von Kundenauf-

trägen eine/n Gesellin/Gesellen und erhält fast ein Drittel Arbeitsaufträge zur selbstständigen Bearbeitung.<sup>13</sup> Einblick in den kompletten Kundenauftrag erhalten lediglich 15%, zusätzliche Lernaufträge bearbeiten 13% der außerbetrieblichen Auszubildenden. PC- und netzgestützte Arbeitsmittel (Installations-, Ansteuerungs- und Diagnosesoftware) werden im Arbeitsprozess bislang von fast der Hälfte der Befragten noch eher selten eingesetzt; hoffnungsvoll stimmt, dass diese Produkte immerhin in der Berufsschule von 17% und in den ÜBS und der außerbetrieblichen Ausbildung noch von jeweils 12% häufig eingesetzt werden.

## Fazit

Der Beitrag geht von der These aus, dass ein gezielter Medieneinsatz als Indikator für Ausbildungsqualität gewertet werden kann. Anhand der Befragungsergebnisse wird deutlich, dass die neuen Medien Eingang in die Ausbildung gefunden haben. Jedoch hat ein nicht unerheblicher Teil der Auszubildenden noch immer keine Zugangsmöglichkeiten zu computer- und netzgestützten Medien; gerade Auszubildende der beiden häufigsten Ausbildungsberufe „Elektroinstallateur/-in“ und „Elektroniker/-in, Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik“ haben hier in ihrem Ausbildungsbetrieb deutlich weniger Möglichkeiten als die Auszubildenden anderer Berufe. Das charakterisieren deutlich die Worte eines befragten Ausbilders „*Ausbildung im Handwerk hat etwas mit HANDarbeit zur tun! Ein PC kann keine Leitungen und Kabel verlegen, Verteilungen verdrahten, EIB-Module anschließen usw.*“ „*Ein PC bleibt im Handwerk immer nur ein kleines Hilfsmittel für den Papierkram!*“

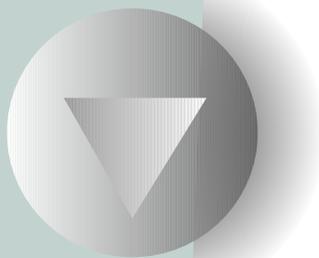
Dieser Standpunkt wird jedoch von der großen Mehrheit des Ausbildungspersonals und der Auszubildenden nicht geteilt. Exemplarisch seien hier genannt: „*Aus meiner Sicht ist es sehr notwendig, die Ausbildung auf rechnergestützten Systemen zu intensivieren. In der freien Wirtschaft kann nur dann erfolgreich wettbewerbsorientiert gehandelt werden, wenn die Zeichen der Zeit beachtet, und Rechner, Netzwerke und Internet zu ganz alltäglichen Werkzeugen – auch für die Azubis – werden*“ bzw. „*Die PC- bzw. netzgestützten Medien sind aus meiner Sicht in der Elektrotechnik unerlässlich, da die Innovationen so kurze Zyklen haben, dass man aktuelle, fachspezifische Hilfen nur noch übers Internet erhält.*“

Die letzte Äußerung verdeutlicht eindrucksvoll die Besonderheiten von PC- und netzgestützten Medien im Unterschied zu herkömmlichen Ausbildungsmitteln und unterstreicht die Notwendigkeit, sie zu „alltäglichen Werkzeugen“ in der Ausbildung zu machen: Insbesondere in den Betrieben kann ihr Einsatz sehr wesentlich zu einer prozess- und handlungsorientierten Ausbildung beitragen.

Jedoch bürgt nicht allein der Einsatz von Computer und Internet für einen hohen Qualitätsstandard in der Ausbildung; wie bei allen anderen Medien gilt auch hier das Primat der didaktischen Angemessenheit. Die Untersuchung ist eine Momentaufnahme, die gegenwärtige „Ungleichzeitigkeiten“ in der Berufsbildungspraxis (hier exemplarisch im Elektrowerk) dokumentiert, die aus den neuen technologischen Entwicklungen auf der einen und den eingeschränkten Nutzungs- und Einsatzvoraussetzungen auf der anderen Seite entstanden sind. Sie ist nach unserem Verständnis damit Ausgangs- und nicht Endpunkt für weitere Forschung und (Medien-)Entwicklung in diesem Feld. ■

### Anmerkungen

- 1 Bonz, B.: *Methoden der Berufsbildung – Ein Lehrbuch*, Stuttgart 1999, S. 179
- 2 Kerres, M.: *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*, München 2001, S. 94
- 3 Der Begriff „Community“ (engl. Gemeinschaft) wird hier in Anlehnung an „Online-Community“ verwendet. Online-Communities sind informelle Personengruppen oder -netzwerke, die aufgrund gemeinsamer Interessen und/oder Problemstellungen über einen längeren Zeitraum hinweg vorwiegend netzgestützt miteinander kommunizieren, kooperieren, Wissen und Erfahrungen austauschen, neues Wissen schaffen und dabei voneinander lernen (vgl. [www.bibb.de/wlk8503.htm](http://www.bibb.de/wlk8503.htm)).
- 4 Vgl. Bahl, A.; Koch, J.; Meerten, E.; Zinke, G.: Was bedeutet prozessbezogen ausbilden? In: BWP 33 (2004) 5, S. 10–14
- 5 Vgl. Zinke, G.: E-Learning am Arbeitsplatz – eine Herausforderung an die Bildungstechnologieforschung. In: BWP 30 (2001) 5, S. 41 ff.
- 6 Ihbe, W.: *Didaktische Medien – Grundlagen. Vorlesung Bildungstechnologie SS 2002*, Download 3/2004
- 7 Vgl. zum Folgenden auch: Heidegger, G.: *Evaluationsforschung*. In: Rauner, F.: *Handbuch Berufsbildungsforschung*, Bielefeld 2005, S. 412 ff.
- 8 Wikipedia-Eintrag zu Evaluation, abrufbar: <http://de.wikipedia.org/wiki/Evaluation>
- 9 Vgl. Heidegger, G., a. a. O., S. 412
- 10 Vollständige Auswertung der Ergebnisse: [www.bibb.de/wlk15520.htm](http://www.bibb.de/wlk15520.htm)
- 11 Jeweils bezogen auf die Nennungen sehr häufig und häufig
- 12 Bei dieser und den folgenden Angaben wurden jeweils die im Rahmen einer 5er-Skalisierung gegebenen Antworten „sehr häufig“ und „häufig“ summiert.
- 13 Offen bleibt, ob sich diese Aussagen auf die Ausbildungsphasen, beim Bildungsträger, oder auf die im Rahmen einer außerbetrieblichen Ausbildung zu absolvierenden betrieblichen Praktika beziehen.



## Selbst organisiertes Lernen mit neuen Medien – (neue) Anforderungen an die Kompetenzen des Bildungspersonals

► Das selbst organisierte Lernen mit neuen Medien gewinnt in allen Bildungsbereichen zunehmend an Bedeutung. Der Einsatz dieser Medien wird dabei immer häufiger als Königsweg propagiert und mit technologischen und ökonomischen Argumenten untermauert. Fachlich-didaktische Aspekte werden eher marginal beleuchtet. Entscheidend ist aber vor allem die Frage, wie das Bildungspersonal die Lernenden zum selbst organisierten Lernen mit neuen Medien anleitet. In diesem Beitrag wird die (neue) Rolle des Bildungspersonals in typischen Lehr-Lern-Situationen näher betrachtet. Dazu erfolgt zunächst die Abgrenzung eines Lehr-Lern-Situationstyps, der die Grundlage für die Formulierung von Handlungsanforderungen bildet. Davon ausgehend werden notwendige Kompetenzen des Bildungspersonals zur Förderung des Lernens skizziert.

### Abgrenzung des Lehr-Lern-Situationstyps

Im Rahmen einer zusammenfassenden Betrachtung von Forschungsergebnissen in der Berufsbildung weist DUBS (2001, 227 ff.) darauf hin, dass beim selbst organisierten Lernen die Rolle des Bildungspersonals resp. das Lehrerverhalten kaum differenziert und systematisch untersucht wird. Entscheidend sei aber, wie das Bildungspersonal die Lernenden zum selbst organisierten Lernen mit neuen Medien anleitet.

Zur Klärung dieser Frage ist es zunächst notwendig, einen spezifischen Lehr-Lern-Situationstyp für das selbst organisierte Lernen mit neuen Medien abzugrenzen, denn: soziale Lehr-Lernsituationen sind kontextgebunden, d. h., kommuniziert wird in einzigartigen Lehr-Lern-Situationen, und jede Situation stellt bestimmte Anforderungen an die Handelnden. Um eine Situation erfolgreich zu bewältigen, müssen die Handelnden – hier das Bildungspersonal – über die notwendigen Kompetenzen verfügen. Einzelne Situationen weisen zwar verschiedene Merkmale auf (EULER [2004, 35]), können aber ähnliche Anforderungen an die handelnde Person stellen, so dass Situationen nach didaktischen Erwägungen zu so genannten Situationstypen gebündelt werden können. Jeder Situationstyp bildet dabei einen ausgewählten Praxisausschnitt ab, für den die definierten Kompetenzen erworben und in dem sie angewandt werden sollen. Er konturiert sozusagen das Handlungsfeld, den didaktisch-methodischen Rahmen, innerhalb dessen sich die Individuen bewegen, und bildet damit den Angelpunkt für die Perspektiven des Lernenden und Lehrenden.

Nachfolgend steht ein Lehr-Lern-Situationstyp im Zentrum, bei dem der organisatorische Rahmen des Lernens auf hybride Lernumwelten ausgerichtet wird, d. h., Präsenz- und Onlinephasen wechseln sich beim Lernen ab. Es handelt sich um eine Lernumwelt, die aus einer Mischung „blend“ unterschiedlicher Lehr-Lern-Methoden mit neuen und traditionellen Medien besteht (EHLERS [2004, 43]) und auch als „Blended Learning“ bezeichnet wird. Das führt zum Lehr-Lern-Situationstyp: *Unterstützung und Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zum motivierten selbst*



SABINE HOIDN

Assistentin im Forschungsinstitut für Arbeit und Arbeitsrecht der Universität St. Gallen

organisierten Problemlösen (in Gruppen) im Rahmen von Blended Learning.

Auf der Grundlage kognitivistischer und konstruktivistischer Lerntheorien sollen im Folgenden individuelle Lehr-Lern-Prozesse durch eine gezielte Methoden- bzw. Medienauswahl und -kombination für das Blended Learning optimiert werden. Der genannte Lehr-Lern-Situationstyp kann dabei über drei Teilkomponenten strukturiert werden:

- Die *Inhaltskomponente* bezieht sich auf die Lehr-Lern-Inhalte: *Motivierte Selbstorganisation*. Der Lernvorgang selbst stellt den Lerninhalt dar. Aus Sicht der Lernenden betrifft dies die (Selbst-)Motivation als personale Voraussetzung sowie die Selbstorganisation und Kommunikation als didaktisch-methodisches Lernhandeln.
- Die *Verhaltenskomponente* beschreibt das angestrebte Verhalten, d. h., die Lernenden sollen *bereit und fähig* sein, Lernprobleme selbst organisiert zu lösen. Das Bildungspersonal hat dieses Ziel durch ein kompetentes fachlich-didaktisches, sozial-kommunikatives sowie reflexives Handeln zu *unterstützen und zu fördern*.

- Die *Situationskomponente* bezeichnet die spezifischen Rahmenbedingungen des Lehr-Lern-Situationstyps: (*kooperatives*) selbst organisiertes *Problemlösen im Rahmen des Blended Learning*. Lernen wird als ein sozialer Problemlöseprozess angesehen, der in Interaktion mit Personen und Medien in hybriden Lernumwelten stattfindet.

Abbildung 1 zeigt den Zusammenhang zwischen Lernen und Lehren bezogen auf den abgegrenzten Lehr-Lern-Situationstyp. Vor diesem Hintergrund sind folglich konkrete *Anforderungen* an das Handeln des Bildungspersonals im Rahmen von Blended Learning zu formulieren. (Vgl. dazu auch den Beitrag von Philipp ULMER in dieser Ausgabe)

### Handlungsanforderungen zur Unterstützung und Förderung der Selbstorganisation

Die Anforderungen an das Handeln des Bildungspersonals zur Unterstützung und Förderung der Selbstorganisation können in Anlehnung an EULER/REEMTSMA-THEIS (1999) über zwei Ebenen, zwischen denen ein fließender Übergang besteht, abgeleitet werden:

*Erstens: Die Reflexionsebene* betrifft das Vor- und Nachbereiten sowie Regulieren von Lehr-Lern-Prozessen. Im Mittelpunkt steht das Nachdenken über Bedingungen einer konstruktiven Gestaltung der Interaktion, d. h. die Klärung der personalen und situativen Bedingungen sowie die bewusste Antizipation und Berücksichtigung von Störquellen. Besonders bedeutend ist hier die Verbindung von personalen und situativen Bedingungen in Form von personaler und/oder medialer Interaktion, die auch (potenzielle) *Störquellen* (Motivations-, Lern- und Kommunikationsstörungen) birgt. Selbst organisierte Lernsituationen erfordern infolgedessen vom Lehrenden die Fähigkeit und Bereitschaft, Motivations-, Lern- und Kommunikationsstörungen bei den Lernenden zu identifizieren (Aufmerksamkeit), die Bedeutung und Ausprägung von Störungen zu klären (Reflexion) sowie die reflexiv gewonnenen Einsichten zielbezogen im Rahmen des Lehr-Lern-Prozesses umzusetzen (Handeln).

*Zweitens: Die Handlungsebene* betrifft die Durchführung von Lehr-Lern-Prozessen, d. h., das unmittelbare kommunikative Geschehen im Unterricht, die Wechselwirkungen zwischen Personen und Medien und/oder Personen stehen im Vordergrund. Die Unterstützung und Förderung des selbst organisierten Lernens kann hier auf individueller (einzelner Lernender) und auf kollektiver (Gruppe, ganze Klasse) Ebene ansetzen, wobei jeweils ein impliziter Ansatz gewählt werden kann:

Im Rahmen der *expliziten Förderung* sollen die Lernenden beim Aufbau von lernförderlichen Strategien unterstützt werden.



Abbildung 1 Lehr-Lern-Situationstyp



Abbildung 2 Reflexions- und Handlungsebene

Bei der *impliziten Unterstützung* werden den Lernenden vielfältige Möglichkeiten zur Selbstorganisation gewährt bzw. diese sogar gefordert. Die implizite Unterstützung betrifft die Anreizgestaltung, insbesondere die Gestaltung der medialen und personalen Interaktion. Dabei sind sowohl kognitiv-rationale als auch sozial-emotionale Aspekte in den Blick zu nehmen. Kognitiv-rationale Aspekte betreffen das Lehrerverhalten in Bezug auf die Sachinhalte und deren „Vermittlung“ sowie hinsichtlich der fachlich-didaktischen Begleitung des Lernprozesses. Sozial-emotionale Aspekte betreffen die Gestaltung der sozial- und telekommunikativen Beziehung.

Es stellt sich die Frage, über welche Kompetenzen das Bildungspersonal verfügen muss, um den skizzierten Anforderungen des abgegrenzten Lehr-Lern-Situationstyps gerecht zu werden.

### Kompetenzen des Bildungspersonals

Die gesammelten Handlungsanforderungen an das Bildungspersonal zur Unterstützung und Förderung eines selbst organisierten Lernens im Rahmen des Blended Learning lassen sich zu drei Kompetenzbereichen bündeln: Fachlich-didaktische, sozial-kommunikative sowie (selbst-)reflexive Kompetenzen, Abbildung 2 verdeutlicht den Zusammenhang.

Im Folgenden stehen die *fachlich-didaktischen* sowie die *sozial-kommunikativen Kompetenzen der Handlungsebene* im Zentrum. Prinzipiell kann die Lehrkraft in Anlehnung an DUBS (2004, 68 ff.) je nach Lernvoraussetzungen der Lernenden anfangs stärker steuernd tätig sein (direktes Lehrerverhalten), sich nach und nach zurückziehen und sich auf die Strukturierung des Lernprozesses beschränken (indirektes Lehrerverhalten) sowie schließlich das selbst organisierte Lernen beratend begleiten, indem sie beobachtet und Hilfestellung bietet (Lernberatung). Die Anleitung erfolgt in diesen Fällen durch eine gezielte Hilfestellung, die im weiteren Verlauf zunehmend reduziert wird (Scaffolding), d. h., es führt vom direkten Lehrerverhalten zur Lernberatung, wobei der Lernende den Lernprozess zunehmend selbst steuert. Abbildung 3 gibt einen Überblick über das Lehrerverhalten und zeigt den Zusammenhang zwischen den Lernschritten der Lernenden (Novizen) und den fachlich-didaktischen Lehrsritten der Lehrenden (Experten). Neben fachlichen sollen explizit auch überfachliche Kompetenzen (Motivation, Artikulation, Reflexion, Lernorganisation, Problemlösen) gefördert werden:

### Explizite Förderung durch direktes Lehrerverhalten

Im Rahmen der expliziten Förderung rückt die Förderung spezifischer Lernstrategien der Lernenden in den Vordergrund. Auch potenzielle und/oder wahrgenommene Störquellen (Motivations-, Lern- und Kommunikationsstörun-

gen) werden als Lernanlässe aufgenommen und mögliche Bewältigungsformen im Rahmen einer lernenden Auseinandersetzung aufgezeigt. Die Lerninhalte können dabei entweder Face-to-Face oder über das Netz (synchron/asynchron) vermittelt werden. Der Lehrende fungiert als Modell, beobachtet die Lernprozesse und interveniert bei Bedarf, insbesondere, sofern Regeln und Normen verletzt werden.

### FÖRDERUNG VON LERNSTRATEGIEN (META-)KOGNITIONEN

Durch regelmäßige Interventionen in Form von Fragen zu Strategien und Störungen etc. fördert der Lernende die (Meta-)Kognitionen (Lernprozesse/Lernstrategien) der Lernenden. In Anlehnung an DUBS (2004, 69 f.) werden folgende Maßnahmen vor und während des Lernprozesses vorgeschlagen:

#### *Lehrerverhalten vor dem Lernprozess*

- vergewissern, dass die Lernenden die Problemstellung verstanden haben
- notwendiges Vorwissen bereitstellen und verstehen
- Fragen zu den beiden genannten Punkten behandeln, damit die Lernenden die Problemstellung und das Bildungspersonal das Vorwissen der Lernenden einschätzen kann
- Funktionalität sowie didaktisch sinnvollen Einsatz des technischen Equipments sicherstellen
- einen Vorgehensplan entwerfen (Strategieauswahl).

#### *Lehrerverhalten während des Lernprozesses*

- bei wichtigen Gedankengängen fragen, auf welchem Weg die Lernenden die Lösung gefunden haben
- eigene Gedankengänge schrittweise darlegen und begründen (Modeling/Beobachtungslernen) und damit die Strategien offen legen
- Scaffolding/Fading einsetzen
- auch falsche Antworten aufnehmen und für den Lernprozess nutzen
- bei einzelnen Lernenden nachfragen, ob sie die Gedankengänge verstanden haben
- die Lernenden dazu ermuntern, eigene Lösungswege zu finden und verschiedene Wege und Lösungen diskutieren
- die Lernenden mit den neuen Medien experimentieren lassen
- angewandte Strategien zusammenfassen und verdeutlichen sowie deren Einsatzmöglichkeiten und Fehlerquellen beschreiben
- persönlichen Nutzen der Strategien abschätzen (lassen)
- Transfer der Strategien auf andere Kontexte, Anwenden auf andere Beispiele
- die Lernenden im Hinblick auf die Bewertung ihrer Lernprozesse/-ergebnisse unterstützen.

Abbildung 3 Vom direkten Lehrerverhalten zur Lernberatung – Formen des Scaffoldings

Lehr-Lern-Schritt	Der Lernende	Der Lehrende
Modeling	beobachtet den Experten und internalisiert dessen Denkvorgänge	verbalisiert sein Wissen bzw. seine Strategien zur Problemlösung, macht Denkvorgänge vor
Fading	erarbeitet sein Wissen zunehmend selbst organisiert u. verantwortlich	baut seine Anleitungen und Hilfestellungen mit zunehmender Selbstorganisation des Lernprozesses durch den Lernenden schrittweise ab
Articulation	verbalisiert sein Wissen bzw. seine Strategien zur Problemlösung	beobachtet den Lernenden und überwacht dessen Denkvorgänge.
Reflection	vergleicht seine Vorgehensweise mit den Lösungswegen von Experten oder anderen Lernenden	unterstützt den Reflexionsprozess des Lernenden
Coaching	organisiert seinen Lernprozess selbst	begleitet den Lernprozess, indem er Rückmeldungen und prozessbezogene Lernhilfen gibt sowie bei Motivations- und Lernproblemen Unterstützung bietet
Exploration	entdeckt selbst Lösungen für komplexe Probleme	steht bei Bedarf zur Verfügung (responsives Lehrerverhalten)

### FÖRDERUNG DER MOTIVATION

Das Lernen und Lehren mit neuen Medien eröffnet Gestaltungspotenziale zur Förderung von motivationalen Faktoren bei den Lernenden. DECI/RYAN (1993, 229) postulieren drei psychologische Bedürfnisse bzw. Motive als generelle Motivationsquellen für das Lernen. Zur Förderung der (intrinsic) Motivation ergeben sich für das Bildungspersonal die folgenden Handlungsmöglichkeiten:

Förderung des *Autonomieerlebens* der Lernenden (Autonomiemotiv):

- Wahlmöglichkeiten und Spielräume gewähren (z. B. exploratives Lernen im Internet in Form von Internetrallys, Experimentieren mithilfe von Simulationen)
- Gelegenheiten zum Lernstrategieinsatz geben (z. B. Recherchestrategien, Wesentliches erkennen, Inhalte kritisch bewerten, Ergebnisse verständlich präsentieren)
- selbstständiges Planen, Handeln und Evaluieren fördern (Selbstorganisation).

Förderung des *Erlebens sozialer Eingebundenheit* (Anschlussmotiv):

- den Lernenden mit Wertschätzung und Empathie begegnen sowie authentisch handeln
- darauf achten, dass Regeln des sozialen Umgangs – besonders in virtuellen Lernwelten – eingehalten werden
- kollaboratives Arbeiten unter Nutzung neuer Medien (Foren, Chats, Cognitive tools) fördern
- entspannte, freundliche Lernatmosphäre schaffen und Präsenz (Online, Face-to-face) demonstrieren.

Förderung des *Kompetenzerlebens* (Kompetenzmotiv):

- positive, regelmäßige und informierende Rückmeldungen geben

- individuelle Bezugsnorm verwenden (lassen)
- Lernergebnisse sichern (lassen), z. B. in Form von Selbsttests, Lernspielen

### FÖRDERUNG DER KOMMUNIKATION

In Anlehnung an EULER/REEMTSMA-THEIS (1999) unterstützt das Bildungspersonal die Lernenden beim Aufbau von Kommunikationsstrategien durch die Förderung der Fähigkeit

- zur Artikulation und Interpretation von (verbalen und non-verbalen) Äußerungen auf der Sach-, Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Absichtsebene
- zur Klärung der Bedeutung und Ausprägung der situativen Bedingungen (z. B. zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen der Kommunikation, soziale Erwartungen) im Hinblick auf die eigene Person sowie den Kommunikationspartner
- zur Klärung der Bedeutung und Ausprägung der personalen Bedingungen (z. B. Gefühle, Werte, Ziele, Wissen) im Hinblick auf die eigene Person und den inneren Ansprüchen an ein authentisches Handeln
- und Sensibilität, Kommunikationsstörungen zu identifizieren und die Bereitschaft, sich mit ihnen (auch reflexiv) auseinander zu setzen
- reflexiv gewonnene Einsichten und Vorhaben in die Kommunikationsgestaltung einbringen und umsetzen zu können.

### Implizite Unterstützung durch indirektes Lehrerverhalten und Lernberatung

Im Rahmen des indirekten Lehrerverhaltens steht die Gestaltung einer lernförderlichen und herausfordernden Lernumwelt im Mittelpunkt. Der Lehrende entwickelt die Lerninhalte im Dialog und/oder steht synchron/asynchron zur Verfügung, wenn die Lernenden im Prozess des selbst organisierten Lernens Lernhilfen bzw. eine Rückmeldung benötigen (Tutoring). Lernberatung liegt vor, wenn der Lehrende die Bedingungen zur selbstständigen Erarbeitung der Lerninhalte schafft und den Lernprozess (über das Netz) moderiert bzw. coacht, während die Lernenden sozial- und/oder telekommunikativ an einer Frage-, Aufgaben- oder Problemstellung arbeiten. Hybride Lernwelten eröffnen im Rahmen eines indirekten („Tutoring“) sowie beratenden Lehrerverhaltens („Coaching“) neue Potenziale für ein motiviertes selbst organisiertes Lernen. Didaktische Mehrwerte ergeben sich aufgrund der Möglichkeit

- die Lernenden zu aktivieren und deren Fähigkeit, gezielt Fragen zu stellen, zu fördern
- die Lernenden darin zu unterstützen, dass sie sich sinnvolle Lernziele selbst setzen und Lernanforderungen

## Neue Medien mit herkömmlichen Medien kombinieren

- wählen, die so gestaltet sind, dass sie zu den Kompetenzen der Lernenden passen (Adaptivität)
- internal-variable Attributionen bei den Lernenden gezielt zu fördern und positive Erwartungen zu kommunizieren
  - einzelne Lernende oder Gruppen individuell zu betreuen und ihnen positive, regelmäßige und informierende Rückmeldungen unter Verwendung der individuellen Bezugsnorm zu geben (Differenzierung), so dass sich bei den Lernenden das Erleben von Kompetenz einstellen kann
  - zu einer eher symmetrischen Kommunikation, die den kollaborativen Austausch fördert und infolge der Erörterung konträrer Positionen und des Einbezugs multipler Perspektiven und Kontexte eine tiefer gehende Wissenselaboration gewährleistet.

Ein besonders hoher Grad an Selbstorganisation wird insbesondere beim „Coaching“ angenommen,

- da entdeckendes, problem- und fallorientiertes Lernen in Einzel- oder Gruppenarbeit – und damit auch selbstständiges und kooperatives Lernen (Kollaboration) – gezielt unterstützt und gefördert werden kann, wobei die Qualität des Coaching entscheidend für die Qualität der Lernprozesse ist
- wenn die Lernenden die neue Lernumgebung akzeptieren, über Selbstorganisations-, Sozial- und Medienkompetenzen verfügen, wobei die Telekommunikation wiederum auch Potenziale zur Förderung der genannten Kompetenzen beinhalten dürfte
- wenn die Lernenden beliebig auf verschiedene synchrone und asynchrone Kommunikationsformen zurückgreifen und multiple Perspektiven und Kontexte einbeziehen

können (bspw. ausländische Experten, Lernende an entfernten Lernorten).

- da jeder Lernende seine Lernerfahrungen laufend in sog. Lernjournalen online festhalten kann, indem er verschiedene (selbstreflexive) Fragen beantwortet. Individuelle, prozessbezogene Rückmeldungen des Lehrenden können zur Förderung der Metakognitionen der Lernenden beitragen.

### Zusammenfassung und Ausblick

Damit die Zukunftsaufgaben unserer Gesellschaft eine Herausforderung darstellen, fordern SEMBILL et al. (2001, 260): „Der intrinsisch motivierte Schüler und Mitarbeiter, der sich beim Lernen und Arbeiten als selbstbestimmt erlebt und seine Kompetenzen erweitern will, muss das Ziel von Aus- und Weiterbildung sein.“ Dazu sind fächerübergreifende Kompetenzen wie die Motivation und Fähigkeit zu kontinuierlichem selbst organisiertem Lernen zu fördern. Neue sind mit herkömmlichen Medien und Lernmethoden zu kombinieren und in eine soziale Umwelt mit Lernenden und Tutoren einzubetten (FORUM BILDUNG 2001, 15 ff.). Im Kern ergeben sich für das Bildungspersonal zwei Maßnahmenbereiche: eine implizite Unterstützung der Fähigkeit und Bereitschaft zum selbst organisierten Lernen im Rahmen der Gestaltung der Lernumwelt (Lernorganisation) und eine explizite Förderung der Motivation, (Meta-)Kognition und Kommunikation der Lernenden. Dazu gilt es im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung vermehrt fachlich-didaktische, sozial-kommunikative und (selbst-)reflexive Kompetenzen aufzubauen, um das Bildungspersonal auf diese herausfordernden Aufgaben vorzubereiten, denn die Unterstützung und Förderung eines motivierten selbst organisierten Problemlösens (in Gruppen) im Rahmen von Blended Learning kann nur im Lichte einer professionellen pädagogischen Führung gelingen. ■

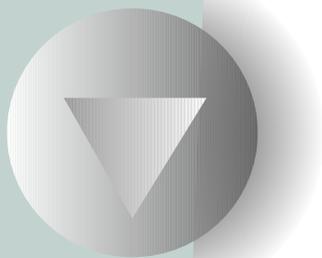
### Literatur

DECI, E. L.; RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993) 2, S. 223-238  
DÜBS, R.: Der Versuch einer zusammenfassenden Betrachtung. In: Heid, H.; Minnameier, G.; Wuttke, E. (Hrsg.): Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (S. 219-248), Beiheft Nr. 16, Stuttgart 2001

DÜBS, R.: Selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen: Versuch einer unterrichtspraktischen Begriffsordnung. Festschrift Christoph Metzger zum 60. Geburtstag. In: Dubs, R.; Euler, D.; Seitz, H. (Hrsg.): Aktuelle Aspekte in Schule und wissenschaftlichem Unterricht. In: Studien und Berichte des IWP, Band 14, S. 56-74, St. Gallen 2004  
EHLERS, U.-D.: Qualität im E-Learning aus Lernericht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Wiesbaden 2004

EULER, D.: Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. Band 1 Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis. St. Gallen 2004  
EULER, D.; REEMTSMA-THEIS, M.: Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (S. 168-198), Beiheft Nr. 2, Stuttgart 1999

FORUM BILDUNG: Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn. 2001, Online unter URL: [www.blk-bonn.de/download-forumbildung.htm](http://www.blk-bonn.de/download-forumbildung.htm) [Stand: 1. 9. 2005]  
SEMBILL, D.; SCHUMACHER, L.; WOLF, K. D.; WUTTKE, E.; SANTJER-SCHNABEL, I.: Förderung der Problemlösefähigkeit und der Motivation durch Selbstorganisiertes Lernen. In: Beck, K.; Krumm, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung, S. 257-281, Opladen 2001



## Teletutoren in der beruflichen Bildung – Lernbegleiter und Wissensvermittler

► **Erfolgreiches Online-Lernen hängt von mehreren Voraussetzungen ab. Neben der Qualität der Lernprogramme, den organisatorischen Rahmenbedingungen und den individuellen Lernvoraussetzungen ist in der Regel auch eine personale Unterstützung erforderlich. In der beruflichen Bildung nehmen Teletutorinnen und -tutoren dabei eine Schlüsselrolle ein. Es existiert jedoch kein einheitliches Meinungsbild darüber, welche Anforderungen und Kompetenzen damit verbunden sind. Das zeigen schon die verschiedenen Bezeichnungen (Teletutor, Teledozent, Online-Instructor, e-Moderator oder Facilitator) für diesen Personenkreis. Ausgehend von typischen Formen des Online-Lernens in der Berufsbildungspraxis und den damit verbundenen Aufgaben des Bildungspersonals werden im Beitrag wesentliche Merkmale eines Anforderungs- und Kompetenzprofils skizziert.**

Die Einführung von E-Learning in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ist nach wie vor mit hohen Erwartungen hinsichtlich einer effektiveren Lerngestaltung verbunden. Studien haben jedoch gezeigt, dass es nicht ausreicht, den Lernenden lediglich die Technologie und verschiedene Lernprogramme zur Verfügung zu stellen. Ein wesentlicher Faktor für erfolgreiches Online-Lernen – so die einhellige Erkenntnis – ist vielmehr die Unterstützung der Lernenden durch qualifiziertes Personal. (Vgl. hierzu auch den Beitrag von Sabine HOIDN in dieser Ausgabe) Die Frage allerdings, welche Funktion das Bildungspersonal bei der Betreuung von Online-Lernprozessen einnimmt und welches Anforderungs- und Kompetenzprofil es erfüllen sollte, wird nicht einheitlich beantwortet. Häufig wird von einem grundlegenden Funktionswandel – „vom Lehrenden hin zum Lernberater und Moderator“<sup>1</sup> – ausgegangen. Forschungsergebnisse des BIBB zum Einsatz von E-Learning<sup>2</sup> in der Berufsbildungspraxis zeigen jedoch, dass dies relativiert werden muss.

Die verschiedenen Bezeichnungen für das unterstützende Personal beim Online Lernen – die Begriffe reichen von Teletutor<sup>3</sup> über Teledozent, Online-Instructor bis hin zu e-Moderator und Facilitator – machen deutlich, dass Funktion und Aufgaben des Personals eng mit den jeweiligen Online-Lernszenarien zusammenhängen. Im Folgenden wird daher zunächst ein kurzer Überblick über relevante Online-Lernformen gegeben. Auf dieser Grundlage werden dann Anforderungen und Kompetenzen des Bildungspersonals skizziert. In der Darstellung wird der Begriff Teletutor gebraucht, da dieser in der Fachdiskussion am häufigsten verwendet wird.



**PHILIPP ULMER**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich  
„Bildungstechnologie, Bildungspersonal,  
Lernkooperation“ im BIBB

## Typische Online-Lernformen und Rollen des Teletutors

Die in den Forschungsvorhaben durchgeführten empirischen Untersuchungen zeigen, dass es ein breites Spektrum an technisch möglichen Varianten von E-Learning-Szenarien gibt. Je nach Rahmenbedingungen in den Betrieben existiert ein Mix unterschiedlicher Technologien und Konzepte mit personalen Betreuungsformen. Aus Gründen der Analyse wurden die ermittelten Varianten in drei typische Online-Lernformen zusammengefasst:

- Teilautonomes Einzellernen im Netz mit Lernmedien
- Moderierte netzbasierte Lerngemeinschaften
- Virtueller Unterricht.

In der Praxis werden diese idealtypischen Online-Lernformen meist in gemischten Lernarrangements (Blended Learning) realisiert.

### Teilautonomes Einzellernen im Netz mit Lernmedien

Charakteristisch für diese Lernform ist der hohe Selbstlernanteil der Teilnehmer, die geringe personale Unterstützung sowie eine klar definierte Zielorientierung der Online-Maßnahme. Unterschiede lassen sich vor allem hinsichtlich des zeitlichen Rahmens feststellen: Entweder handelt es sich um Lernangebote von kurzer Dauer zu standardisierten Themen (beispielsweise zur Vorbereitung von Prüfungen, Vokabeltraining), oder die von den Unternehmen angebotenen Maßnahmen – z. B. aus dem technischen und wirtschaftlichen Bereich – erstrecken sich über einen längeren Zeitraum, der gegebenenfalls mehrere Wochen umfassen kann. Diese sind in den Betrieben allerdings weniger verbreitet.

Die Rolle des Teletutors beschränkt sich – insbesondere bei den Online-Maßnahmen von kürzerer Dauer – meistens darauf, die Lernenden technisch zu betreuen und das Lernangebot zu verwalten.

### Moderierte netzbasierte Lerngemeinschaften

Bei dieser zweiten typischen Lernform wird der Lernprozess in der Regel ebenfalls von den Teilnehmern selbst gesteuert. Im Unterschied zur ersten Kategorie spielt hier die Kommunikation eine herausragende Rolle: Durch den Austausch über E-Mail, Foren und Chat zu spezifischen Themen bilden die Teilnehmer eine Lerngemeinschaft. Mitglieder solcher Lerngemeinschaften sind häufig Spezialisten, die Informationen und Erfahrungen austauschen. Aufgabe des Teletutors ist es, die Mitarbeiter auf die Möglichkeit der Lerngemeinschaften hinzuweisen und deren Nutzung zu fördern. Ihm obliegt außerdem die Verwaltung der Nutzerdaten, die redaktionelle Aufbereitung der Inhalte sowie die Moderation der Foren. Eine Lernfortschrittskon-

trolle findet nicht statt, die Lernenden bestimmen selber über Intensität und Dauer des Lernens.

### Virtueller Unterricht

Im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Online-Lernformen wird hier der Lernprozess im Wesentlichen vom Teletutor gesteuert. Dabei unterscheiden sich die verschiedenen Varianten dieses Typs vor allem hinsichtlich der eingesetzten Kommunikationsmedien. So werden entweder vorwiegend asynchrone Kommunikationsformen wie E-Mail und Foren genutzt, oder es überwiegen synchrone Kommunikationsformen wie Chat oder das virtuelle Klassenzimmer. Falls erforderlich, werden ergänzend auch herkömmliche Präsenzveranstaltungen angeboten. All diesen Lernformen ist gemeinsam, dass versucht wird, Formen des Unterrichts zu virtualisieren, bei denen der Teletutor wie ein klassischer Lehrer vorgeht: Er gibt Lernziele vor, überprüft den Lernfortschritt, motiviert die Teilnehmer usw. Die Themenpalette, die im Rahmen dieser Online-Lernform geschult wird, ist groß: Sie reicht von IT- und technischen Themen über Fremdsprachen bis hin zu Produktschulungen.

Die Analyse der Aufgaben des Teletutors im Zusammenhang mit den skizzierten Lernformen weist auf drei Rollen und Funktionen hin:

### Der Teletutor als Lernbegleiter und Moderator

Die erste Funktion erfüllt der Teletutor vorwiegend in Lernszenarien, in denen das Selbstlernen der Teilnehmer dominiert. Hier besteht seine Aufgabe insbesondere darin, den Lernprozess sowohl des Einzelnen als auch der Lerngruppe insgesamt zu betreuen und zu fördern. Die Unterstützung kann sich dabei auf die fachliche, soziale und organisatorische Ebene erstrecken. In Zusammenarbeit mit einem Fachexperten kann sich die Rolle des Teletutors auch darauf beschränken, lediglich eine Diskussion im Netz zu moderieren.

### Der Teletutor als fachlicher Trainer

Die Beschreibung der Online-Lernformen verdeutlicht, dass der Teletutor in seiner Rolle als Wissensvermittler nach wie vor von großer Bedeutung ist und dass diese zweite Funktion besonders durch den Einsatz synchroner Medien tendenziell gestärkt wird. Am deutlichsten kommt dies bei Maßnahmen mit dem virtuellen Klassenzimmer zum Ausdruck, wo ein Trainer oder ein Experte sowie ein Moderator

---

### E-Learning

Darunter wird der Einsatz des Internets für Lehr-/Lernprozesse verstanden. Die Bezeichnungen „E-Learning“, „Online-Lernen“ oder „netzbasiertes, netzgestütztes Lernen“ werden im Aufsatz synonym verwendet.

gemeinsam eingesetzt werden. Der Teletutor in seiner Funktion als fachlicher Trainer ist dabei in erster Linie für die Weitergabe der Lerninhalte zuständig, während der Moderator für einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts sorgt.

### Der Teletutor als Entwickler von Lernlösungen mit E-Learning

Die dritte Funktion betrifft weniger die unmittelbare Begleitung des Lernprozesses. Sie lässt sich daher auch nicht direkt aus der Beschreibung der idealtypischen Lernformen ableiten. Der Aufgabenschwerpunkt liegt hier vielmehr in der Konzeption von Lernlösungen, die der Teletutor auf der Grundlage der Kundenanforderungen, der Zielsetzung der geplanten Bildungsmaßnahme sowie der betrieblichen Rahmenbedingungen entwickelt. Diese Rolle wird manchmal – insbesondere in Großunternehmen – von Verantwortlichen aus den Bildungsabteilungen erfüllt.

## Anforderungsprofil von Teletutoren

Die Analyse der Betreuungsformen beim Online-Lernen hat ergeben, dass zur Ausübung der Tätigkeit von Teletutoren sechs Anforderungen erforderlich sind. (Vgl. Übersicht) Diese umfassen vier Grundanforderungen, die Teletutoren in allen Funktionen erfüllen sollten, sowie spezifische Anforderungen, die sich aus dem Tätigkeitsschwerpunkt der oben skizzierten Rollen ergeben. Die Funktion der Entwicklung von Lernlösungen wurde dabei nur teilweise berücksichtigt, da sie nicht unmittelbar zur Begleitung der

Online-Lernprozesse gehört und nicht eindeutig dem Tätigkeitsbereich von Teletutoren zuzuordnen ist.

Bei genauerer Betrachtung unterscheiden sich die Grundanforderungen wenig von den Anforderungen, die auch an das traditionelle Lehrpersonal gestellt werden. Aufgrund der besonderen Bedingungen des Online-Lernens, wie z. B. der reduzierten Form der sinnlichen Wahrnehmung, der

vielfach empfundenen Anonymität des Lernens, dem Fehlen nonverbaler Kommunikationsmittel (Mimik, Gestik) oder der reduzierten Möglichkeit für Lehrende, den Lernerfolg zu kontrollieren bzw. die gesamte Lernergruppe wahrzunehmen, bekommen die vier Grundanforderungen jedoch beim Lernen mit neuen Medien ein stärkeres Gewicht als beim traditionellen Lernen.

### Hohes Maß an Flexibilität

Teletutoren müssen sich darüber im Klaren sein, dass E-Learning-Maßnahmen für Lehrende und Lernende einen erheblichen Bruch gegenüber traditionellen Lehrveranstaltungen darstellen. So wird beispielsweise von Teletutoren mit Blick auf die beschriebenen unterschiedlichen Rollen ein hohes Maß an Flexibilität erwartet. Das Gleiche gilt auch hinsichtlich der Arbeitszeiten, da Online-Lernende oft zu unterschiedlichen Zeiten lernen.

### Unterstützung der Lernenden bei technischen, organisatorischen und fachinhaltlichen Fragen

Die fehlende Medienkompetenz bei vielen Lernenden hat zur Folge, dass insbesondere zu Beginn von E-Learning-Maßnahmen die Unterstützung bei technischen und organisatorischen Fragen besonders wichtig ist. Hier kommt es vor allem darauf an, den Teilnehmern bei auftretenden Problemen rasch zu helfen oder kurzfristig anderweitig Hilfe zu vermitteln, um die Akzeptanz dieser oft noch unbekannteren Form des Lernens zu erhöhen. Über die gesamte Dauer des Lernens konstant bleibt hingegen die Bedeutung der Unterstützung des Teletutors bei fachinhaltlichen Fragen.

### Unterstützung des Selbstlernens

E-Learning-Maßnahmen bestehen meistens aus Selbstlernphasen, die ein ausreichendes Maß an Selbstlernkompetenz voraussetzen. Diese ist jedoch häufig kaum vorhanden. Es gehört daher zu den vorrangigen Aufgaben eines Teletutors, die Fähigkeit der Lernenden zum selbstständigen Lernen zu fördern. Dies kann durch den Einsatz von Arbeitstechniken, wie z. B. die Vermittlung von Strategien für ein effektiveres Zeitmanagement, erfolgen, oder durch Lernzeitpläne, mit deren Hilfe das Lernen besser in den Berufsalltag beziehungsweise in den privaten Bereich integriert werden kann.

### Förderung der Motivation der Lernenden

Diese Anforderung hängt eng mit den beiden vorangegangenen Anforderungen zusammen, denn die Motivation der Teilnehmer lässt sich leichter aufrechterhalten, wenn bei auftretenden Problemen schnell geholfen wird. Ebenso wichtig für eine gute Motivation sind regelmäßige, schnelle Rückmeldungen durch den Teletutor beispielsweise zu den bearbeiteten Aufgaben. Anerkennung und positive Feedbacks spielen dabei aufgrund der veränderten Lernsituation eine große Rolle.

Neben diesen Grundanforderungen sind je nach Tätigkeitsschwerpunkt des Teletutors zwei weitere spezifische Anforderungen besonders wichtig:

#### Anforderungen an Teletutorinnen und -tutoren:

##### Grundanforderungen

- Hohes Maß an Flexibilität
- Unterstützung der Lernenden bei technischen, organisatorischen und fachinhaltlichen Fragen
- Unterstützung des Selbstlernens
- Förderung der Motivation der Lernenden

##### Spezifische Anforderungen

- „kommunikative Präsenz“ und Moderation von Lernprozessen
- Virtualisierung des Unterrichts

## „KOMMUNIKATIVE PRÄSENZ“ UND MODERATION VON LERNPROZESSEN

Diese Anforderung ist vor allem bei Online-Maßnahmen mit dem virtuellen Klassenzimmer sowie bei informellen Lernprozessen, wie sie z. B. in moderierten netzbasierten Lerngemeinschaften anzutreffen sind, von herausragender Bedeutung. Hier ist es Aufgabe des Teletutors, für eine positive und konstruktive Kommunikationsatmosphäre zu sorgen, indem er beispielsweise darauf achtet, dass die Kommunikation in Gang kommt, zielgerichtet geführt wird und bestimmte Kommunikationsregeln eingehalten werden.

## VIRTUALISIERUNG DES UNTERRICHTS

Die zweite spezifische Anforderung hängt eng mit dem Einsatz des virtuellen Klassenzimmers zusammen, das insbesondere in Großunternehmen zunehmend für Qualifizierungsprozesse genutzt wird. In seiner Rolle als fachlicher Trainer besteht die Aufgabe des Teletutors hauptsächlich darin, den Lernstoff im virtuellen Raum zu vermitteln. Aufgrund der eingeschränkten Kommunikation ist eine sehr strukturierte und detaillierte Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts erforderlich. Ebenso wichtig ist es, bei den Teilnehmern regelmäßig und gezielt nachzufragen, um die Lernwirksamkeit zu erhöhen.

## Kompetenzen von Teletutoren

Eine Analyse des Anforderungsprofils zeigt, dass Teletutoren über ein breites Kompetenzspektrum verfügen sollten. (Vgl. Übersicht) Die Qualifizierung zum Ausbilder oder Trainer bildet eine wichtige Voraussetzung für die Fähigkeit, netzbasierte Lernszenarien zu betreuen. Die dort erworbenen Kompetenzen sind auch für innovative Online-Lernformen von zentraler Bedeutung. Sie sollten außerdem über Kompetenzen im Bereich der Informationstechnik und auf dem Gebiet der didaktischen Gestaltung von netzbasierten Lernprozessen sowie über kommunikative Kompetenzen verfügen. In diesen Bereichen benötigen Teletutoren eigene Erfahrungen, um die erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Auch eine ausreichende Fachkompetenz sollte vorhanden sein.

## Informationstechnische Kompetenzen

Zu den informationstechnischen Kompetenzen gehören u. a. der sichere Umgang mit Hard- und Software sowie mit Lernplattformen, synchronen und asynchronen Kommunikationsformen und dem Datentransfer. Wenn diese Kenntnisse nicht vorhanden sind, können Teletutoren Online-Lernende nicht im erforderlichen Umfang unterstützen, was aber für die Akzeptanz des Online-Lernens unerlässlich ist.

Man lernt  
nie aus.  
Und hier  
dazu.

Mit der Bahn zur  
didacta nach Hannover ab  
Die Bahn  59€\*

Deutschland braucht Bildung.  
Hannover,  
20.–24.2.2006

**didacta**  
die Bildungsmesse

- Kindergarten
- Schule/Hochschule
- Ausbildung/Qualifikation
- Weiterbildung/Beratung

 Deutsche Messe AG  
Hannover · Germany

[www.didacta-hannover.de](http://www.didacta-hannover.de)

\* z. B. Hin- und Rückfahrt 2. Klasse bis 300km Entfernung. Das Angebot ist gültig vom 18.02.06 – 26.02.06 und buchbar über 01805-311153 (0,12 Euro/Min.). 3 Tage Vorkaufsfrist mit Zugbindung/Verkauf ab 11.12.05. Solange der Vorrat reicht.

## Kommunikative Kompetenzen

Ebenso wichtig sind kommunikative Kompetenzen, mit denen Teletutoren u. a. die Einschränkungen der netzbasierten Kommunikation zumindest teilweise kompensieren können.

### Notwendige Kompetenzen von Teletutorinnen und -tutoren

- Informationstechnische Kompetenzen
- Kommunikative Kompetenzen
- Kenntnisse für die didaktische Gestaltung von netzbasierten Lernprozessen
- Fachkompetenz

Erforderlich sind hierfür Kenntnisse über Möglichkeiten und Grenzen synchroner und asynchroner Kommunikationsprozesse, eine gute sprachliche Ausdrucksfähigkeit (schriftlich und mündlich) und Kenntnisse der Moderationstechniken sowie Kommunikationsregeln (sog. Netiquette). Teletutoren sollten außerdem Online-Lernende motivieren können sowie über ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen verfügen.

### Kenntnisse für die didaktische Gestaltung von netzbasierten Lernprozessen

Der Umfang dieses dritten Kompetenzbereichs hängt von der jeweiligen Funktion ab, die der Teletutor einnimmt. Dazu gehören Kenntnisse zur Förderung der Selbstlernkompetenz der Lernenden (u. a. Organisation des Lernens, Lernberatung), Kenntnisse hinsichtlich der Aufbereitung von Lerninhalten und des Einsatzes von Lernmedien sowie Kenntnisse über wichtige Lernmethoden. Wenn der Aufgabenschwerpunkt des Teletutors in der Konzeption von Online-Lernlösungen liegt, sind in diesem Kompetenzbereich fundierte Kenntnisse erforderlich.

### Fachkompetenz

Die Bedeutung der Fachkompetenz hat sich sicherlich dadurch geändert, dass der Teletutor in netzbasierten Lernszenarien – je nach gewählter Lernform – neben der Rolle des Wissensvermittlers häufig auch die des Lernbegleiters und Moderators einnimmt. Die fachinhaltliche Betreuung erfordert aber nach wie vor eine ausreichende Fachkompetenz, um zur richtigen Zeit die geeigneten Informationen und Ratschläge geben sowie den Lernerfolg prüfen zu können.

## Fazit und Ausblick

1. Die Analyse der Lernformen mit neuen Medien weist auf eine doppelte Entwicklung hin: Einerseits wird das Selbstlernen verstärkt, und informelle Lernprozesse, wie sie in den virtuellen Lerngemeinschaften zum Ausdruck kommen, gewinnen an Bedeutung. Auch wenn in beiden Fällen der Lernprozess weitgehend von den Teilnehmern selbst gesteuert wird, übernimmt der Teletutor dabei eine wichtige Unterstützungsleistung. Auf der anderen Seite lässt sich zugleich eine entgegengesetzte Entwicklung beobachten. Die Nutzung beispielsweise des virtuellen Klassenzimmers führt dazu, dass – insbesondere in Großunternehmen – zunehmend Formen des angeleiteten Lernens für Qualifizierungsmaßnahmen eingesetzt werden, in denen der Unterricht virtualisiert wird und der Teletutor wie ein Lehrer vorgeht.

2. Der vielfach angenommene Funktionswandel des Teletutors beim Online-Lernen – vom Lehrer zum Lernberater und Moderator – muss differenzierter betrachtet werden. Denn es ist deutlich geworden, dass der Teletutor in Lernszenarien mit synchronen Medien, vor allem dem virtuellen Klassenzimmer, nach wie vor die Rolle eines Wissensvermittlers einnimmt. Zugleich deutet jedoch die zweifellos gestiegene Bedeutung der Lernbegleitung und der Moderation beim Lernen mit neuen Medien darauf hin, dass wir uns beim E-Learning noch in einer Übergangsphase befinden, die längerfristige Aussagen nur begrenzt zulässt. Dies wird auch an der unscharfen Einteilung der verschiedenen Funktionen des Teletutors deutlich.

3. Die im Rahmen des Forschungsprojekts durchgeführten Untersuchungen zeigen darüber hinaus, dass es nicht ausreicht, das bei E-Learning-Maßnahmen eingesetzte Personal gut zu qualifizieren. Um das Potenzial von E-Learning besser nutzen zu können, ist es ebenso wichtig, in den Betrieben eine neue Lernkultur zu entwickeln, da das Lernen mit neuen Medien auch mit Veränderungsprozessen hinsichtlich der Organisation in den Unternehmen verbunden ist.<sup>4</sup> ■

### Anmerkungen

1 Vgl. Arnold, P.; Thillosen, A.: Aufgaben und Probleme der Qualifizierung von Weiterbildungspersonal. In: GdWZ 12 (2001) 5, S. 234.

2 Es handelt sich um das Forschungsprojekt „Anforderungen an Teletutorinnen und Teletutoren in der beruflichen Bildung“ und um das Vorhaben „Aufgaben und Kompetenzen von Teletutoren/Telecoaches“.

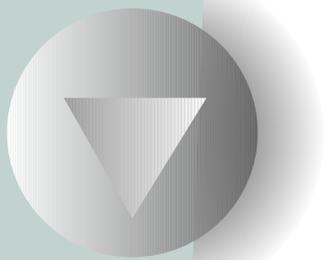
Zum methodischen Vorgehen und einzelnen Ergebnissen siehe Behrendt, E.; Ulmer, Ph.; Müller-Tamke, W.: Netzbasiertes Lernen in der beruflichen Praxis: Zur Bedeutung des Bildungspersonals, Hrsg. BIBB, Bonn 2004, abrufbar unter [www.bibb.de/dokumente/pdf/wd\\_68\\_netzbasiertes-lernen.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_68_netzbasiertes-lernen.pdf); Ulmer, Ph.; Behrendt, E.; Müller-Tamke, W.; Keller, K.:

Netzbasiertes Lernen – Anforderungen an das Bildungspersonal, Hrsg. BIBB Bonn, 2004, abrufbar unter [www.bibb.de/de/14488.htm](http://www.bibb.de/de/14488.htm); Ulmer, Ph.; Bahl, A.: Die Bedeutung von Teletutorinnen und Teletutoren für das netzgestützte Lernen – Ein Tätigkeits- und Anforderungsprofil. In Hensge, K.; Ulmer, Ph. (Hrsg.): Kommunizieren und Lernen in

virtuellen Gemeinschaften, Hrsg. BIBB, Bonn 2004

3 Im Interesse einer besseren Lesbarkeit werden im Folgenden vorwiegend die männlichen Formen verwendet.

4 Vgl. Behrendt, E.; Ulmer, Ph.; Müller-Tamke, W.: Netzbasiertes Lernen a. a. O., S. 25 ff.



## Lernen am virtuellen Kundenauftrag – ein „Blended-Learning-Ansatz“ für Kompetenzzentren

► Angesichts des raschen Wandels von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft braucht das Handwerk angemessene Qualifizierungsstrategien zu dessen Bewältigung. Die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) als Kompetenzzentren sollen Mängel der kleinbetrieblichen Ausbildung des Handwerks kompensieren. Die dabei bewährte überbetriebliche Lehrgangsunterweisung braucht neue berufspädagogische Perspektiven. Einen neuen Einstieg in das lebenslange Lernen in der Informationsgesellschaft orientiert an der Wirtschafts- und Arbeitsform des Handwerks, stellt das Lernen am virtuellen Kundenauftrag dar. Er ermöglicht, die Ganzheitlichkeit des Kundenauftrags zu erleben, und stellt damit eine Ergänzung traditioneller Lernformen dar.

### Handwerk im Wandel

Damit das Handwerk den vielfältigen wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Wandel bewältigen kann, müssen Aus-, Weiter- und Meisterbildung wichtige Änderungen erfahren. Insbesondere muss sich auch im Handwerk die Auffassung durchsetzen, dass die Bewältigung des dauernden Wandels lebensbegleitendes Lernen und Lernen in der Arbeit voraussetzt. Inzwischen kann die Nutzung von E-Learning für formelle und informelle arbeitsbezogene Lernprozesse fast als Bedingung lebenslangen Lernens dargestellt werden. Das Handwerk lebt von Kundenaufträgen, und diese stellen daher auch wesentliche Formen des Arbeitens und der Geschäftsprozesse dar. Für den Bereich der Ausbildung sind die Defizite der Beistelllehre und das Konzept einer auftragsorientierten Ausbildung im Handwerk, welches alle Phasen des Kundenauftrags als Lernchance eröffnet und auch auf den Beitrag der ÜBS und der BBS eingeht, ausführlich beschrieben worden.<sup>1</sup> Stand früher die Vermittlung traditioneller Arbeitstechniken im Vordergrund der handwerklichen Aus- und Weiterbildung<sup>2</sup>, so muss es nun vermehrt um die Entwicklung von Kundenberatungskompetenz und Gestaltungskompetenz sowie um die Vermittlung der Fähigkeit zu einem vernünftigen Auftragsmanagement gehen.

Während in vielen Wirtschaftsbereichen dem Erfahrungslernen in der Arbeit inzwischen große Aufmerksamkeit geschenkt wird und Arbeitsplätze zunehmend lernförderlich gestaltet werden, so gilt dies nur sehr eingeschränkt für das Handwerk. Ein lernförderlicher Arbeitsplatz ist besonders dann gegeben, wenn ein vernetzter PC mit integrierter Lern- und Arbeitssoftware zur Verfügung steht. Ein wesentliches Erschwernis, die Arbeit lernförderlich zu gestalten, besteht im Handwerk aber darin, dass ein dauernder Wechsel der Arbeitsplätze durch Kundenaufträge und Baustelle gegeben ist, wobei der betriebliche Arbeitsort häufig nur deren Vor- oder Nachbereitung dient.



**KLAUS HAHNE**

Dr. phil., M.A. Berufspädagoge,  
wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich  
„Bildungstechnologie, Bildungspersonal,  
Lernkooperation“ im BIBB

## Kompetenzzentren müssen netzgestützte Qualifizierungsangebote unterstützen

Bei ihrer Entwicklung sollten sich überbetriebliche Berufsbildungszentren, die sich zu Kompetenzzentren wandeln wollen, im Sinne ihrer klassischen Kernaufgabe auf die Behebung von Qualifizierungsdefiziten zur Bewältigung des Wandels im Handwerk konzentrieren. Allein durch formelle, arbeitsferne Lernangebote in Weiterbildungs- und Meisterbildungskursen sowie in Formen der klassischen überbetrieblichen Unterweisung während der Ausbildungsphase wird die notwendige Kompetenzentwicklung nicht vorangetrieben werden können. Dies gilt auch, wenn diese Kurse E-Learning-gestützt als moderne Form des Blended Learning durchgeführt werden. Zu den Bildungsangeboten

der Kompetenzzentren muss die Stützung des beruflichen Erfahrungslernens in der Arbeit, d. h. im Handwerk im Kundenauftrag, hinzukommen. LAUR-ERNST stellt heraus, dass PC und Netze die technische Basis sind, „um situationsbezogen“ und „just in time“ das zu lernen, was zur aktuellen Aufgabenbewältigung gebracht wird. Nicht „Vorratslernen“ wird im Arbeitsalltag praktiziert, sondern der akute, aufgabenspezifische Qualifikationsbedarf soll gedeckt werden.“ LAUR-ERNST sieht hierin das „entscheidende Einsatzgebiet für E-Learning“.<sup>3</sup> Bisher haben Kompetenzzentren nur wenig arbeits- oder auftragsbezogene und netzgestützte Qualifizierungsangebote für das Handwerk gemacht.<sup>4</sup>

## Der virtuelle Kundenauftrag als vollständige Kern- und Arbeitshandlung

Das ETZ Stuttgart und das BZL Lauterbach haben<sup>5</sup> für alle überbetrieblichen Phasen in der Ausbildung der neu geordneten handwerklichen Elektroberufe den virtuellen Kundenauftrag entwickelt, um die überbetriebliche Ausbildung generell als Blended Learning zu gestalten.

Das Lernen mit virtuellen Kundenaufträgen folgt dem Konzept des Lernens am Kundenauftrag als vollständiger Lern- und Arbeitshandlung. (Abb. 2) Es beginnt mit einer simulativen Kundenanfrage, z. B. nach dem Einbau einer Solaranlage, oder einem Kundenkontakt. (Abb. 1) In den ersten Phasen informieren sich die Auszubildenden über das Problem des Kunden und entwickeln eine Beratungsstrategie. Dann erstellen sie ein Angebot nach dem technischen Stand des Gewerkes. Über Produkte und Materialien sowie die Preise informieren sie sich dabei auf den Websites der Hersteller. Danach wird die Durchführung des Auftrages als Folge von Arbeitsschritten geplant. Als kognitive Tools – über die vernetzten PCs im integrierten Werkstatt-Fachraum zugänglich – werden daher Arbeitsablaufpläne, technische Zeichnungen, Bestellformulare, Stücklisten und Aufmaße sowie Produktbeschreibungen, Einbau- und Inbetriebnahmeanleitungen von Herstellern benutzt. Erst jetzt kommt die technische Ausführung der Installation als Auftragsdurchführung (teilweise mit Montageschablonen). Nach der Installation kommt die Inbetriebnahme, Einsteuerung und Einregulierung teilweise mit Herstellersoftware aus dem Netz (z. B. bei Jalousiensteuerung oder der Installation einer videogestützten Türkommunikationsanlage). Dann wird die Anlage messtechnisch überprüft und abgenommen. Die gesamte Auftragsplanung und Durchführung wird dokumentiert (mit elektronischen Dokumenten) und nach Qualitätskriterien durch die ausführenden Teams selbst bewertet. Eine Abrechnung wird vorgelegt. Das Gesamtwerk von Auftragsprozess und Produkt wird anschließend mit dem Ausbilder evaluiert.

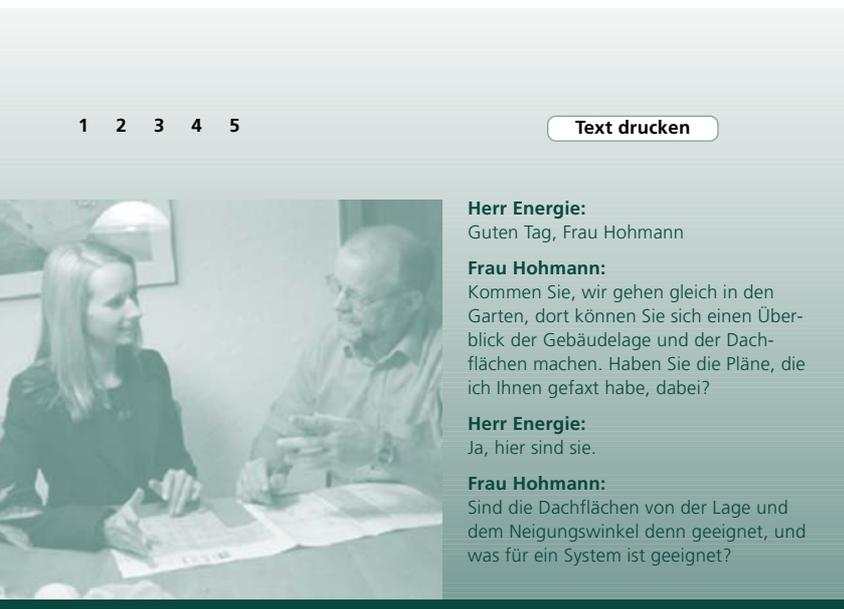


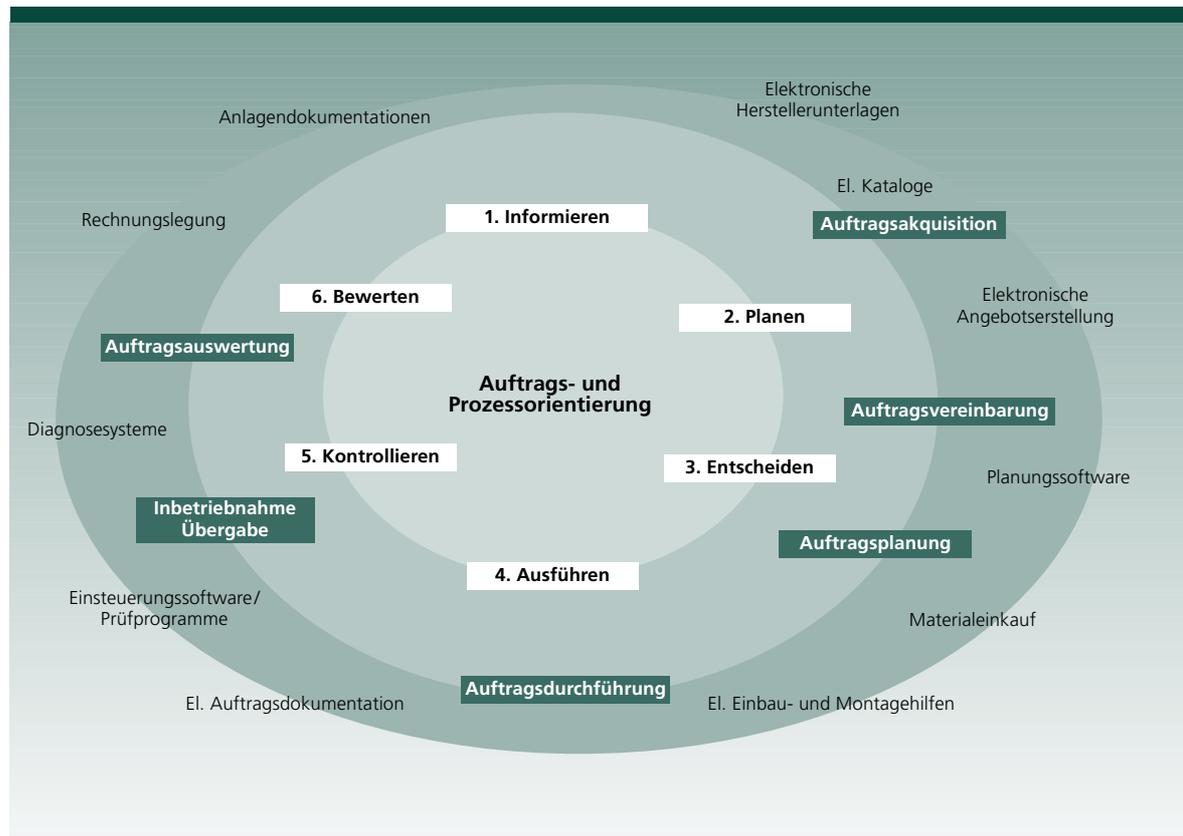
Abbildung 1 Kundenberatung vor Ort



Abbildung 2 Der virtuelle Kundenauftrag (VKA)

Abbildung 3

**Der Kundenauftrag als vollständige Handlung mit der Nutzung netzgestützter Angebote**



## Eine zukunftsweisende Entwicklung: Lernen am virtuellen Kundenauftrag in der ÜBA

In der Vorbereitung auf die überbetriebliche Präsenzphase können sich Lehrlinge, aber auch die Betriebe und die Berufsschulen, über den in der überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA) anstehenden Kundenauftrag informieren. Für die Lehrlinge bedeutet das eine motivierende Vorbereitung, weil sie sehen können, welche Aufgaben auf sie zukommen. Für die Berufsschullehrer bietet sich eine Möglichkeit, diese Kundenaufträge in ihren lernfeldorientierten Unterricht mit einzubeziehen. Die betrieblichen Meister sehen, wie ihr Lehrling in der ÜBA lernt, und können Schlussfolgerungen für die Beteiligung der Lehrlinge an entsprechenden betrieblichen realen Kundenaufträgen ziehen.

Abbildung 3 zeigt die Zusammenhänge zwischen vollständiger Handlung, Kernaufträgen sowie netz- und computer-gestützter Hilfen einschließlich Herstellerinformationen. Zunächst ist die Handlungsregulationstheorie als Grundlage handlungsorientierter Lernkonzepte durch sechs Schritte charakterisiert: Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren, Auswerten (innerer Kreis). Dieser Handlungsbezug findet in den Phasen des Kundenauftrages seine Entsprechung (mittlerer Kreis). Arbeitsprozesse sind im Elektrohandwerk durch die Bearbeitung von Aufträgen geprägt. Lern- und Medienkonzepte, die sich an Aufträgen orientieren, unterstützen damit die Prozessorientierung und die Handlungsorientierung in der Berufsbil-

dung. Bei der Bearbeitung von Aufträgen stehen zunehmend elektronische Hilfen zur Verfügung (äußerer Kreis). Diese Hilfen haben arbeitsunterstützenden Charakter, ihre Handhabung setzt Lernprozesse voraus. Deshalb ist die Integration dieser Hilfen in auftragsorientierte Ausbildungsprozesse nahe liegend.

Während der überbetrieblichen Präsenzphase steht mit dem virtuellen Kundenauftrag das Curriculum als Web Based Training (WBT) mit interaktiven und arbeitsanleitenden Materialien und Strukturierungshilfen für die Auszubildenden in Lernstationen zur Verfügung. Es kann sowohl während der Arbeitszeit als auch begleitend nach Feierabend und vor Arbeitsbeginn genutzt werden. Während der Präsenzphasen ermöglicht es der virtuelle Kundenauftrag, dass die Auszubildendengruppen sich jederzeit über den hinterlegten Auftrag als Ganzes und über ihre momentan notwendigen Arbeitsschritte informieren können. So ist hier eine besondere Möglichkeit für die Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Auszubildenden gegeben, weil diese jederzeit mit Strukturierungshilfen und arbeitsanleitenden Medien sich orientieren und selbst helfen können.

Der virtuelle Kundenauftrag bildet alle Phasen des Auftragsgeschehens ab. Bei der Auswahl der zu installierenden Produkte – z. B. beim Kundenauftrag: „Installation einer photovoltaischen und solarthermischen Anlage“ – werden Links zu den Produktbeschreibungen der Hersteller geöffnet, so dass die Lehrlinge für die Kundenberatung, die Kalkulation, die Auftragsplanung und die Materialbestellung



Abbildung 4  
VKA zur Photovoltaik und Solarthermie

### Der Kundenauftrag: Energieumwandlungssysteme und ihre Leiteinrichtungen

Übersicht der Gebäudesysteme

Alternative Energiegewinnung in der Gebäudetechnik

Montage von Energiegewinnungssystemen

Überprüfen und Instandsetzen von Mess-, Steuer- und Regeleinrichtungen der Gebäudesysteme

Montage und Installation von Warmwassererzeugern und Erweiterung der Zu- und Abflussleitungen

Messtechnische Überprüfung und Dokumentation der ausgeführten Arbeiten in den Gewerken

Zeitdauer: 1 Woche

auf netzgestützte Informations-, Instruktions-, Qualifizierungs-, Planungs- und Kalkulationssoftware von Herstellern zugreifen können. Die (simulierte) Produkt- und Materialbestellung erfolgt mit den originalen digitalen Bestellformularen der Hersteller und des Fachhandels. Auch die Angebotserstellung, die technischen Planungsskizzen, die Energieertragsrechnung und die Rechnungslegung erfolgen mittels kognitiver Tools und auftragsbezogener Software der Hersteller. Der interaktive Umgang mit diesen realen Elementen modernen Auftragsmanagements – die der Lehrling im Betrieb normalerweise so nicht kennen lernt – ist besonders motivierend.

Nach dem Abschluss der überbetrieblichen Präsenzphase steht der virtuelle Kundenauftrag für eine reflektierende Nachbereitung in der Berufsschule, für ein Gespräch mit dem Meister und die Anwendung in entsprechenden betrieblichen Aufträgen sowie für Prüfungsvorbereitungen weiterhin allen Beteiligten zur Verfügung.

Damit ist der virtuelle Kundenauftrag bisher eines der besten Beispiele, die überbetriebliche ehemalige Lehrgangsunterweisung didaktisch-methodisch im Sinne von Handlungs- und Auftragsorientierung und einer vermehrten Bedeutung von selbst gesteuerten Lernprozessen umzugestalten. Im Sinne der häufig uneingelöst gebliebenen Forderungen nach einer vermehrten Kooperation der Lernorte können die anderen Lernorte (berufsbildende Schule, Betrieb) sich über die Ausbildung in der ÜBA genauer informieren und den virtuellen Kundenauftrag auch in ihre eigene Ausbildung mit einbeziehen.

Qualitative Verbesserung der ÜBA durch virtuelle Kundenaufträge und Blended-Learning-Angebote:

- Transparenz des Lernortes ÜBS für die anderen Lernorte
- vermehrte Selbststeuerung der Lernenden in der überbetrieblichen Ausbildung durch virtuelle Strukturierung
- durchgängige Ausrichtung der ÜBL an der vollständigen Auftragshandlung
- Motivation der Lehrlinge durch den Kundenauftrag und das Arbeiten mit interaktiven Elementen (z. B. der Produkthersteller) aus „richtigen“ Kundenaufträgen
- bessere Vor- und Nachbereitung der überbetrieblichen Ausbildung durch die Lernenden und durch ihre Meister und Lehrer (Nachhaltigkeit der überbetrieblichen Angebote innerhalb der beruflichen Ausbildung insgesamt).

## Wie geht es weiter? Netzgestützte communitybasierte Lerninfrastrukturen im Elektrohandwerk

Forschungsprojekte des BIBB zur Kompetenzentwicklung in „Online-Communities“<sup>6</sup> sowie zu netzgestützten Qualifizierungsangeboten von Produktherstellern in der Hersteller-Handwerks-Kommunikation<sup>7</sup> zeigen exemplarisch auf, welche weiteren Möglichkeiten zur Verbesserung des Lernens in der Arbeit bzw. im Kundenauftrag genutzt werden können. Eine Kopplung formaler und informeller Lernangebote von Produktherstellern kann durch die Verbindung auftragsorientierter, netzgestützter Lernaufgaben mit auftragsorientierten Communities<sup>8</sup> erfolgen. Solche netzgestützten communitybasierten auftragsorientierten Lerninfrastrukturen werden für eine zukunftsfähige Gestaltung der Umsetzung der neuen Ausbildungsordnungen in den

Elektroberufen als angemessene Lösung gesehen und sollen im Rahmen eines neuen Projekts erprobt werden.<sup>9</sup>

Da die Ausbildung in den handwerklichen Elektroberufen größtenteils in KMU und dort im Arbeitsprozess erfolgt, ist der direkte persönliche Austausch unter den Auszubildenden, aber auch unter den Ausbildern, Lehrern und Mitarbeitern nur begrenzt möglich. Es besteht ein Kommunikationsdefizit im Hinblick auf den Austausch und die Verbreitung von technischem und fachübergreifendem Know-how, dem durch die Nutzung von Online-Communities begegnet werden kann. Außerdem deutet sich als erstes Untersuchungsergebnis einer Befragung im Elektrohandwerk an<sup>10</sup>, dass gerade die Jugendlichen in ihre Lerngewohnheiten und Lernvoraussetzungen zunehmend netz- und computer-gestützte Medien einbeziehen wollen und können.

Alle Beschäftigten im Elektrohandwerk müssen ihre berufliche Qualifikation anpassen. Neben dem formalen Erwerb von Zusatzqualifikationen, z. B. durch Herstellerschulungen und Bildungsangebote der Kammern oder Innungen, wächst der Bedarf an situativen, arbeitsplatznahen Lerngelegenheiten, wie sie im Rahmen des Projekts exemplarisch entwickelt werden sollen.

## Zusammenfassung

Der virtuelle Kundenauftrag ist eine zeitgemäße Form, mit der die überbetriebliche Ausbildung ihren gesetzlichen Auftrag, die kleinbetriebliche Ausbildung im Handwerk zu ergänzen und zu vertiefen, tatsächlich umsetzen kann. In der kleinbetrieblichen Ausbildung, das haben empirische Untersuchungen ergeben<sup>11</sup>, ist der Lehrling normalerweise nur in der Phase der Auftragsdurchführung teilweise be-

teiligt und lernt deshalb die Phasen der Information über den Kundenauftrag, der Planung und der Auftragsauswertung nicht richtig kennen. In der durch simulative, virtuelle Kundenaufträge strukturierten überbetrieblichen Phase kann er die Ganzheitlichkeit des Kundenauftrags erleben, so dass hier auch im Bereich des ganzheitlichen Lernens am Kundenauftrag eine Ergänzung unzureichender Lernformen der Betriebe gegeben ist. ■

### Lehr- und Lernmittel zum Thema „Bildungspersonal und Medieneinsatz“

**Medienpaket „techgo!“ – Zusatzqualifikation technisches Englisch**  
27 Lerneinheiten zu Themen aus Technologie und beruflichem Umfeld (+ CD-ROMs)  
Hrsg. BIBB, Christiani-Verlag, Konstanz 2001–2005

**Lehren und Lernen mit Multimedia in der Berufsausbildung – am Beispiel einer Lernsoftwareevaluation (CD-ROM).**  
Hrsg. BIBB, Christiani-Verlag, Konstanz 2002

**Ein Kundenauftrag im SHK-Handwerk (CD-ROM).**  
Hrsg. BIBB, Christiani-Verlag, Konstanz 2002

**Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk (CD-ROM).**  
Hrsg. BIBB, Christiani-Verlag, Konstanz 2002

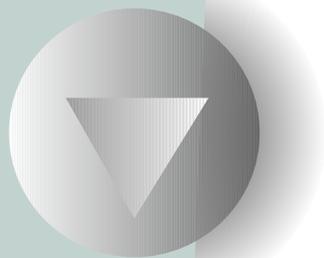
**Handelnd Lernen in der Bauwirtschaft.** Aufgabensammlungen und Handreichungen. Hrsg. BIBB, Christiani-Verlag, Konstanz 2005

**Ausbilden mit Lernaufgaben, Band 1 bis 3 (+ CD-ROM).**  
Hrsg. BIBB, Christiani-Verlag, Konstanz 2005

**Selbstlernen am Kundenauftrag (DVD).** Hrsg. BIBB, Christiani-Verlag, Konstanz 2005

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. dazu Hoppe, M. u. a. (Hrsg.): *Lernen im und am Kundenauftrag. Konzeption, Voraussetzung, Beispiele*, Hrsg. BIBB, Bielefeld 2003
- <sup>2</sup> Anm.: Selbst in der Meisterbildung stand lange Zeit die Anfertigung des Meisterstücks im Vordergrund. Den neuen Formen betrieblicher Arbeitsorganisation und dem Kundenauftragsmanagement kam zu wenig Bedeutung zu.
- <sup>3</sup> Laur-Ernst, U.: *E-Learning – eine Bedingung für lebenslanges Lernen*. In: Zinke G.; Härtel, M. (Hrsg.): *E-Learning: Qualität und Nutzerakzeptanz sichern*. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2004, S. 21 ff.
- <sup>4</sup> Vgl. dazu ausführlich: Hahne, K.: *Qualitätsverbesserung des auftragsorientierten Arbeitens im Handwerk durch E-Learning?* In: Zinke G.; Härtel, M. (Hrsg.): *E-Learning: Qualität und Nutzerakzeptanz ... a. a. O.*, S. 47–64
- <sup>5</sup> Das didaktische Konzept wurde im BIBB-Modellversuch SLK (Selbstlernen am Kundenauftrag) am etz Stuttgart entwickelt. In der Förderung der „Ekonet“-partner ETZ Stuttgart, BZL Lauterbach und BFE Oldenburg zum Kompetenzzentrum wurden die virtuellen Kundenaufträge entwickelt.
- <sup>6</sup> Vgl. das Projekt „Nutzung von Online-Communities für arbeitsplatznahes Lernen“
- <sup>7</sup> Vgl. das Projekt „Stützung des beruflichen Erfahrungslernens durch virtuelle Kompetenzzentren“
- <sup>8</sup> Online-Communities sind informelle Personengruppen oder -netzwerke, die aufgrund gemeinsamer Interessen und/oder Problemstellungen über einen längeren Zeitraum hinweg miteinander kommunizieren, kooperieren, Wissen und Erfahrungen austauschen, neues Wissen schaffen und dabei voneinander lernen. Lässt sich dieses Interesse an Kernaufträgen festmachen, entstehen auftragsorientierte Communities.
- <sup>9</sup> Vgl. das Projekt „Gestaltung und Evaluation auftragsorientierter, netzgestützter und community-basierter Lerninfrastrukturen im Elektrohandwerk“ (2004–2007)
- <sup>10</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Fogolin, A. u. Zinke, G. in diesem Heft
- <sup>11</sup> Vgl. Eheim, D. u. a. (Hrsg.): *Gestaltungs- und Lernchancen in Kundenaufträgen*, Hrsg. BIBB, Bielefeld 1997, S. 133 ff.



## E-Learning 2010 – endlich in KMUs angekommen? Szenarien alternativer Entwicklungen in Europa

DORIS BEER, ULRICH MILL

► **E-Learning-Angebote für kleine und mittlere Unternehmen (KMUs) liegen kaum vor. Das Projekt ARIEL entwickelte Szenarien, unter welchen Rahmenbedingungen E-Learning auch für diese Betriebe attraktiv wird.**

Unternehmen, die heute E-Learning einsetzen, sind typischerweise große Organisationen, die mit eigenem Bildungsprogramm und professionellem Aus- und Weiterbildungspersonal arbeiten. Wenn eine große Zahl von Mitarbeitern geschult werden muss zu Inhalten, bei denen das Wissen festgelegt und explizierbar ist, dann bringt E-Learning Kostenvorteile. Daneben ist die hohe Verbreitung auch auf einen Imageeffekt zurückzuführen.

In KMUs hingegen kommen Kostenvorteile weniger oder nicht zum Tragen<sup>1</sup>; auch bieten zwischen 20 und 40 Prozent der kleineren Betriebe keine Weiterbildung an.<sup>2</sup> Gewichtiger dürfte sein, dass diese Firmen kaum professionelles Bildungspersonal beschäftigen. Es bleibt keine Zeit und Aufmerksamkeit, sich auf ungewohnte und komplexe Formen der Lernorganisation einzulassen. Demzufolge bleibt das Kursangebot gering, ebenso die Nachfrage nach qualifizierten Trainern und Tutoren.

Das könnte sich auf mittlere Frist ändern. Die technischen Grundlagen des E-Learning haben sich in den letzten fünf Jahren deutlich verbessert, die Preise für Hardware und

Software sanken, und die Zahl der Internetanschlüsse hat sich stark ausgeweitet. An den Arbeitsplätzen der Dienstleistungsgesellschaft dient das Internet zunehmend als Wissensreservoir. Sich systematisch per Internet zu informieren, lässt sich heute als eine übliche Form des selbstständigen Lernens betrachten. Die schnellen Kommunikations- und Informationswege erleichtern es auch kleinen Unternehmen, wirtschaftliche Chancen auf Auslandsmärkten zu suchen. Insbesondere mit der Erweiterung der europäischen Union verbinden sich Hoffnungen, dass KMUs stärker grenzüberschreitende Aktivitäten entfalten. Wird damit die Nachfrage nach E-Learning wachsen? Und hat E-Learning das Potenzial, mittelständische Firmen bei grenzüberschreitenden Aktivitäten zu unterstützen?

### Projekt ARIEL

Mit diesen Fragen beschäftigte sich das Projekt ARIEL (Analysing and Reporting the Implementation of Electronic Learning in Europe), das aus der E-Learning-Initiative der EU unterstützt wird. Es nahm eine europaweite Bestandsaufnahme desjenigen E-Learning-Angebots für KMUs vor, das geeignet ist, grenzüberschreitende wirtschaftliche Aktivitäten innerhalb der EU zu unterstützen, wie z. B. Sprachkenntnisse, interkulturelles Training oder Informationen über Märkte und Rechtssysteme. Im Zentrum der Untersuchung standen die Angebote, die in Programmen der europäischen Union gefördert wurden: LEONARDO, SOKRATES, E-Learning-Initiative etc. Das Projektteam aus Italien, Irland, Ungarn, Rumänien und Deutschland führte Befragungen und Expertengespräche durch, um ein möglichst flächendeckendes Bild von Angebot und Nachfrage nach E-Learning zu erhalten. Daraus wurden in einem zweiten Schritt Szenarien der möglichen Verbreitung und Nutzung von E-Learning bei KMUs entwickelt.<sup>3</sup>

### Szenarientwicklung: E-Learning 2010

Mit den Szenarien sollte die Frage „Wird E-Learning im Jahre 2010 den wirtschaftlichen Erfolg und die Integration in den europäischen Markt von europäischen KMUs unterstützen?“ anhand von Alternativen diskutierbar gemacht werden. Die Projektgruppe hielt fünf Einflussfaktoren für besonders wichtig:

- 1) System der berufsbezogenen Aus- und Weiterbildung,
- 2) Kosten-Nutzen-Strukturen der beruflichen Bildung und des E-Learning,
- 3) Anwenderfreundlichkeit von E-Learning-Technologien,
- 4) Brauchbarkeit und Verfügbarkeit von Lerninhalten sowie
- 5) wirtschaftliche Entwicklung.

Unter diesen Faktoren wurden zwei Elemente als entscheidend dafür angesehen, ob E-Learning die Marktintegration von europäischen KMUs unterstützt: einmal die öffentli-

chen und privaten *Investitionen in die Aus- und Weiterbildung* und zum anderen die *wirtschaftliche Entwicklung*. Eine Kreuztabellierung der beiden Hauptfaktoren ergibt vier Entwicklungsrichtungen (Tabelle 1), mit denen sich alternative Rahmenbedingungen für das E-Learning von KMUs im Jahre 2010 beschreiben lassen. Wir beschränken uns auf die beiden Szenarien mit positiver wirtschaftlicher Entwicklung. Zur Veranschaulichung wurden die einzelnen Szenarien sinnbildlich mit Städtenamen versehen.

### Manchester – produktive Zerstörung

Manchester umreißt ein Deregulierungs-Szenario, bei dem die öffentliche Finanzierung von Bildung deutlich gesenkt wird, um die Haushalte zu entlasten. Alles, was die Bildungskosten senkt, erhält staatliche Förderung. In der boomenden Wirtschaftsentwicklung, die u. a. durch eine hohe Auslandsnachfrage bedingt ist, ergibt sich für KMUs teilweise die Notwendigkeit zum Erlernen von Fremdsprachen oder ausländischen Gesetzen/Regulierungen. Sofern es sich rechnet, stellen Verlage und große Außenhandelspartner dazu schnell umsetzbare E-Learning-Angebote bereit. Dazu wird gern auf die Qualifikation außereuropäischer Experten zurückgegriffen. Spezialisierte Trainerausbildung ist randständig, speziell in den großen Firmen werden sich die Fähigkeiten „on the job“ entwickeln, die aber auch im Rahmen dieser Firmen verbleiben. KMUs kennen E-Learning nur aus der Konsumenten-Perspektive.

### Lissabon – Gemeinsamer Aufschwung

Im Lissabon-Szenario gehen Reformen des Wohlfahrtsstaates mit deutlichen Investitionen in die Aus- und Weiterbildung einher. Die öffentliche Bildungsinfrastruktur sorgt dafür, dass gut verwertbare, elektronische Materialien erstellt werden, dass die didaktischen und methodischen Standards gesichert sind und dass eine ausreichende Zahl von Trainerinnen und Trainern ausgebildet wird. In allen Unternehmensgrößen findet sich eine ausgebaute Lernkultur, die einen Bedarf an Personal mit berufspädagogischen Fähigkeiten erzeugt. Die Bildungsorganisationen der Wirtschaftsverbände, die von KMUs häufig in Anspruch genommen werden, stellen Trainer ein, die elektronische Medien kompetent einsetzen. Innerhalb der Betriebe sind insbesondere Mitarbeiter/-innen mit Querschnittsqualifikationen gefragt, in denen kaufmännische und technische Berufe um Zusatzausbildungen in der elektronisch gestützten Vermittlung von Wissen erweitert sind. Bildung erfährt eine öffentliche Wertschätzung, und auch der Markt bestätigt, dass sich Kenntnisse und Fähigkeiten auszahlen. Daher werden öffentlich zugängliche und in der Weiterbildung optimal nutzbare Wissensdatenbanken aufgebaut und verbreitet. E-Learning spielt eine wichtige Rolle in der kulturellen und wirtschaftlichen Rationalisierung der Aus- und Weiterbildung.

Tabelle 1 **Mögliche Szenarien zur Unterstützung der Marktinformation von kleinen und mittleren Unternehmen durch E-Learning im Jahre 2010**

		Aus- und Weiterbildungsinvestitionen	
		-	+
Wirtschaftliche Entwicklung	+	<p><i>Manchester – produktive Zerstörung:</i></p> <p>Eine Welt, in der wirtschaftlicher Erfolg nicht mehr auf Investitionen ins „heimische“ Humankapital beruht. Erfolgreiche Unternehmen nutzen weltweit komparative Vorteile (Einkauf von Produkten, Dienstleistungen zu Niedrigstpreisen).</p>	<p><i>Lissabon – gemeinsamer Aufschwung:</i></p> <p>Eine Welt, in der das lebenslange Lernen von Berufstätigen mit dem Erfolg von lernenden Organisationen verbunden ist. Kollektive Vereinbarungen oder Gesetze forcieren höhere Investitionen in die berufliche Bildung.</p>
	-	<p><i>Neapel – Abwärtsspirale:</i></p> <p>Eine Welt, in der Arbeitskräfte nur als Kostenfaktoren angesehen werden. Staat und Unternehmen reduzieren drastisch ihre Investitionen in die berufliche Bildung, Privatpersonen erhöhen ihre Investitionen ein wenig.</p>	<p><i>Nürnberg – Stagnation:</i></p> <p>Eine Welt mit stagnierender Wirtschaft, in der Privatpersonen lernen, aber nicht die Unternehmen. Berufliche Bildung ist schlecht auf die Anforderungen von kleinen und mittleren Betrieben eingestellt.</p>

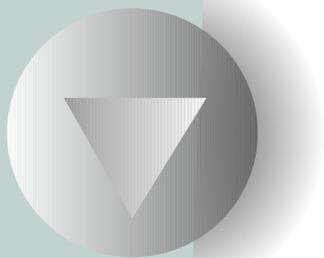
### Anregungen für die Akteure im E-Learning

Eine Funktion von Szenarien besteht darin, den Akteuren im E-Learning – den Softwareherstellern, Weiterbildungsträgern und Trainern – Orientierung für ihre Entscheidungen zu geben. Die Szenarien des ARIEL-Projekts gehen davon aus, dass öffentliche Investitionen in Aus- und Weiterbildung die Nachfrage nach E-Learning entscheidend beeinflussen. Fehlen diese, so beschränkt sich E-Learning auf Produktschulung, Informationssysteme im großbetrieblichen Kontext und Rationalisierungsinstrumente im öffentlichen Bildungswesen. Kleine oder mittlere Unternehmen können von ihnen am Rande profitieren, in Kooperation mit Großbetrieben.

Fördern öffentliche Bildungsinvestitionen hingegen das Lernen, ergeben sich für Bildungsanbieter zahlreiche Anknüpfungspunkte, um die berufliche Weiterbildung in KMUs auf eine breitere Basis zu stellen. Die Kammern (Meisterschulungen und Aufbaulehrgänge), die Hochschulen (Fernstudium und Aufbaustudiengänge) und Einrichtungen der beruflichen Bildung erhalten Anreize, handhabbare, praktikable und preiswerte E-Learning-Angebote zu entwickeln. E-Learning würde sich auch in KMUs rasch verbreiten. Die Hemmschwellen zur Weiterbildung per Computer und Internet sind insgesamt gesunken. Bei positiver wirtschaftlicher Entwicklung werden E-Learning-Angebote für KMUs besonders attraktiv, wenn diese Entwicklung von Investitionen in Aus- und Weiterbildung begleitet ist. ■

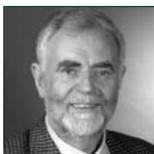
#### Anmerkungen

- 1 *BMW, Dokumentation Nr. 540: E-Learning für Mittelstand und öffentliche Verwaltung, Dezember 2004, S. 35f.; Eine Befragung in NRW 2005 ergab einen Nutzungsgrad von 12 bis 13% bei Betrieben mit weniger als 20 Mitarbeitern; G.I.B. Trend.Report 2005, Bottrop, S. 29ff.*
- 2 *Egner: Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung 2001, zitiert im Berichtssystem Weiterbildung 2003, S. 173*
- 3 *Vgl. Paul, H.J.: ARIEL – E-Learning für KMUs. In: Stary C. (Hrsg.): Mensch und Computer 2005, München 2005, S. 237–239; Projektinformationen: www.ariel-eu.net*



## Ausbildungspersonal – von der Eignung zur Professionalisierung Regionale Erprobung zweijähriger Aufstiegsfortbildungsgänge

► Mit der Option auf zusätzliche Ausbildungsplätze wurde die Ausbildungs-Eignungsverordnung (AEVO) für fünf Jahre außer Kraft gesetzt. Die Spitzenverbände der Wirtschaft begrüßten einhellig diese Maßnahme als Beseitigung eines Ausbildungshemmnisses. Demgegenüber konnten die Gewerkschaften auch durch den Hinweis, dass die Qualitätssicherung über die im Berufsbildungsgesetz (BBiG) festgelegten Anforderungen an die Ausbildereignung fortbesteht und mit der Novellierung verbessert worden ist, nicht überzeugt werden. Als Schritte zur Professionalisierung der Ausbildertätigkeit werden zwei Fortbildungsgänge vorgestellt, die sich gegenwärtig auf regionaler Ebene in der Erprobung befinden: der „Fachpädagoge für über- und außerbetriebliche Ausbildung“ und der „Berufspädagoge für die Aus- und Weiterbildung (IHK)“.



**WALTER SCHLOTTAU**

Dipl.-Handelslehrer, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Bildungstechnologie, Bildungspersonal, Lernkooperation“ im BIBB

### Ausgangssituation: rechtliche Grundlagen und quantitative Strukturen

Scheinbar im Gegensatz zur Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) für fünf Jahre seit dem 1. August 2003 sind die gesetzlichen Anforderungen an die fachliche Eignung der Ausbilder/-innen mit dem am 1. April 2005 in Kraft getretenen novellierten Berufsbildungsgesetz (BBiG)<sup>1</sup> über die beruflichen sowie arbeits- und berufspädagogischen Fertigkeiten und Kenntnisse hinaus um die *Fähigkeiten* erweitert worden (§ 30 Abs. 1 BBiG). Das BBiG enthält jetzt eine positive Formulierung für die fachliche Eignung, die Nachweismöglichkeiten für das Teillelement „berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ wurden konkretisiert (§ 30 Abs. 2). Gemeinsame Anforderung bleibt, dass der Nachweis in einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung erbracht werden und das Ausbildungspersonal eine angemessene Zeit in dem Beruf praktisch tätig gewesen sein muss. Insgesamt gesehen sind die zuvor verstreuten Einzelvorschriften in einer einheitlichen Regelung zusammengefasst worden. Dabei wurde auch festgelegt, dass den Personen, die die erforderlichen fachlichen Voraussetzungen nicht erfüllen, die fachliche Eignung nach Anhörung der zuständigen Stelle widerruflich zuerkannt werden kann (§ 30 Abs. 6). In der Gesetzesbegründung heißt es, dass diese Zuerkennung gegebenenfalls davon abhängig gemacht werden kann, innerhalb eines bestimmten Zeitraums einen entsprechenden Nachweis zu erbringen.

### Ausbildungspersonal

Unter Einbeziehung der Handwerksmeister/-innen gab es zum Stichtag 31. Dezember 2003 in der Bundesrepublik insgesamt 782.213 bei den zuständigen Stellen als verantwortlich gemeldete Ausbilder/-innen. Im Jahr 2003 haben in allen Ausbildungsbereichen zusammen 55.984 (alte Länder 44.203, neue Länder 11.781) Personen die Ausbilder-Eignungsprüfung bestanden (davon in Industrie und Handel 70,9 %, Handwerk 24,1 %, öff. Dienst 3,3 %, Landwirt-

schaft 1,3 %, städt. Hauswirtschaft 0,2 %). Die Liste der im Jahr 2003 bestandenen Meisterprüfungen wird mit 26.107 vom Handwerk angeführt (Industrie und Handel 8.852, öff. Dienst 418, Landwirtschaft 1.672, städt. Hauswirtschaft 492). Der weitaus größte Teil von ihnen erfüllt diese Aufgaben – insbesondere in den kleineren Betrieben – nicht hauptberuflich, sondern neben seiner fachlichen Tätigkeit („nebenamtlicher Ausbilder“). Nach Schätzungen des BIBB sind dies rund 94 % der bei den Kammern gemeldeten Ausbilder/-innen.

Mit der betrieblichen Berufsausbildung befasst ist jedoch nicht allein das als verantwortlich gemeldete Ausbildungspersonal. Es wird unterstützt von etwa dreieinhalb bis vier Millionen Fachkräften vor Ort in der Produktion und im Dienstleistungsbereich. Im Prozess der Arbeit vermitteln diese „Lehrlingsbetreuer“, „Ausbildungsbeauftragte“ oder „Fachausbilder“ ihren zukünftigen Kolleginnen und Kollegen die für den Beruf erforderlichen Qualifikationen und bereiten sie praxisnah auf ihr späteres berufliches Handeln vor. Für die Ausbildung am Arbeitsplatz wählen sie die Arbeitsaufgaben aus, erläutern ausgewählte Aufgaben und -abläufe, helfen bei der Planung und Durchführung der Arbeitsaufträge, vermitteln berufsrelevantes Wissen, bewerten die Arbeitsergebnisse und beurteilen die Auszubildenden. Ein großer Anteil von ihnen verfügt ebenfalls über die für das verantwortliche Ausbildungspersonal vorgeschriebenen Eignungsvoraussetzungen. So hatten im Untersuchungszeitraum von den ausbildenden Industriekaufleuten 36 %, von den ausbildenden Industrie- und Werkzeugmechanikern 64 % die Ausbilder-Eignungsprüfung bestanden.<sup>2</sup>

### Das Aufgabenspektrum des Ausbildungspersonals erweitert sich<sup>3</sup>

Das Ausbildungspersonal steht vor der Aufgabe, die arbeits- und berufspädagogischen Ansprüche einer betrieblichen Berufsausbildung hinsichtlich der Vermittlung einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit aus Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz unter Berücksichtigung der mittel- und langfristig zu verfolgenden Unternehmensziele zu verwirklichen. Damit ist die entscheidende Herausforderung angesprochen: unter den betriebs-spezifischen Ausbildungsbedingungen eine kreative und möglichst widerspruchsfreie Verbindung herzustellen zwischen den ökonomischen Unternehmenszielen, der Sicherung des Fachkräftenachwuchses und den Ansprüchen der Auszubildenden im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft. Die Ausbilderinnen und Ausbilder übernehmen dabei eine Schlüsselfunktion für die Kompetenzentwicklung bei den Auszubildenden. Dazu bedarf es auch einer Erweiterung ihrer Kompetenzen. Damit sowohl die Fach- wie die Sozialkompetenzen der Jugendlichen gefördert werden, erhält das Aufgabenspektrum einen zusätzlichen Schwerpunkt bei den

Bestandene Ausbilder-Eignungsprüfungen im Jahr 2003

	Gesamt	alte Länder	neue Länder
Industrie und Handel	39.789	32.025	7.764
Handwerk	13.508	10.277	3.231
Öffentlicher Dienst	1.847	1.415	432
Landwirtschaft	728	398	330
Städtische Hauswirtschaft	112	88	24
<b>Insgesamt</b>	<b>55.984</b>	<b>44.203</b>	<b>11.781</b>

Quelle: Berufsbildungsbericht 2005

Funktionen Lernberatung, fachliche Betreuung, Coaching. Das Ausbildungspersonal hat die Aufgabe, günstige Rahmenbedingungen zur Initiierung, Strukturierung und Gestaltung individueller Lern- und Entwicklungsprozesse zu schaffen sowie die Auszubildenden in Fragen ihrer beruflichen Entscheidungsfindung zu betreuen und sie in den einzelnen Ausbildungsabschnitten inhaltlich zu begleiten.<sup>4</sup>

Innovationen gibt es nicht nur bei den Lernkonzepten und in der Ausbildung am Arbeitsplatz, sondern auch bei den Berufen (z. B. Ausbildungsordnungen, Prüfungen). Ansätze für neue Prüfungsformen orientieren sich bei den kaufmännischen und verwaltenden Berufen am Prinzip der Kundenorientierung, z. B. durch die Simulation von Kundengesprächen. Im gewerblich-technischen Bereich ist der Modernisierungsprozess für die Abschlussprüfungen gekennzeichnet durch die Prinzipien „Praxisnähe“, „Handlungsorientierung“ und „Authentizität“. Notwendig sind auch geeignete Maßnahmen, um die Erfolgsquote bei Abschlussprüfungen deutlich zu erhöhen.<sup>5</sup>

Derartige neue Ausbildungs- und Prüfungskonzeptionen erfordern nicht nur moderne didaktische und methodische Ansätze und Handlungsstrategien, sondern wirken sich auch auf die Organisation von Ausbildung aus bis hin zu Veränderungen selbst der betrieblichen Arbeitsorganisation. Die Gestaltung von Ausbildung wird so zum integralen Bestandteil betrieblicher Organisationsentwicklung. Das Anforderungsprofil an das Ausbildungspersonal verschiebt sich in Richtung *Veränderungskompetenz*, ihre Rolle wird erweitert um die des „Change Agent“, der betriebliche Innovationen initiiert und wesentlich mit beeinflusst.<sup>6</sup>

#### Ausbildungspersonal

Bei der Kammer gemeldete *verantwortliche Ausbilder/-innen*

- *hauptberufliche* sind ausschließlich mit Ausbildungsaufgaben befasst
- *nebenamtliche* erledigen die Ausbildungsaufgaben neben ihrer fachlichen Tätigkeit

*Ausbildende Fachkräfte* am Arbeitsplatz bzw. auf der Baustelle bilden aus und werden auch bezeichnet als Lehrlingsbetreuer, Ausbildungsbeauftragte, Fachausbilder

## Sozialpartner unterstützen Professionalisierung der Ausbildertätigkeit

Die Konzepte zur Professionalisierung der Ausbildertätigkeit stehen seit Jahrzehnten im Spannungsfeld gesellschaftlicher und berufsbildungspolitischer Auseinandersetzungen.<sup>7</sup> Mit dem Ziel, durch eine zusätzliche pädagogische Ausbildung innerbetriebliche Aufstiegswege mit einer entsprechenden Eingruppierung zu schaffen, war bereits in den 60er Jahren von der IG Metall die Forderung nach einem Berufsbild für das Ausbildungspersonal entwickelt

### Leitideen für die Fortbildung Fachpädagoge/Fachpädagogin

- Handlungssystematik vor Fachsystematik
- Teilnehmer- und Betriebsorientierung
- Reflektieren, „was das Zeug hält“
- Experten lernen von Experten

Weiterbildung von Ausbildungspersonal in den Betrieben zum Gegenstand hatte, wurden die Forderungen der IG Metall präzisiert und ausgeweitet. Gefordert wurde die Schaffung eines zweijährigen Vollzeitbildungsgangs für das hauptberufliche Bildungspersonal sowie ein inhaltlich neu zu entwickelnder Weiterbildungskurs mit einer entsprechenden Prüfung, bei der in Zukunft auch die nebenberuflichen Ausbilder ihre Befähigung nachweisen sollten.<sup>8</sup>

Auch von der „Standesvertretung der Berufsausbilder/-innen“, dem 1974 gegründeten Bundesverband Deutscher Berufsausbilder (BDBA), wird die Bedeutung des Ausbilders als Garant für eine qualifizierte berufliche Bildung herausgestellt. Aus seinem Selbstverständnis heraus als Vertreter der berufsständischen, rechtlichen, sozialen und wirtschaftlichen Interessen seiner Mitglieder erstrecken sich seine Forderungen nicht allein auf eine umfassende Weiterbildung, sondern vor allem auf die rechtliche Anerkennung des Berufsstandes. Um diese Forderung zu unterstreichen, formulierte der Verband 1980 ein entsprechendes Berufsbild, das er in den Folgejahren weiterentwickelte.<sup>9</sup>

Von vielen Großbetrieben wird die Bedeutung des Qualifikationsniveaus sowohl der verantwortlichen Ausbilder wie der ausbildenden Fachkräfte für die Qualität der Ausbildung und damit für die Kompetenzen des Fachkräftenachwuchses nachdrücklich herausgestellt. Dementsprechend werden betriebsspezifische Weiterbildungskonzepte für das Ausbildungspersonal entwickelt und neue Wege der Ausbilderqualifizierung beschritten, in denen die Ausbildereignungsprüfung auf Basis der AEVO einen ersten Baustein darstellt.<sup>10</sup> Mit einer anderen Akzentsetzung wird von Seiten des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) gefordert, die AEVO vor dem Wiederinkraft-Treten so zu überarbeiten, dass auch der Ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben Rechnung getragen wird, und die gesetzlichen Regelungen zur persönlichen und fachlichen Eignung deutlich zu vereinfachen.<sup>11</sup>

## Zwei Konzepte professionalisieren die Ausbildertätigkeit

### ZUM FACHPÄDAGOGEN/ZUR FACHPÄDAGOGIN

Nach einer über Jahrzehnte geführten Debatte zeichnen sich inzwischen einige Erfolge ab. Ende der 90er Jahre konstituierte sich am Berufsförderungswerk Hamburg unter Beteiligung der IG Metall und des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg eine Arbeitsgruppe mit dem Ziel, ein Konzept für eine über die Anforderungen der AEVO hinausgehende Ausbilderqualifizierung zu entwerfen. Als Ergebnis von Verhandlungen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften wurde vereinbart, Ausbilder(inne)n, die keine akademische Vorbildung besaßen, mittels einer geeigneten 1000stündigen Fortbildung eine Qualifizierung zu vermitteln, die gleichzeitig zu einer besseren Bezahlung führen sollte. Die ursprünglich vorgesehene Bezeichnung „Berufspädagoge“ wurde auf Drängen von Vertretern der Berufsschullehrer, die das Entstehen eines „Schmalspurberufsschullehrers“ befürchteten, zunächst in „Fachpädagoge für betriebliche und überbetriebliche Bildung“ geändert. Nach anschließenden Kontroversen mit der Handelskammer Hamburg insbesondere um den Bedarf für einen entsprechenden Beruf wurde 2002 die „besondere Rechtsvorschrift für die Fortbildungsprüfung *Fachpädagoge/Fachpädagogin für über- und außerbetriebliche Ausbildung*“ auf Basis des § 46 Abs. 1 (altes) BBiG für den Hamburger Raum verabschiedet. Die Umsetzung der – gegenwärtig mit BMBF-Fördermitteln wissenschaftlich begleiteten – als nebenberufliche Aufstiegsfortbildung zum Fachpädagogen konzipierten Maßnahme orientiert sich an vier Leitideen:<sup>12</sup>

- *Handlungssystematik vor Fachsystematik*: Die inhaltliche Abfolge und die zeitliche Strukturierung erfolgt nach Handlungsfeldern, zu denen die fachlichen Inhalte situationsabhängig erarbeitet werden;
- *Teilnehmer- und Betriebsorientierung*: Auswahl und Zeitpunkt der Lernsituationen berücksichtigen unterschiedliche Lernwege sowie die betriebliche und persönliche Verwertbarkeit des Lerngegenstands;
- *Reflektieren, „was das Zeug hält“*: Die Teilnehmer/-innen reflektieren kontinuierlich ihr Lernen und pädagogisches Handeln sowie ihre Rolle als Lehrende und Lernende;
- *Experten lernen von Experten*: Die zukünftigen Fachpädagogen sind Experten für die Inhalte, die sie erarbeiten, die Leiter der Fortbildung sind Experten für pädagogisches Handeln und verstehen sich als Lernbegleiter und Situationsgestalter.

Das Fortbildungskonzept wurde 2004 durch das BIBB als eine von fünf Maßnahmen aus 101 Wettbewerbsteilnehmern mit dem Weiterbildungs-Innovations-Preis ausgezeichnet.

## BERUFSPÄDAGOGE/BERUFSPÄDAGOGIN FÜR DIE AUS- UND WEITERBILDUNG (IHK)

In der Projektträgerschaft des Extraordinariats für Sozioökonomie der Arbeits- und Berufswelt an der Universität Augsburg und unter Beteiligung der IHK München und Oberbayern, der GAB, der Deutschen Berufsausbilder-Akademie und weiterer Träger beruflicher Weiterbildung laufen zur Zeit in München, Würzburg und Burghausen zwei im Jahr 2005 begonnene Lehrgänge „Berufspädagoge/Berufspädagogin für die Aus- und Weiterbildung (IHK)“<sup>13</sup>. Die gegenwärtig als Modellprojekt – mit dem Ziel der bundesweiten Umsetzung ab 2007 – geführte Maßnahme ist nach mehrjähriger Vorarbeit entstanden und wird aus Mitteln des europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert; die Durchführung des Projekts erfolgt in Zusammenarbeit mit dem BIBB. Der berufsbegleitende Lehrgang erstreckt sich über zwei Jahre, umfasst (neben der Arbeit an Projekten) ca. 550 Präsenzstunden plus Selbststudium und wird mit einer anerkannten IHK-Prüfung abgeschlossen, die dazu berechtigt, die Bezeichnung „Berufspädagoge/Berufspädagogin für die Aus- und Weiterbildung (IHK)“ zu führen. Teilnahmeberechtigt sind sowohl hauptamtlich tätige Berufsausbilder wie auch ausbildende Fachkräfte aller Branchen, die eine Fachausbildung absolviert haben und mit mindestens zweijähriger Ausbildungserfahrung derzeit in der Berufsausbildung tätig sind.

Der Lehrgang ist modular aufgebaut und besteht aus vier obligatorischen Basismodulen, die einzeln zertifiziert werden, sowie aus drei Aufbaumodulen mit unterschiedlicher Spezialisierung, von denen eines gewählt werden muss.

In diesem Rahmen führen die Teilnehmer/-innen auch reale Ausbildungsprojekte in ihrem jeweiligen Betrieb durch. Unter Betreuung eines Lernbegleiters werden diese Projekte in Gruppen gemeinsam vorbereitet und theoretisch vertieft.

## Bestandteile des Lehrgangs „Berufspädagoge/Berufspädagogin für die Aus- und Weiterbildung (IHK)“

### Basismodule

1. Organisation und Planung beruflicher Bildungsprozesse
2. Begleitung der Lernenden und ihres Lernprozesses
3. Aus- und Weiterbildungsmarketing, Controlling, Qualitätsmanagement
4. Lernende beurteilen und prüfen; Kompetenzen feststellen

### Aufbaumodule

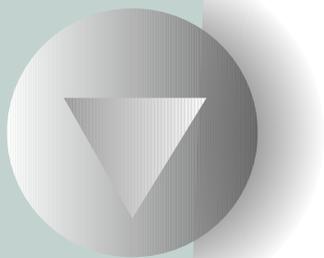
5. Aufgaben von Ausbildern in der Weiterbildung
6. Beratung von Ausbildern und Aus- bzw. Weiterbildungsstätten
7. Rehabilitations- und Sonderpädagogik

## Fazit

Mit der Erprobung zweijähriger Aufstiegsfortbildungsgänge auf fundierter konzeptioneller Basis zunächst auf regionaler Ebene, an deren inhaltlicher Gestaltung und Umsetzung Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften, Fachverbände, Wissenschaftler und Bildungsträger beteiligt sind, werden wichtige Schritte auf dem Weg zur Professionalisierung der Ausbildertätigkeit vollzogen. Für die Anlaufphase ist die Finanzierung der Lehrgänge und der wissenschaftlichen Begleitungen durch Teilnehmergebühren sowie Fördermittel vom BMBF, vom ESF und von Länderseite gesichert. Ob und in welcher Form eine Ausweitung auf das gesamte Bundesgebiet erfolgen wird, hängt wesentlich von der Akzeptanz und den Erfahrungen der Teilnehmer/-innen und der Betriebe ab sowie von den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitungen. Als Aufstiegsfortbildungen für das praktizierende Ausbildungspersonal zur Übernahme von Managementaufgaben und Führungspositionen auf der mittleren Ebene stellen sie keine Konkurrenz dar zu den Maßnahmen auf der Basis von § 30 BBiG (Fachliche Eignung des Ausbildungspersonals) bzw. der ausgesetzten AEVO, sondern eine darüber hinausgehende Erweiterung der Kompetenzen. Die abschließende Beurteilung der Zukunftsfähigkeit dieser neuen Konzepte erfordert eine vollständige Evaluation beider Fortbildungsgänge. Inwieweit sie Rückwirkungen auf die Weiterentwicklung der AEVO haben, muss aufmerksam beobachtet werden. ■

## Anmerkungen

- 1 Berufsbildungsgesetz (BBiG)
- 2 Vgl. Schmidt-Hackenberg, B.; Neubert, R.; Neumann, K.-H.; Steinborn, H.-C.: *Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter*. Hrsg.: BIBB. Bielefeld 1999, S. 34 ff.
- 3 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Hensge in diesem Heft
- 4 Kluge, M.: *Neue Ausbilder braucht das Land*. In: *berufsbildung*, Heft 90/2004 S. 2
- 5 Lennartz, D.; Ebbinghaus, M.: *Die Zukunft des Prüfens: Der Umbruch des Prüfungswesens hat gerade erst begonnen*. In: *BWP 31 (2002) 5*, S. 14 f.
- 6 Vgl. Schlottau, W.: *Ausbildungsleitung*. In: Cramer, G.; Schmidt, H.; Wittwer, W. (Hrsg.): *Ausbilder-Handbuch*. Loseblattwerk, 64. Ergänzungslieferung. Köln, Oktober 2003, Kapitel 5.2
- 7 Vgl. zur Chronologie dieser Entwicklung Schlottau, W.: *Zur Eignung des Ausbildungspersonals: Pädagogische Ansprüche und ökonomische Interessen*. In: Fischer, A.; Hahn, G.; Semmler, O. (Hrsg.): *Berufliches Lernen und gesellschaftliche Entwicklung*. M Bielefeld 2005, S. 214–229
- 8 Vgl. *Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.): Angestellten-Magazin Nr. 3/1992*, S. 23
- 9 *Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e. V.: Berufsbildung*. 3. überarb. Auflage, Oktober 1990, S. 14
- 10 KWB: *Lebenslanges Lernen*. *Neue Berufe – Neue Chancen*. *Ausbildungsleitertagungen* 2003. *Neue Strategien für die berufliche Bildung*. Bonn 2004, S. 50 ff.
- 11 Vgl. KWB-Pressemitteilung vom 10. 9. 2003
- 12 Wittwer, U.; Labusch, G.; Wohlfahrt, A.: *Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals*. In: Fischer, A.; Hahn, G.; Semmler, O. (Hrsg.), a. a. O. S. 230 ff.
- 13 Detaillierte Informationen und Downloads im Internet unter: [www.ausbilder-weiterbildung.de](http://www.ausbilder-weiterbildung.de)



## Ausbildung gestalten – Ausbildungsabbrüche vermeiden – Sozialkompetenz entwickeln

► Das Thema „Ausbildung gestalten und Sozialkompetenz entwickeln“ wird hier aus der Perspektive kompliziert verlaufender Ausbildungsbemühungen bearbeitet. Im Land Bremen arbeitet das Projekt „Ausbildung – Bleib dran“ seit 2001 an der Unterstützung der Akteure im dualen System zur Vermeidung unreflektierter Ausbildungsabbrüche durch Prävention und Intervention. Dabei wird mit unterschiedlichen Verantwortlichen der Berufsausbildung zusammengearbeitet. Im Beitrag wird eine Einordnung des Ausbildungsproblems mit den daraus resultierenden Anforderungen vorgenommen und auf Qualitätsdimensionen fokussiert. Dazu werden praktische Erfahrungen aus der Projektarbeit vorgestellt und vor dem Hintergrund der Qualitätsdimensionen eingeordnet.



**EVA QUANTE-BRANDT**

PD Dr., Leiterin des Projekts „Bleib dran“  
an der Akademie für Arbeit und Politik der  
Universität Bremen

Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge sind ein bildungspolitisches Problem. Im Schnitt wird etwa jeder fünfte neu abgeschlossene Vertrag während der Ausbildung wieder gelöst; im Jahr 2003 waren das 133.481 Ausbildungsverträge (BERUFSBILDUNGSBERICHT 2005, S. 104). Der Anteil der vorzeitig gelösten Verträge variiert nach Ausbildungsbereichen (ebenda, S. 105). Das Handwerk wie auch die Freien Berufe sind davon stark betroffen. Ebenso wirkt sich die Struktur des Bundeslandes aus. In Stadtstaaten tritt das Problem verstärkt auf. Das Bundesland Bremen muss sich mit einer hohen Lösungsrate auseinandersetzen, wobei sich die insgesamt sinkende Tendenz des Bundes auch in Bremen zeigt (2001 28 %, in 2003 25 %, ebenda, S. 106). Bezogen auf den Ausbildungsbereich des Handwerks im Land Bremen war in 2001 mit 47 % eine eklatant hohe Lösungsrate zu verzeichnen. Die Zahl ging seitdem auf 37 % in 2004 (STATISTISCHES BUNDESAMT, EIGENE BERECHNUNGEN, 2004: VORLÄUFIGE ERGEBNISSE) zurück.

Neben dieser unbefriedigenden quantitativen Situation wachsen auch die qualitativen Probleme beruflicher Bildungsprozesse, die sich zusammenfassen lassen in weniger lernhaltige Ausbildungsbedingungen und zu gering entwickelte Kompetenzen und Fertigkeiten der Ausbildungsbeteiligten. Damit rücken die sozialen und persönlichen Qualifikationen der Menschen in den Vordergrund.

Dies bedeutet: Menschen müssen allgemeine Qualifikationen haben, eine gut entwickelte Problemlösungskompetenz zeigen, die das Denken in Systemen und Zusammenhängen ermöglicht, und sie müssen in wechselnden Teams arbeiten können und soziale Kompetenzen entwickelt haben. Das schließt die Fähigkeit ein, sich neues Wissen lebenslang anzueignen und damit die Biographie zu gestalten. Bestandteil dieser Kompetenzanforderungen sind *Konflikt-, Kommunikationsfähigkeit und Selbstreflexivität*, die auf Kooperation und Offenheit ausgelegt sind. Darüber hinaus erfordert die Beschleunigung von Arbeitsprozessen einen konstruktiven Umgang mit Verunsicherung und Kon-

kurrenz. Ausbildungsabbrüche können eine Folge dieser veränderten Anforderungen sein. Die Gründe für diese Entscheidung sind vielfältig, und häufig bedingen sie einander. Es bedarf sowohl neuer konzeptioneller Überlegungen als auch der Bereitschaft zur Korrektur der Ausbildungssituation.

## Das Projekt „Bleib dran“

Das Praxisprojekt „Bleib dran“ arbeitet in Bremen und Bremerhaven mit Auszubildenden, Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen sowie dem Ausbildungspersonal zusammen. Im Mittelpunkt der Bemühungen stehen aufgrund der hohen vorzeitigen Vertragslösungen die Ausbildungsbereiche des Handwerks und die der Freien Berufe. In beiden Städten tagen Arbeitsausschüsse. So wird die Projektarbeit kritisch begleitet, und die Akteure in der Berufsausbildung stehen gleichzeitig in einem strukturierten Austausch (Netzwerk) miteinander. Bestandteil dieser Zusammenkünfte sind Bildungsthemen wie Migranten und Berufsbildung, Schulschwierigkeiten, Umgang mit persönlichen Problemen. Um für die Auszubildenden gut erreichbar zu sein, finden an den Standorten Bremen und Bremerhaven in acht Berufsschulen regelmäßige Sprechzeiten für die Schüler/-innen und Lehrer/-innen statt. Mit dem integrierten und dialogorientierten Arbeitsansatz des Projektes zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen durch Prävention und Intervention wird an dem Ziel der Qualitätsverbesserung der beruflichen Bildung gearbeitet. Dabei unterscheiden wir vier Qualitätsdimensionen, die als Kompass für die Weiterentwicklung des Ausbildungssystems dienen können:

- *eine sozialintegrierende Dimension*, in der auf die veränderten Lebenslagen der Auszubildenden sowie auf Betriebe mit „ungünstigen Ausbildungsbedingungen“ eingegangen wird und sie bei den Ausbildungsbemühungen systematisch begleitet werden;
- *eine pädagogische Dimension*, in der der Bildungsprozess der Auszubildenden durch den systematischen Erwerb von Sozialkompetenz intensiviert wird;
- *eine weiterbildende Dimension*, in der „lebenslanges Lernen“ und die Entwicklung von Handlungskompetenz in die Bildungswege der handelnden Akteure integriert wird;
- *eine quantitative Dimension*, in der Ausbildungsplätze durch die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen bzw. durch eine reflektierte und strukturierte Auflösung des Ausbildungsverhältnisses nicht abgebaut werden.

Zwischen diesen Qualitätsdimensionen und den Arbeitsschwerpunkten des Projektes bestehen vielfältige Zusammenhänge, die im Folgenden verdeutlicht werden sollen.

## Prävention in der Berufsschule

Diese Präventionsarbeit richtet sich direkt an die Auszubildenden (Durchführung von Unterrichtseinheiten) und Lehrkräfte-Fortbildungen. Darüber hinaus wird an den Strukturen des Ausbildungsprozesses gearbeitet.

### UNTERRICHTSEINHEITEN

Die Integration der Unterrichtseinheit „Konfliktbearbeitung und Kommunikation“ bietet den Berufsschülerinnen und -schülern Lernmöglichkeiten für den Erwerb von Handlungs- und Sozialkompetenz, indem sie in der Schule lernen, betriebliche Konflikte und Anforderungen zu bearbeiten und zu reflektieren. Der Zusammenhang, der zwischen einer grundlegenden Konfliktakzeptanz in Arbeitsbeziehungen sowie der Bereitschaft, individuelle Anteile an einem Konflikt anzuerkennen, besteht, ist wichtiges Element für eine konstruktive Konfliktbearbeitung. Dabei spielen unreflektierte Werte, Normen und Selbstbilder eine wichtige Rolle und können Klärungsprozesse verhindern. Die Unterrichtseinheit sowie einzelne Projekttag werden während der drei Ausbildungsjahre in Absprache mit den Lehrkräften durchgeführt.

Mit den Unterrichtseinheiten soll erreicht werden, dass die Auszubildenden Konflikte nicht

mehr als etwas Bedrohliches wahrnehmen, sondern sie als zum Alltag gehörend und prinzipiell lösbar empfinden. Die Konzeption zur Bearbeitung der Thematik knüpft an aktuellen Problemkonstellationen an, um die Entwicklung von Sozialkompetenz und Reflexionsfähigkeit konkret und Ich-nah thematisieren zu können. Die Schülerinnen und Schüler lernen z. B. über Rollenspiele die verschiedenen Perspektiven, die zu einem Konflikt gehören, kennen und können ihre eigene Rolle reflektieren. Offenheit ist ein wichtiges, aber schwieriges Gestaltungsmerkmal für die Bearbeitung entsprechender Unterrichtsthemen. Die Unterrichtseinheiten werden im Projekt „Ausbildung – Bleib dran“ entwickelt, und ihre Umsetzung wird mit Lehrkräften erörtert. Verbunden ist diese Arbeit im Unterricht mit der Durchführung einer Lehrer/-innenfortbildung, deren Konzeption die Umsetzung von Unterrichtseinheiten zum Thema Prävention beinhaltet und damit einen direkten Bezug zur schulischen Realität herstellt.

### FORTBILDUNG MIT BERUFSSCHULLEHRERN/-INNEN

Die Fortbildung soll die Bereitschaft und die Kompetenz stärken, einen professionellen Umgang mit Ausbildungskonflikten der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Es wird Offenheit als Unterrichtsprinzip thematisiert, um Sicherheit für dieses Gestaltungselement zu geben.

---

#### Ausgewählte Themen der Unterrichtseinheit „Konfliktbearbeitung und Kommunikation“

- Bedeutung des Begriffs Konflikt
- Grundlagen der Kommunikation
- Ordnung betrieblicher Struktur
- Bearbeitung von Konfliktsituationen
- Subjektive Anteile an Konflikten

Darüber hinaus behandelt die Fortbildung Themen, die auf die veränderte Lebens- und Ausbildungsrealität junger Menschen eingeht und abbruchrelevante Konstellationen erarbeitet. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Erarbeitung von Methoden zur Beratung und Mediation, um die Kompetenz auf diesem Gebiet zu erweitern und so bewusster und reflektierter in Konfliktsituationen handeln zu können. Auf diese Weise werden die Lehrkräfte befähigt, Berufsschüler/-innen in schulischen und betrieblichen Schwierigkeiten besser zu begleiten. Über die Intervention lernen sie auch eine Methode kennen, Konflikte im Rahmen kollegialer Strukturen zu bearbeiten.

#### **FAZIT: ERGEBNISSE DER PRÄVENTION IN DER BERUFSSCHULE MACHEN MUT**

Das integrierte Herangehen an die Entwicklung von Sozialkompetenz und der Förderung von Konfliktfähigkeit wirkt. Die Lehrerinnen und Lehrer stellten fest, dass diese konkrete Beschäftigung mit dem Thema Konflikte in ihren Berufsschulklassen und im eigenen Handeln bei allen Beteiligten zu Veränderungen in der Einstellung und Arbeitsweise geführt hat:

- Die erweiterte individuelle Kompetenz fördert die Berücksichtigung von Konflikten im Unterricht;
- betriebliche Erstkontakte für die Klärung von Ausbildungsschwierigkeiten werden früher hergestellt;
- der Unterricht wird als sinnvoller Rahmen für die Behandlung von Sozial- und Konfliktkompetenz anerkannt;
- Auszubildende sind eher bereit, Konflikte in der Schule zu thematisieren;
- der Unterricht trägt zur Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler im Umgang miteinander bei und verdeutlicht die Dimensionen eines Konfliktes;
- die Möglichkeit der Abgabe von Konfliktfällen an „Bleib dran“ entlastet die Unterrichtssituation und stärkt die Bereitschaft, Konflikte zu behandeln.

Eine Kurzbefragung von drei Berufsschulklassen, die an den Projekttagen und an der Durchführung der Unterrichtseinheit beteiligt waren, zeigte:

- Die Auszubildenden bewerten die Konfliktbearbeitung im Unterricht positiv. Ein großes Interesse gilt dem Erfahrungsaustausch untereinander; sie möchten keine Bewertung dieses Arbeitsgebietes;
- sie schätzen die Veränderung ihrer Konfliktlösungsstrategien als positiv und gewinnbringend für den betrieblichen Alltag ein;
- sie können ihr individuelles Verhalten in Konfliktsituationen besser einordnen;
- die Durchführung von Projekttagen (u. a. Prüfungsvorbereitung/-angst) ist sinnvoll.

## **Fortbildung der Ausbilder/-innen**

Die Umsetzung der Ausbilder/-innenfortbildung ist arbeitsprozessorientiert konzipiert, wobei an den subjektiven Erfahrungen der Beteiligten angeknüpft wird. Diese beziehen sich auf ihre Zeit als Auszubildende und auf ihre gegenwärtigen Aufgaben als Auszubildende. Damit sollen ihre reflexiven Fähigkeiten geschärft und weiterentwickelt werden. Darüber hinaus werden Bildungsabende für einzelne Ausbildungsbereiche durchgeführt, die die Thematik des Ausbildungskonfliktes thematisieren und Lösungsvorschläge erarbeiten. Insofern ist konzeptionell eine gewisse Nähe zur Lehrer/-innenfortbildung gegeben. Ebenso wird in Meisterlehrgängen zu diesen Themen gearbeitet. Mit einzelnen Betrieben werden vor Ort Seminare durchgeführt. Größere Betriebe haben eher eine Kultur von Fortbildung im Bereich der Personalentwicklung als Kleinbetriebe. Deshalb muss mit sehr viel Überzeugungsarbeit in Klein- und Kleinstbetrieben für Sozialkompetenzentwicklung geworben werden. Die Ziele dieser Fortbildungsveranstaltungen liegen in der Stärkung der Integrationsfähigkeiten der Ausbilderinnen und Ausbilder sowie in der Qualitätssteigerung der Ausbildungssituation durch Kompetenzerweiterung der handelnden Akteure. Eine stärkere Akzentuierung der integrierten Fach- und Sozialkompetenzvermittlung im Arbeitsprozess steht noch aus.

#### **FAZIT: FORTBILDUNGEN ENTLASTEN UND FÜHREN ZU HÖHERER SENSIBILITÄT UNTEREINANDER**

Die Erfahrungen mit den Ausbilder/-innenfortbildungen konnten noch nicht systematisch mit den Beteiligten ausgewertet und reflektiert werden. Eindrücke von Teilnehmenden aus verschiedenen Veranstaltungen lassen sich aber folgendermaßen zusammenfassen:

- Mit der Fortbildung ist die Möglichkeit gegeben, die persönlichen Probleme im Umgang mit betrieblichen Konflikten zu erörtern, dies entlastet;
- Strukturen zur geregelten Kommunikation mit den Auszubildenden helfen und entlasten das Miteinander;
- die Sensibilität im Umgang mit den Kollegen/Kolleginnen und insbesondere mit der Situation der Auszubildenden nimmt zu;
- die praktische Bearbeitung von Kommunikationsfähigkeit und Konflikten bzw. Lösungsstrategien gehört in die Meisterlehrgänge und in die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) (zur Zeit außer Kraft gesetzt).

## **Intervention in Schule und Betrieb**

Als Interventionsstrategie werden Beratungen und Mediation bei Ausbildungs- und Schulkonflikten durchgeführt, zusammengefasst in dem Begriff der *Ausbildungsmediation*.

Hier wird gemeinsam nach Lösungswegen aus der Konfliktsituation gesucht. Die Gesprächsrunden können unterschiedlich groß werden. Teilweise sind Eltern, Partner/-innen, Lehrer/-innen und Ausbilder/-innen mit einbezogen. Es handelt sich um eine Beratungs- und Mediationsstrategie, welche die Hierarchie der Ausbildungsstruktur zugrunde legt und gleichzeitig die Verantwortlichkeit beider Seiten im Rahmen ihrer Möglichkeiten fordert und fördert. Die fehlende Verständigung über betriebliche, schulische sowie persönliche Anforderungen und die Unklarheiten bezüglich der Ausbildungsbedingungen sind die Hauptursachen für die Entwicklung von Ausbildungsabbrüchen. Erfahrungen aus der Beratungs- und Mediationsarbeit, gestützt durch eine quantitative Untersuchung, führen zu einer Unterscheidung der folgenden Konfliktbereiche:

- *Nichteinhaltung vereinbarter Ausbildungsbedingungen:* Unregelmäßigkeit in der Zahlung der Vergütung, unbezahlte Überstunden;
- *betriebliche Arbeitsabläufe und -gegenstände:* Unzuverlässigkeit der Auszubildenden, Unpünktlichkeit, ausbildungsfremde Tätigkeiten, Umgangston;
- *schulische Anforderungen:* Fehlzeiten, inhaltliche Schwierigkeiten mit den schulischen Anforderungen, Konkurrenz zwischen den Anforderungen der Schule und dem Betrieb;
- *persönliche Schwierigkeiten:* Beziehungsprobleme, Schulden, Suchtprobleme.

#### **FAZIT: INTERVENTIONSSTRATEGIE STÜTZT STABILITÄT DER AUSBILDUNG**

Eine strukturierte und frühzeitig begleitete Ausbildung stützt die Stabilität der Ausbildungsbemühungen beider Seiten. Die Betriebe, insbesondere die Klein- und Kleinstbetriebe, stehen unter einem hohen ökonomischen Druck, der streckenweise direkt auf die Arbeitssituation durchschlägt und somit die Zusammenarbeit zwischen den Auszubildenden und Auszubildenden belastet. Die Auszubildenden müssten viel stärker auf die Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgaben achten, da im betrieblichen Ablauf weniger Zeit für Übungsphasen vorhanden ist. Sie sind so auch persönlich stärker gefordert. Diese Anforderungen münden häufig in den Wunsch, möglichst „unkomplizierte“ Auszubildende in den Betrieb aufzunehmen. Da sich aber die Lebenswelten zwischen traditionellen Ausbildungsbetrieben und den nachfragenden Auszubildenden voneinander entfernt haben, ist diese Ausgangssituation selten herzustellen. Streckenweise bringen die Auszubildenden soziale Probleme mit in den Betrieb und hoffen auf Verständnis und Unterstützung, oder sie suchen einen Ort sozialer Kontakte und Verständigung. Dazu kommt, dass viele Auszubildende

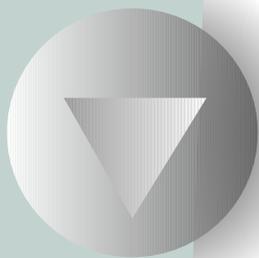
auf intensive schulische und betriebliche Unterstützung angewiesen sind. Sie reagieren aber nicht selten mit Vermeidung und begünstigen damit negative Ausbildungsverläufe, wenn nicht Schule und Betrieb sinnvoll intervenieren. Diese schwierige Ausgangskonstellation verlangt von beiden Seiten Verständigungsbereitschaft.

## **Resümee**

Es zeigt sich, dass die Qualitätsdimensionen dann erfüllt werden können, wenn die berufsbildenden Systeme für integrierende Arbeitsansätze mit dem Schwerpunkt Sozialkompetenzentwicklung geöffnet werden. Weiterbildung als Bestandteil von Qualitätsdimensionen ist für alle Beteiligten von zentraler Bedeutung. Es wird aber auch offensichtlich, dass noch viel getan werden muss, um flächendeckend Weiterbildung ins duale System zu integrieren (weiterbildende Dimension). Darüber hinaus sollte eine Curricularentwicklung forciert werden (pädagogische Dimension), um die Themen zur Sozialkompetenzentwicklung in die Lernfelder zu integrieren. Somit würde die systematische Bearbeitung von Ausbildungskonflikten in den Unterricht eingebunden und das duale System durch den Rückgang von Ausbildungsabbrüchen gestärkt (quantitative Dimension) werden. Die Schule böte den Rahmen der Reflexion von Ausbildungsverläufen. Damit wäre die subjektive Stärkung der Handlungskompetenz der Auszubildenden durch die Schule abgesichert. Die Auszubildenden würden Fähigkeiten erwerben, die ihnen die Gestaltung anderer Arbeitsbeziehungen erleichtern könnten (sozialintegrierende Dimension). Die Beschäftigung mit den unterschiedlichen Aufgaben des Projektes „Bleib dran“ zeigt, dass die Qualitätssteigerung der beruflichen Bildung möglich ist, wenn auch und gerade weil berufsbildungspolitisch brisante Gebiete wie Ausbildungsabbrüche konstruktiv bearbeitet werden. ■

#### *Literatur zum Thema*

- ALTHOFF, H.; BROSI, W. u. a.: *Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch*. Hrsg.: BIBB, *Forschung Spezial*, Nr. 4, Bonn 2003
- BERUFSBILDUNGSBERICHT 2005, Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2005
- BOHLINGER, S.: *Ausbildungsabbruch – Forschungsstand eines bildungspolitischen Problemfelds*. In: *Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft?* Hrsg.: Bohlinger, S.; Jenewein, K., Bielefeld 2002
- GROTRIAN, A., u. a.: *Ausbildungsabbrüche – Problemlagen, Handlungsorientierungen und flankierende Unterstützungen in der beruflichen Ausbildung, Dokumentation einer Fortbildung für Berufsschullehrer/-innen*, In: *Reihe Arbeitsmaterialien Nr. 11*, Hrsg.: Akademie für Arbeit und Politik, Bremen 2004
- QUANTE-BRANDT, E.: *Qualitätsverbesserung in der handwerklichen Berufsausbildung – Ausbildungsabbruch vermeiden*, S. 39–53, In: *Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsausbildung*, Hrsg.: Rützel, Bielefeld 2000
- QUANTE-BRANDT, E. u. a.: *Konflikt erkannt – Konflikt gebannt? Wege zur Konfliktlösung in Schule und Betrieb*, In: *Schulbegleitforschung – Abschlussberichte*, Hrsg.: Landesinstitut Bremen, Bremen 2005
- MAHLBERG-WILSON, E.; QUANTE-BRANDT, E.: *Konzept zur Qualitätssteigerung instabiler Ausbildungsverhältnisse*, (unveröffentlicht) Bremen, 2003
- MAHLBERG-WILSON, E.; QUANTE-BRANDT, E.; ROKICKA, E.: *Vernetzung der Akteure im berufsbildenden Prozess – Arbeitsausschuss Ausbildungsabbrecher/-innen*, In: *Reihe Arbeitsmaterialien Nr. 12*, Hrsg.: Akademie für Arbeit und Politik, Bremen 2004.
- RÜTZEL, J.: *Soziale Kompetenzen in berufliche Bildungsprozesse integrieren*, In: *Reihe Arbeitsmaterialien Nr. 7*, Hrsg.: Akademie für Arbeit und Politik, Bremen 2000



## Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft

### Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung

► **Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, deren Teilnehmer/-innen teils Einheimische, teils Zuwanderer sind, stellen das Lehrpersonal vor besondere Anforderungen. Zur Qualitätssicherung bedarf es deshalb ihrer gezielten Qualifizierung. Die Ergebnisse einer BIBB-Untersuchung liefern Hinweise für die Entwicklung eines entsprechenden Konzeptes für Trainerinnen und Trainer in der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung, die im Beitrag erläutert werden. Die Untersuchung zeigt weiter, dass das Lehrpersonal auch Rahmenbedingungen benötigt, die den inhaltlichen Anforderungen der Kurse angemessen sind, vor allem hinsichtlich der Regelung des Kurszugangs sowie des Verhältnisses zwischen dem verfügbaren Zeitrahmen und der zu vermittelnden Stoffmenge.**



**MONIKA BETHSCHEIDER**

*Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungsverhalten, Berufsverläufe, Zielgruppenanalyse“ im BIBB*



**CHRISTINE SCHWERIN**

*Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungsverhalten, Berufsverläufe, Zielgruppenanalyse“ im BIBB*

Trotz einer mit rd. 25% anhaltend hohen Arbeitslosenquote<sup>1</sup> im ersten Halbjahr 2005 (Arbeitslosenquote insgesamt rd. 13%) ist die Teilnahme von Ausländerinnen und Ausländern an öffentlich geförderten Maßnahmen zur Reintegration in den Arbeitsmarkt mit ca. neun Prozent eher gering.<sup>2</sup> Über Faktoren, die für die Integration von Migrantinnen und Migranten in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung förderlich oder hinderlich sind, wissen wir wenig. Auch die Frage nach der Bedeutung der Struktur von Lerngruppen und möglichen Besonderheiten des Unterrichts, die sich aus der unterschiedlichen Herkunft ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergeben können, ist bislang unbeantwortet geblieben. Ziel einer vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführten Untersuchung war es deshalb, zu ermitteln, welche speziellen Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung gestellt werden, wenn ihre Lerngruppen national gemischt sind, und welche Kenntnisse oder Fähigkeiten sie benötigen, um mit diesen Anforderungen angemessen umzugehen. Spezielle Anforderungen – so die These – entstehen aus einem Bündel verschiedener Faktoren, so dass eine Fokussierung allein auf (inter)kulturelle Aspekte zu kurz greifen würde.

### Einige Auswirkungen geänderter Rahmenbedingungen

Der Beginn des Forschungsprojektes<sup>3</sup> Anfang 2003 fiel zeitlich zusammen mit der Novellierung des Sozialgesetzbuches III durch das „Zweite Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“, das u. a. die Vergabe von Bildungsgutscheinen nach einer Zweckmäßigkeitprüfung durch die Arbeitsagenturen vorsieht.<sup>4</sup> Die Umsetzung zeigt, dass Weiterbildungsinteressierte dennoch nicht immer Zugang zu einer fachlich und regional „passenden“ Qualifizierungsmaßnahme erhielten: Unter unseren Interviewpartnern sind einige Teilnehmer/-innen, an deren Lernbe-

darf die im Kurs vermittelten Fachinhalte offensichtlich und im Vorfeld bereits absehbar vorbeigehen. Andere mussten Fahrtzeiten von bis zu fünf Stunden täglich hinnehmen, weil in ihrem Wohnort der Bildungsgutschein für die angestrebte Weiterbildung nicht einzulösen war.

Auch die zeitlichen Rahmenbedingungen der Kurse unterliegen nachhaltigen Änderungen. Im Interesse eines „effizienten Mitteleinsatzes“ wird die Dauer der Maßnahmen auf eine Verkürzungsmöglichkeit hin geprüft<sup>5</sup> und die Kursdauer bei gleichbleibendem Umfang der zu vermittelnden Fachinhalte z.T. erheblich gekürzt.<sup>6</sup> Wie die geschilderten Erfahrungen zeigen, wirkt sich der Zeitdruck stark erschwerend auf den Unterricht aus: Es entsteht ein Missverhältnis zwischen verfügbarer Zeit und Menge der Fachinhalte. Dies schränkt die Möglichkeiten des Lehrpersonals, alle im Curriculum vorgesehenen Inhalte darzustellen und zu erläutern, nachhaltig ein. Zugleich wirkt es als Hürde für die Teilnehmer/-innen, notwendige Fragen zu stellen und sich das Gelernte durch Üben anzueignen.

## Gemischte Teilnehmerstruktur – ohne Bedeutung für das Lehrpersonal?

Obwohl die befragten Trainer/-innen angeben, dass sie spätestens seit Anfang der 90er Jahre in ihren Kursen stets auch Migranten/-innen unterrichten, ist diese Kursstruktur für ihr Unterrichtskonzept offenbar ohne besondere Bedeutung: Keiner der Befragten gab an, sich auf gemischte Kurse in spezieller Weise vorzubereiten, und keiner thematisiert bei der Frage nach Fähigkeiten eines guten Trainers bzw. einer guten Trainerin auch methodisch-didaktische oder pädagogische Kompetenzen im Hinblick auf die Wissensvermittlung an Zweitsprachler/-innen oder die Förderung von Kooperation der Teilnehmer/-innen untereinander. Ihre Klientel ausländischer Herkunft schildern sie als besonders höflich, zurückhaltend beim Fragen-Stellen und in der Äußerung von Kritik, respektvoll, dankbar und bisweilen übertrieben angepasst. „Die Ausländer ... nehmen einfach das, was ihnen angeboten wird.“

## Umgang des Lehrpersonals mit Verständnisschwierigkeiten

Sprachliche Schwierigkeiten von Teilnehmern/-innen haben weit reichende Auswirkungen auf den Unterricht und speziell auf die Lehrtätigkeit der Trainer. Im Hinblick auf die Bedeutung dieses Aspektes für die Lehrfähigkeit der Trainer, ihr Verhalten bei offenkundigen Verständnisschwierigkeiten von Teilnehmer/-innen sowie die Bewertung von deren Auswirkungen auf die Kooperation im Kurs

und die Arbeit des Lehrpersonals haben sich drei Handlungsstrategien des Lehrpersonals herauskristallisiert.

### ENTLASTUNG DURCH KONFLIKTVERLEUGNUNG

Dieser Trainertypus berichtet von keinerlei ernsthaften Schwierigkeiten in seinen Kursen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse von Lehrgangsteilnehmern/-innen. Wo Probleme auftreten, betrachtet er die notwendige Unterstützung durch Übersetzungen von Angehörigen der betreffenden Ethnie als sichergestellt: „Die Teilnehmer helfen sich da in der Regel sehr viel untereinander.“ Dieses Verhalten kapselt sie ein Stück weit ab vom Kurs, habe aber noch nie zu ernsthaften Problemen geführt.

Indem er alle Verantwortung für die Aufgabe, auch sprachlich schwächeren Teilnehmern die vorgesehenen Inhalte zu vermitteln, mit Blick auf die Kurszugangsregelung von sich weist und Hilfeleistungen, die gleichwohl notwendig werden, an seine Teilnehmer/-innen delegiert, entlastet er sich als Trainer von der Anforderung, die Inhalte zu vermitteln. Auf die Frage nach möglicherweise wünschenswerten Veränderungen der Rahmenbedingungen seines Unterrichtes fällt ihm daher „nichts ein“.

Andere Trainer dieses Typus vermeiden die Auseinandersetzung mit der besonderen Lernsituation von Zweitsprachlern/-innen, indem sie z. B. allein ein persönliches Interesse an deren privaten Lebensumständen zeigen, dem außerhalb der Unterrichtszeit nachgegangen wird (etwa in Gesprächen während der Kaffeepause). Oder sie reduzieren ihren fachlichen Anspruch an Migranten/-innen und betonen stattdessen vor allem die Bedeutung einer harmonischen zwischenmenschlichen Atmosphäre im Kurs, hinter der die Sachebene zurücktritt. Konsequenz dieses konfliktvermeidenden Umgangs mit Schwierigkeiten ist, dass der Qualifikationsbedarf derjenigen Migranten, die sprachliche Probleme haben, nicht angemessen thematisiert, geschweige denn reflektiert und methodisch-didaktisch berücksichtigt wird.

### RÜCKZUG AUS SCHWIERIGEN SITUATIONEN

Ein Trainer dieses Trainertypus betrachtet gemischte Kurse weniger mit Blick auf mögliche besondere Anforderungen an das Lehrpersonal, sondern schätzt sie aufgrund ihrer Lebhaftigkeit: „Je heterogener“ die Kurse, „desto quirliger“. Ernsthafte sprachliche Schwierigkeiten nimmt er lediglich bezogen auf Einzelfälle wahr und nicht als Beeinträchtigung seiner Vermittlungstätigkeit: Wer an einem Fachkurs teilnimmt, muss wissen, dass „er mit dem gleichen Maß (wie die Deutschen, d. Verf.) gemessen wird“. Auf Verständnisschwierigkeiten einzelner Teilnehmer z. B. in der Klausur geht er trotz dieses Grundsatzes „selbstverständlich“ mit kleinen Hilfen ein. Wenn sich aber Teilnehmer/-innen im

Als **Migranten/Migrantinnen** werden hier Personen definiert, die eine andere Muttersprache als die deutsche haben, über eigene Migrationserfahrung verfügen und dauerhaft in Deutschland leben.

Unterricht zurückhaltend zeigen, bleibt ihm nur der Appell, „*bitte deutsch zu reden ... traut euch ... wir lachen bestimmt nicht ... traut euch*“. Damit sind seine Handlungsmöglichkeiten erschöpft: Bringt dies nicht den gewünschten Erfolg, so zieht er sich als Lehrender zurück.

Dieser Trainertypus hilft, wo dies auf einfache Weise möglich ist. Der Aufgabe, auch stille Teilnehmer/-innen ausländischer Herkunft zur aktiven Teilnahme am Unterricht zu befähigen, steht er jedoch ohne klares Konzept gegenüber. Ihre Situation kann durch sein Vorgehen erschwert werden, weil er sie durch seine ermutigend gemeinten Appelle bloßstellt.<sup>7</sup>

#### RESIGNATION NACH SISYPHUSARBEIT

Dieser Trainertypus registriert ein zunehmendes Leistungsgefälle innerhalb der Kurse, das sich entlang der Herkunft auftut und den Kurs spaltet: „*Sie haben da diesen deutschen Block, und Sie haben da den ausländischen Block, selbst wenn die ganz heterogen (sind), mal Russen, Iraner, Algerier und so weiter.*“ Wegen ihrer sprachlichen Schwierigkeiten „hängen“ die ausländischen Teilnehmer inhaltlich „hinterher“. Aufgrund der Spannungen, die daraus im Kurs entstehen, wagten auch Migranten, die fachlich gute Voraussetzungen mitbringen, bisweilen nicht, sich zu äußern, oder aber sie missverständlichen Bemerkungen von Muttersprachlern an die Dozenten als gegen sich gerichtet und zögen sich in der Folge noch mehr zurück. Der Trainer versucht, dieser Entwicklung gegenzusteuern: In Gesprächen mit den Trägern kritisiert er deren Zuweisungspraxis am Beispiel konkreter Fälle. Er initiierte zudem kleine Lerngruppen, die außerhalb der Kurszeiten unter Beteiligung gerade auch ausländischer Teilnehmer erfolgreich arbeiteten, jedoch wegen unflexibler Bürozeiten des Trägers eingestellt werden mussten. Im Unterricht selbst greift er ein, wenn ein Teilnehmer ausländischer Herkunft von anderen unterbrochen wird. Er ist bemüht, den Zweitsprachlern noch „*eine Information zusätzlich*“ zu geben, „*weil nicht immer alles 1:1 verstanden wird*“. Zugleich sieht er sich vor die Anforderung gestellt, zwischen beiden Gruppen ausgleichend zu wirken. Das gelingt nicht – alles in allem ist ihm das Unterrichten „*vom Ergebnis her fast unmöglich*“. Er zieht sich deshalb aus der öffentlich geförderten Weiterbildung zugunsten von Firmenkursen zurück.

Dieser Trainertypus befindet sich in einem unlösbaren Dilemma zwischen zwei Blöcken, zu deren Bestand er durch sein Engagement zugleich ungewollt beiträgt. An ihm wird deutlich, wie wichtig es ist, dass BA und Träger bei der Zuweisung von Kursteilnehmern deren Kompetenz in der deutschen Sprache angemessen berücksichtigen: Nur dann können Trainer den Zweitsprachlern/-innen in ihren Kursen eine als angemessen begründbare Unterstützung geben, ohne durch Parteilichkeit für eine Gruppe gegen die Lerninteressen der anderen arbeiten zu müssen. Hinreichende

Deutschkenntnisse sind auch deshalb unbedingt notwendig, damit nicht gerade die problembewussten und engagierten Trainer nachhaltig enttäuscht werden und der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung verloren gehen.

## Strategien von Teilnehmern/-innen im Umgang mit Verständnisfragen

Vor dem Hintergrund ihres Selbstverständnisses und ihrer Kooperation mit anderen Kursteilnehmer/-innen wurden Teilnehmer/-innen unterschiedlicher Herkunft nach ihrem Umgang mit Verständnisfragen und ihren Wünschen an einen „guten Trainer“ befragt.

Auch hier kristallisierten sich unterschiedliche Strategien im Umgang mit Schwierigkeiten heraus. Aber unabhängig davon, ob sie eine stark problemorientierte oder eine betont optimistische Sicht der Dinge haben, ob sie sich als „Ausländer“ aufgrund äußerer Merkmale grundsätzlich in einer Sonderrolle sehen oder sich um höchstmögliche Anpassung an die deutsche Umgebung bemühen, ob sie mit erheblichen sprachlichen und fachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben oder gut zurecht kommen, ob sie sich bei Verständnisfragen mit der Suche nach Unterstützung unter Kurskollegen/-innen zurückhalten oder offensiv auf diese zugehen: An ganz unterschiedlichen Fällen wird eine kaum zu überwindende Hemmung deutlich, sich mit Fragen an den Dozenten zu wenden, d. h. den Unterricht aufzuhalten und kursöffentlich mit sprachlichen Fehlern in Erscheinung zu treten. Dieses passive Verhalten geht einher mit dem Wunsch, der Dozent möge von sich aus und mit der erforderlichen Zeit auf sie zugehen, um offene Fragen zu beantworten und ggf. beruhigend auf sie einzuwirken.

Migranten/-innen müssen offenbar spezielle Hürden überwinden, um Verständnisschwierigkeiten im Unterricht zu äußern. Zusätzlich zu den inhaltlichen Leistungen haben sie eine sprachliche Anpassungsforderung zu bewältigen, die über die unmittelbare Verständigung weit hinausgeht. „Die Gemeinschaft wird die Andersartigkeit der Fremden umso eher zu akzeptieren bereit sein, je weniger Sprachanforderungen sie ihr abverlangt“<sup>8</sup> – in den hier untersuchten Lehrgängen betrifft dies z. B. Wiederholungen und Erläuterungen von Fachtermini, das Einräumen von Zeit für die Suche nach einem passenden Begriff, grammatikalische Fehler oder auch nur einen Akzent. Umgekehrt wird in verschiedenen Interviews die Tendenz deutlich, dass Migranten/-innen befürchten, sich mit sprachlichen Fehlern

bloßzustellen, da sie sich am Maßstab der muttersprachlichen Mehrheit messen und erwarten, dass sie auch von dieser daran gemessen werden. Als An-

Lernsituation  
von Zweit-  
sprachlern  
berücksichtigen

gehörige der sprachlichen Minderheit laufen sie Gefahr, beschämt zu werden, „weil sie den Normen der höher stehenden (hier: muttersprachlichen, d. Verf.) Gruppe nicht gerecht werden, weil sie gemessen an diesen Normen anomisch sind.“<sup>9</sup> Diese Feststellung fanden wir in verschiedenen Interviews bestätigt. Migranten/-innen sind in den Kursen in der Minderzahl und empfinden zudem ihre Migrationserfahrung nicht per se als verbindende Gemeinsamkeit. Ihre Hemmung, sich mit Verständnisschwierigkeiten zu zeigen, ist insofern nicht allein Ausdruck persönlicher Scheu und/oder kultureller Normen<sup>10</sup>, sondern auch Folge davon, dass die Zugehörigkeit zur mehrheitlich muttersprachlichen Lerngruppe sich für sie als sprachliche Minderheit unsicher gestaltet. Darum stehen Trainer nicht allein vor der Anforderung, sich didaktisch für die Arbeit mit Zweitsprachlern zu qualifizieren. Sie sollten darüber hinaus auch in der Lage sein, die Entwicklung einer „symbolischen Mitgliedschaft“ zur Gemeinschaft der Kursgruppe zu unterstützen.

## Elemente eines Qualifizierungsangebotes für Trainer/-innen gemischter Lerngruppen

1. Es ist notwendig, dass Trainer/-innen sich für die Arbeit mit Lernern/-innen ausländischer Herkunft durch Einführung in die Probleme und Methoden des Deutschen als Fachfremdsprache qualifizieren. Dies umfasst sowohl ein bewusstes Sprachverhalten (korrekter Gebrauch von Fachtermini, Vermeidung komplizierter Satzkonstruktionen, angemessenes Sprechtempo, gezielte Auswahl der Sprachebenen) als auch didaktische Techniken wie etwa die Kopplung von sprachlichen und nichtsprachlichen Vermittlungsformen. Dies kommt auch muttersprachlichen Lernern/-innen zugute.
2. Wie sich gezeigt hat, haben auch fachlich qualifizierte Teilnehmer/-innen ausländischer Herkunft und solche mit guten deutschen Sprachkenntnissen erhebliche Hemmungen, den Kurs durch Fragen „aufzuhalten“ und sich öffentlich unter Umständen mit sprachlichen Fehlern zu zeigen. Das Lehrpersonal sollte deshalb in der Lage sein, gezielt gruppenpädagogische Übungen einzusetzen, um stille Teilnehmer/-innen bzw. die Minderheit der Migranten/-innen zu aktivieren und die Bildung von Teamidentität zu fördern, ohne dabei das Merkmal der Herkunft in unangemessener Weise zu akzentuieren.
3. Auch kulturelle Verhaltensstandards – betreffend etwa das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, das Verständnis von Höflichkeit u. ä. – können es speziell Migranten und Migrantinnen erschweren, notwendige Verständnisfragen im Unterricht zu stellen. Trainer/-innen sollten sich deshalb ein Grundwissen der in den Herkunftsländern von Teilnehmern/-innen vorherrschenden kulturellen Verhaltensstandards aneignen, die speziell in der Lehr-/Lernsituation von Bedeutung sein können. Dieses Wissen impliziert jedoch auch das Bewusstsein, dass entsprechende Kenntnisse nicht die Auseinandersetzung mit den einzelnen Teilnehmern und Teilnehmerinnen ersetzen, sollen stereotypisierende Zuschreibungen vermieden werden.

## Empfehlungen

Das Lehrpersonal gemischter Lerngruppen muss nicht nur die Heterogenität seiner Teilnehmer/-innen im Hinblick auf Merkmale wie Alter, Bildungshintergrund, Berufserfahrung und Vorwissen berücksichtigen. Hinzu kommt der Umgang mit Lernenden, die den Kurs in Deutsch als Zweitsprache absolvieren, mit unterschiedlichen Kommunikations- und

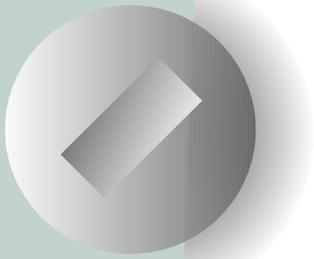
Handlungsvoraussetzungen von Mehrheit und Minderheit im Kurs sowie mit möglichen kulturellen Besonderheiten, die die Interaktion zwischen Trainern/Trainerinnen und Teilnehmern/-innen beeinflussen können. Die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten können nicht selbstverständlich vorausgesetzt und erwartet werden. Deshalb bedarf es eines speziellen Qualifizierungsangebotes. Die wichtigsten Bestandteile sind in der Übersicht dargestellt. ■

### Anmerkungen

- 1 Eigene Berechnung/Grundlage: BA (Hrsg.), *Arbeitsmarkt Zahlen*, 2003
- 2 Bestand im Jahresdurchschnitt 2002 und 2003, Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage einer Auswertung der BA, September 2004. Diese Zahlen geben einen Trend wieder. Ein vollständiges Bild liefern sie nicht, weil die amtliche Statistik allein die Staatsbürgerschaft erfasst.
- 3 Es wurden 25 leitfadengestützte Interviews mit Trainern und mit Teilnehmern unterschiedlichster Herkunft aus öffentlich geförderten Lehrgängen der beruflichen Weiterbildung mit Inhalten aus dem IT-Bereich geführt. Zugangsvoraussetzung war ein beruflicher Abschluss bzw. ein Studium. Damit war gewährleistet, dass erkennbar werdende Probleme nicht auf eine mangelnde Lernfähigkeit der Teilnehmenden zurückgehen, sondern andere Ursachen haben müssen.
- 4 BA (Hrsg.), *Sozialgesetzbuch – SGB III (Arbeitsförderung)*, 6. Ausgabe 2003, § 77
- 5 Informationen über Änderungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung im Zusammenhang mit dem Ersten und Zweiten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt [www.arbeitsamt.de/hast/services/foerdweit/aktuelles/traeger\\_info\\_0103.pdf](http://www.arbeitsamt.de/hast/services/foerdweit/aktuelles/traeger_info_0103.pdf), S. 2
- 6 So z. B. ein SAP-Lehrgang von früher zwölf Monaten auf nunmehr acht Monate
- 7 Derartige Appelle scheinen als „Verzweiflungstat“ von Trainern angesichts der Sprachschwierigkeiten von Teilnehmern nicht selten zu sein.
- 8 Büttner, Ch.; Kohte-Meyer, I.: Am wichtigsten die Sprache. Erkundungen zur Bedeutung von Sprache in Migrationsprozessen, Frankfurt 2002, S. 6
- 9 Elias, N.; Scotson, J. S.: *Etablierte und Außenseiter*, Frankfurt/Main 1990, S. 20
- 10 Einen Hinweis auf kulturelle Normen enthält z. B. die Aussage, dass es „frech“ sei, den Dozenten direkt anzusprechen und unhöflich, ihm „ständig Fragen zu stellen“.

### Literatur zum Thema

- BETHSCHEIDER, M.: *Anforderungen an Trainerinnen in der beruflichen Weiterbildung deutscher und ausländischer Teilnehmer: Zwischenergebnisse*. In: BWP 33 (2004) 5, S. 53–54
- BETHSCHEIDER, M.; GRANATO, M.; KATH, F.; SETTELMAYER A.: *Qualifikationspotenziale von Migrantinnen und Migranten erkennen und nutzen!* In: BWP 31 (2002) 2, S. 8–13
- BETHSCHEIDER, M.; SETTELMAYER A.: *Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung – das Beispiel der Ausbilderqualifizierung*. In: BWP 31 (2002) 2, S. 23–26
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. S.: *Etablierte und Außenseiter*, Frankfurt/Main 1990
- FISCHER, V.; KALLINIKIDOU, D.; STIMM-ARMINGEON, B.: *Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit*, Schwalbach/Ts. 2001
- GRÜNHAGE-MONETTI, M.; SCHAFFEL-KAISER, F.: *Vom Sprachunterricht zum Kommunikationstraining: berufsbezogene Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache*. In: BWP 31 (2002) 2, S. 27–29
- MECHERIL, P.: *Prekäre Verhältnisse. Über ethno-kulturelle (Mehr-)Zugehörigkeit*, Münster/New York/München/Berlin 2002
- QUEIS, D. VON: *„richtigen“ Umgang mit fremden Kulturen*. In: *Neues Handbuch Hochschullehre*, Berlin 2004
- SCHIFFAUER, W.: *Kulturelle Identitäten. Vortrag 17. 4. 2002 bei den 52. Lindauer Psychotherapiewochen* ([www.Lptw.de](http://www.Lptw.de))



# Modellprojekt „Genderkompetenz für Ausbilderinnen und Ausbilder“

## Ein Schritt zur gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und Männern im Berufsleben

► Der Arbeitsmarkt ist nach wie vor durch eine ausgeprägte Geschlechterhierarchie gekennzeichnet. Mit der beruflichen Erstausbildung werden die Weichen für die Berufverläufe von Frauen und Männern gestellt, so dass die Strategie des Gender Mainstreaming nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie bereits in der Berufsausbildung realisiert wird. Das Modellprojekt „Genderkompetenz für Ausbilderinnen und Ausbilder“ des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg verfolgt deshalb das Ziel, durch eine gezielte Schulung des Ausbildungspersonals den Gendergedanken in den Mainstream der Ausbildungspraxis zu bringen.

### Gender Mainstreaming in der Berufsausbildung

Obwohl Mädchen und junge Frauen mittlerweile ihre männlichen Kollegen bei den Bildungsabschlüssen überholt haben und mehr Mädchen als Jungen die Schule mit Abitur verlassen, sind sie im Berufsleben längst noch nicht gleichgestellt.

Die Gleichberechtigung von Frauen und Männern ist jedoch nicht nur gesetzlich verankert, sondern längst auch gesellschaftlich anerkannt und unter dem Schlagwort des Gender Mainstreaming institutionalisiert. Während sich die Strategie des Gender Mainstreaming allmählich in der Führungskräfteentwicklung etabliert, zeigt sich die Ausbildungspraxis nach wie vor scheinbar „geschlechterlos“.<sup>1</sup> Dies ist umso gravierender, als mit der Ausbildung der Grundstein für die Berufskarriere beider Geschlechter gelegt wird und sich infolge der Lehrstellenlücke gerade die Ausbildungschancen junger Frauen verschlechtern.

Es stellt sich somit die Frage, wie die Ausbildungspraxis die Lern- und Entwicklungsbedingungen für beide Geschlechter garantieren kann, damit auch die Potenziale junger Frauen in der beruflichen Erstausbildung vor allem in technisch orientierten Berufen stärker genutzt werden. Aus der Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung ist das Modellprojekt „Genderkompetenz für Ausbilderinnen und Ausbilder“ des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg hervorgegangen.

### Was bedeutet Gender Mainstreaming?

Für den Begriff des Gender Mainstreaming existieren zahlreiche Auslegungen, so dass hier der leicht verständlichen Definition der Bundesregierung gefolgt wird.

Somit kann Gender Mainstreaming als Strategie begriffen werden, mit der das Ziel der Gleichstellung von Frauen und Männern nicht nur de jure, sondern auch de facto verwirk-



**SILVIA SIMON**

Dr., Dipl.-Sozw., M.A. Leiterin der Initiative „Frau im Job“ im Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg, Stuttgart

licht wird. Sie richtet sich gleichermaßen an die Führungsspitzen in Verwaltungen, Organisationen und Unternehmen, alle Personalverantwortlichen sowie Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und bezieht sich auf alle Handlungsfelder.

In der Alltagsdiskussion<sup>3</sup> findet man häufig den Vorwurf, dass Gender Mainstreaming nichts anderes sei als „alter Wein in neuen Schläuchen“ oder Frauenförderung unter einem neuen Deckmantel. Gender Mainstreaming ist allerdings ein weitaus umfassenderes und nachhaltigeres Konzept als die traditionelle Frauenförderung und nimmt dabei Frauen und Männer gleichermaßen in den Fokus. Demzufolge ist Gender Mainstreaming kein Konzept zur singulären Förderung von Frauen, sondern ein Ansatz, um in allen Lebensbereichen die Gleichheit beider Geschlechter zu gewährleisten.

## Gender Mainstreaming – eine Notwendigkeit für Ausbildungsbetriebe und Bildungsträger

Die Frage, warum der Genderansatz auch für Betriebe und Bildungsträger von Bedeutung ist, kann mit zahlreichen gesellschaftlichen, ökonomischen und rechtlichen Gründen beantwortet werden.<sup>4</sup>

Betrachtet man den Arbeitsmarkt, so wird schnell deutlich, dass Frauen trotz ihres hohen Bildungsstandes im Berufsleben nicht gleichberechtigt sind.<sup>5</sup>

Die Geschlechterdifferenz nimmt ihren Anfang in der beruflichen Erstausbildung und zeigt sich dort sowohl in einer geringeren Repräsentanz von Frauen im System der dualen Berufsausbildung<sup>6</sup> als auch in einer ausgeprägten horizontalen Segregation.<sup>7</sup> So finden sich rund 70 % der Frauen in nur zwölf Berufsgruppen wieder.<sup>8</sup>

Am geschlechtstypischen Berufswahlverhalten hat sich bis zum heutigen Tag kaum etwas verändert. Die meisten Mädchen wählen nach wie vor Dienstleistungsberufe mit niedrigen Qualifikationsanforderungen und geringen Aufstiegschancen.

Es existieren zahlreiche Faktoren, mit denen dieses einseitig „geschlechtstypische“ Berufswahlverhalten von jungen Frauen erklärt werden kann.<sup>9</sup> Welchen Anteil daran das „Doing gender“ in der betrieblichen Ausbildung hat, lässt sich empirisch nicht fassen.

Eine scheinbar geschlechtsneutrale Ausbildungspraxis in technischen Berufen bewirkt, dass männlich geprägte Sichtweisen übernommen werden und den Bedürfnissen von Frauen nicht angemessen Rechnung getragen wird. In der Folge werden bestehende Ungleichheiten zementiert

anstatt überwunden. Da die Erstausbildung den Grundstein für die berufliche Entwicklung legt, setzen sich dort getroffene Weichenstellungen im weiteren Erwerbsverlauf fort. Eine ausgeprägte vertikale Segregation am Arbeitsmarkt, eine geringere Bezahlung und Erwerbsbeteiligung von Frauen sind nur die markantesten Ausprägungen dieser Geschlechterhierarchie.

Daneben gibt es Teilsegmente am Arbeitsmarkt, wie beispielsweise die sozialen Berufsfelder, in denen Männer stark unterrepräsentiert sind und hier insbesondere die männlichen Interessen und Lernvoraussetzungen angemessen berücksichtigt werden müssen, um einer Segregation am Arbeitsmarkt entgegenzuwirken.

Die Ausbildungsbetriebe tragen deshalb eine besondere gesellschaftliche Verantwortung für die berufliche Chancengleichheit *beider* Geschlechter. Eine wichtige Schlüsselposition nehmen dabei die Ausbilderinnen und Ausbilder ein. Sie müssen die Lerninhalte nicht nur fachlich fundiert vermitteln, sondern auch in der Lage sein, ihren Ausbildungs-

„Gender Mainstreaming bedeutet, bei allen (...) Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt.“<sup>2</sup>

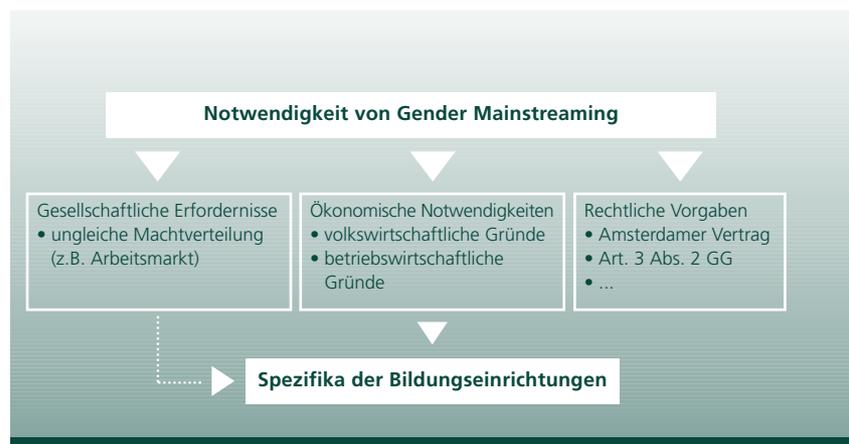


Abbildung 1 Notwendigkeit von Gender Mainstreaming in der Berufsausbildung



Abbildung 2 Geschlechterdifferenz am Arbeitsmarkt

**Doing gender** umschreibt den Prozess, in dem die Geschlechterrollen und -verhältnisse in der alltäglichen Interaktion und Kommunikation immer wieder aufs Neue (re-)produziert und bestätigt werden.

**Genderkompetenz** ist die Fähigkeit von Personen, in ihren Aufgaben und Handlungsfeldern Geschlechteraspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu handeln.

befähigt werden. Das „Doing gender“ ist somit unerlässlich, um am Ausbildungsmarkt eine Gleichstellung von Frauen und Männern zu erreichen.

### Genderkompetenz für Ausbilderinnen und Ausbilder – ein Modellprojekt des Wirtschaftsministeriums BW

Auch wenn das Gender Mainstreaming noch nicht zum selbstverständlichen Rüstzeug von Ausbildungsbetrieben gehört, gibt es bereits zahlreiche Good-Practice-Beispiele für die Implementierung des Genderansatzes in die Ausbildungspraxis.<sup>12</sup>

In Baden-Württemberg startet aktuell das vom Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg initiierte und aus Mitteln der Zukunftsoffensive Junge Generation geförderte Modellprojekt „Genderkompetenz für Ausbilderinnen und Ausbilder“ in technischen und handwerklichen Berufen.

auftrag genderkompetent zu erfüllen.<sup>10</sup>

Nur wenn Genderkompetenz<sup>11</sup> als wichtige Schlüsselkompetenz – ähnlich der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz – verstanden wird und Eingang in die Schulung des Ausbildungspersonals findet, können Ausbilderinnen und Ausbilder zu einem solchen geschlechtersensiblen Umgang

Die Projektleitung unterliegt der Initiative „Frau im Job“, die im Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg angesiedelt ist.

Es wird im ersten Durchgang in Kooperation mit drei Industrie- und Handelskammern (Karlsruhe, Mannheim, Stuttgart) sowie drei Handwerkskammern (Karlsruhe, Reutlingen, Stuttgart) durchgeführt.

Im Fokus des Modellprojektes steht die Erhöhung der Genderkompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals.

Genderkompetenz ist erst dann vorhanden, wenn die Ausbilderinnen und Ausbilder nicht nur für Geschlechterfragen sensibilisiert sind und über grundlegendes Genderwissen verfügen, sondern darüber hinaus auch in der Lage sind, die Strategie des Gender Mainstreaming in der Ausbildungspraxis umzusetzen. Somit besteht ein besonderes Ziel des Projektes darin, die Fach- und Methodenkompetenz der Ausbilderinnen und Ausbilder mit Genderbewusstsein und -wissen anzureichern, so dass ein gendergerechtes Handeln im Ausbildungsalltag möglich ist.

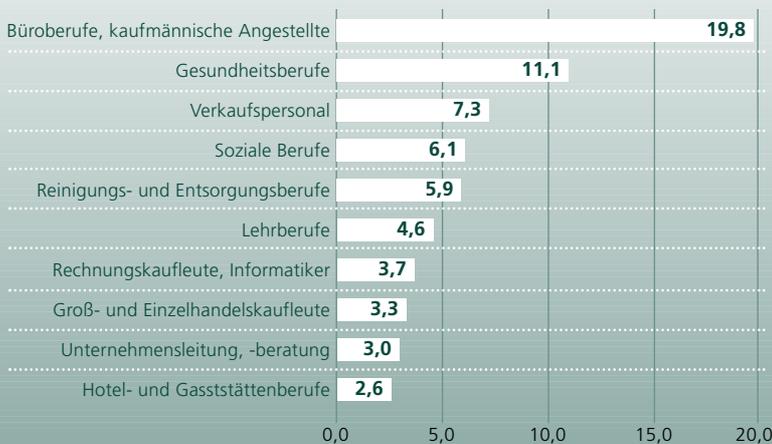
Zentrales Anliegen des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg ist es, die Nachhaltigkeit des Modellprojektes zu fördern. So soll erreicht werden, dass nach insgesamt zwei Modelldurchläufen alle Kammern die Projektinhalte in ihrem Kursangebot nicht nur beibehalten, sondern sogar ausbauen. Aus diesem Grund musste ein gangbarer Weg zwischen Praktikabilität einerseits und Intensität der Genderschulung andererseits gefunden werden. Das konzipierte Modellprojekt „Genderkompetenz für Ausbilderinnen und Ausbilder“ stellt eine solche Balance dar.

Bei den sechs Kammern werden in die Lehrgänge zur Ausbildung der Ausbilder nach AEVO sowie in ausgewählte Meisterqualifizierungen *Gendermodule* integriert. Diese umfassen einen Umfang von durchschnittlich vier bis sechs Unterrichtseinheiten. Dadurch sollen die Lern- und Entwicklungsbedingungen für beide Geschlechter in der Ausbildung verbessert und mehr junge Frauen für eine technische Berufsausbildung gewonnen werden. Aufgrund der Dominanz männlicher Lehrlinge orientiert sich die Ausbildungspraxis in technischen Berufen bisher einseitig am männlichen Geschlecht.

Der bewusste Umgang mit Rollenzuschreibungen und dem Verhältnis zwischen den Geschlechtern und ihrer unterschiedlichen Lebensentwürfe und -interessen ist Bestandteil des Trainings und soll zu einer Sensibilisierung aller am Ausbildungsprozess Beteiligten führen und ihr Genderwissen erhöhen. Zudem sollen die Ausbilderinnen und Ausbilder durch angeleitete Gruppenarbeiten befähigt werden, die Strategie des Gender Mainstreaming in ihrem betrieblichen Ausbildungshandeln umzusetzen.

Zusätzlich werden in den Kammern Informationsveranstaltungen angeboten, die sich in erster Linie an das Ausbildungspersonal in Betrieben richten. Ziel der Veranstaltungen ist es, Genderfragen in der Ausbildungspraxis zu thematisieren und das Modellprojekt „Genderkompetenz für Ausbilderinnen und Ausbilder“ bekannt zu machen.

Anteil der erwerbstätigen Frauen in Prozent



Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Pressemitteilung 134/2005

Abbildung 3 Top Ten der Frauenberufe in Baden-Württemberg 2004

Abbildung 4  
**Überblick über die Inhalte des Gendermoduls**

### Genderkompetenz für Ausbilderinnen und Ausbilder – Kurzübersicht

**Gesellschaftlicher Hintergrund:** Warum ist Gender Mainstreaming für die Ausbildungspraxis von Bedeutung?

**Rechtsgrundlagen** zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männer

**Zielsetzung des Gendermoduls**

- Sensibilisierung der Ausbilderinnen und Ausbilder für Geschlechterfragen
- Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis und Geschlechterstereotypen
- Erhöhung der Kompetenz für eine geschlechterorientierte Ausbildung
  - Verbesserung der Lern- und Entwicklungsbedingungen für weibliche und männliche Auszubildende
  - Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen in der Ausbildung

**Geschlechtergerechtigkeit in der Ausbildung**

- Was versteht man unter Geschlechtergerechtigkeit?
  - Nicht formale Gleichbehandlung, die alle über einen Kamm schert, sondern Herstellung tatsächlicher Chancengleichheit. Unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen von weiblichen und männlichen Auszubildenden erkennen und bei der Gestaltung der Ausbildung berücksichtigen
- Reflektions- und Diskussionsrunde
  - Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Auszubildenden (bei der Berufswahl, beim Zugang zu techn. Ausbildungen, bei persönl. Entscheidungsprozessen, im Lernverhalten, im Ausbildungsalltag, bei der Leistungsbeurteilung etc.)
  - Bedeutung des Geschlechts in der Berufsausübung von Ausbilderinnen und Ausbildern
- Gegenüberstellung der persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen mit statistischen Daten und empirischen Ergebnissen

**Eigenes Rollenverständnis und Rollenstereotype**

- Einführung in die Rollenstereotypentheorie
  - Geschlechterrollen: Vorstellungen und Erwartungen darüber, was „typisch männlich“ und „typisch weiblich“ ist
  - Jeder wird aufgrund seines Geschlechts mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konfrontiert und unterliegt der Stereotypisierung
- Diskussionsrunde und Gruppenarbeit zum Rollenstereotypendenken im Berufs- und Ausbildungsalltag

**Unterschiedliche Lebenssituationen und Interessen von weiblichen und männlichen Auszubildenden**

**Umsetzung der Geschlechterorientierung in der Ausbildung**

- Was unterscheidet eine geschlechterorientierte von einer „geschlechterneutralen“ Ausbildungspraxis?
- Kleingruppenarbeit zur Implementierung der Geschlechterperspektive in den Ausbildungsalltag

**Nutzen einer geschlechterorientierten Ausbildung**

- für weibliche Auszubildende, für männliche Auszubildende, für Ausbilderinnen und Ausbilder, für den Betrieb und die Gesellschaft

Das Modellprojekt wird begleitend evaluiert und darauf aufbauend für den zweiten Durchgang angepasst. Eine Einbeziehung aller Kammern in Baden-Württemberg ist geplant.

Es bleibt abzuwarten, wie vehement das Ziel des Gender Mainstreaming in Zeiten konjunktureller Tiefs, rückläu-

figer Ausbildungsplätze in den Betrieben und knapper Kassen bei den Bildungsträgern weiterverfolgt wird. Das Modellprojekt „Genderkompetenz für Ausbilderinnen und Ausbilder“ ist ein Baustein auf dem Weg zu einer gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und Männern im Berufsleben. ■

#### Anmerkungen

1 Hier sei auf die Ergebnisse der Befragungen zum Projekt „MultiQua“ verwiesen. Vgl. Rettke, U.; Stolz, I.: „Gender Mainstreaming“ – Eine Strategie für die Ausbildungspraxis? In: BWP 32 (2003) 2, S. 10–14

2 BMFSFJ: Gender Mainstreaming. Was ist das?, Berlin 2002, S. 5.

3 Siehe insbesondere Stiegler, B.: Gender Mainstreaming – Postmoderner Schmusekurs oder geschlechterpolitische Chance, Bonn 2003, S. 11 ff.

4 Siehe Simon, S.: Einführung des Gender Mainstreaming-Ansatzes in Weiterbildungsorganisationen, Marbach 2005, S. 8 ff.

5 Siehe insbesondere Statistisches Bundesamt: Frauen in Deutschland, Wiesbaden 2004, S. 15 ff., und BMFSFJ: Frauen in Deutschland – Von der Frauen- zur Gleichstellungspolitik, Berlin 2004, S. 14 ff.

6 Vgl. Granato, M.: Potenziale junger Frauen nutzen. In: ibv Nr. 22/2004, S. 8 ff.

7 Siehe exemplarisch Dorsch-Schweizer, M.: Die Ambivalenz moderner Beruflichkeit für Frauen. In: BWP 33 (2004) 5, S. 43 ff.

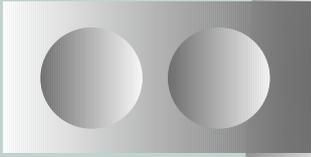
8 Siehe BMFSFJ: Frauen in Deutschland – Von der Frauen zur Gleichstellungspolitik, Berlin 2004, S. 25.

9 Vgl. Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg: Neue Wege in Technik und Naturwissenschaften. Zum Berufswahlverhalten von Mädchen und jungen Frauen, Stuttgart 2005, S. 24 ff.

10 Für einen ausführlichen Überblick über die Anforderungen an eine genderorientierte Ausbildung siehe Rettke, U.: Genderkompetenz – was ist das? In: Cramer, G.; Schmidt, H.; Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Köln 2003, S. 9 ff.

11 Zur Definition siehe exemplarisch Landesinstitut für Qualifizierung in NRW: Basisinformationen und Angebote zur Umsetzung von Gender Mainstreaming, Soest 2003, S. 14

12 So zum Beispiel das Projekt „MultiQuA“ sowie der Modellversuch „IT-Kompetenz und Gender“



## Bildungsplanung: Mit oder ohne die Beschäftigten?

### Projekt KOMPASS erprobt neue Wege

► Die Personalentwicklungs- und Weiterbildungsdiskussion ist nach wie vor betriebs- und personalwirtschaftlich geprägt. Qualifizierung wird mit Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit, Effizienzsteigerung sowie Erhöhung der Einsatzflexibilität und der Mobilität der Beschäftigten begründet. Dabei hat die kurzfristige Anpassung an aktuelle Bedarfe Vorrang. Im Projekt KOMPASS sollen der Grundstein für eine vorausschauende Personalentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben gelegt und damit die Voraussetzungen für eine zukunftsorientierte Weiterbildung geschaffen werden. Im Gegensatz zum weit verbreiteten Top-down-Ansatz wurde ein hierarchieübergreifender, subjektwissenschaftlicher begründeter Beteiligungsansatz gewählt, der die Perspektiven von Führungskräften und Beschäftigten gleichberechtigt einschließt.



**MARTIN ALLESPACH**  
PD Dr., IG-Metall-Bezirksleitung  
Baden-Württemberg, Stuttgart



**HERMANN NOVAK**  
Dipl. Soz., Dipl. Soz.arb. (FH), Projektbüro  
für innovative Berufsbildung, Heidenheim

Über die Bedeutungszunahme betrieblicher Weiterbildung besteht heute im Prinzip Konsens, wobei allerdings die Voraussetzungen und Bedingungen für die Umsetzung dieser Feststellung in den Unternehmen nicht unterschiedlicher sein können. Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMUs), in denen im Gegensatz zu Großbetrieben eine entsprechende Infrastruktur fehlt, tun sich schwer, eine umfassende Innovationsfähigkeit und damit Beschäftigung durch Weiterentwicklung der Kompetenzen der Beschäftigten sicherzustellen. Hier setzt das mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Baden-Württemberg geförderte Projekt KOMPASS an. Ziel war es, eine vorausschauende Personalentwicklung und zukunftsorientierte Weiterbildung in KMUs konzeptionell zu untermauern und den Einstieg in eine systematische Personalentwicklung mit Instrumenten zu begleiten.

#### Ausgangslage

Das gängige Leitbild betrieblicher Arbeits- und Personalpolitik betrachtet die Beschäftigten als disponible Größe. Veränderungsprozesse und Anforderungswandel werden „zumeist als naturwüchsig dargestellt und aus Sicht des Menschen nur selten hinterfragt“ (IAB 2001, S. 36). Die Perspektive der Beschäftigten bleibt in aller Regel ausgeblendet, was nichts anderes bedeutet, als dass Bildungsplanung top-down erfolgt. Dies zeigte auch eine Untersuchung zum Stand der Personalentwicklung und Weiterbildung in den projektbeteiligten KMUs. Für die 17 in das Projekt einbezogenen Betriebe (vgl. Kasten) kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Personalentwicklung sehr diffus definiert wird und eine planmäßige Personalentwicklung nur schwach vorhanden ist. Das Verständnis von Personalentwicklung reicht von „Mitarbeiter-Zeitung“ über „Wir lesen in der Frühe gemeinsam ein Kapitel aus einem Buch und motivieren uns so für die konfliktfreie Zusammenarbeit während des bevorstehenden Tages“ bis hin zu „Unternehmensleitlinien für die Zusammenarbeit“.

Sofern von einer Bildungsbedarfsanalyse die Rede ist, beschränkt sich diese auf das Erstellen einer Qualifikationsmatrix.

Trotz Zustimmung über die Notwendigkeit einer vorausschauenden, strategieorientierten und -umsetzenden Personalentwicklung werden letztendlich im Tagesgeschäft andere Prioritäten gesetzt. Insgesamt war eine weitgehend unsystematische und konzeptionslose Weiterbildung anzutreffen, die Bildungsplanung in hohem Maße situativ und reaktiv begreift: „Man tut was für bestimmte Beschäftigtengruppen.“

### **KOMPASS bezieht Beschäftigte in Analyse und Konzeption ein**

KOMPASS setzte auf die Initiierung und Gestaltung von funktions- und hierarchieübergreifenden Lernprozessen und die aktive *Einbeziehung der Beschäftigten in den Prozess der Analyse der Gesamtbedingungen und der Bildungsplanung*. Der Ansatz stellt die Verbindung her zwischen betrieblich bedingten Erfordernissen sowie den daraus sich ergebenden Anforderungen einerseits und den Interessen, Wünschen und Perspektiven der Beschäftigten andererseits. Für den Betrieb steht die Frage nach der Effizienz neuer Technik und neuer Formen der Betriebs- und Arbeitsorganisation im Vordergrund, für die Beschäftigten die Unsicherheit, welche Spielräume ihnen zukünftig bleiben oder neu sich ergeben, welche Anforderungen auf sie zukommen, ob früher erworbenes Wissen und die aufgebauten Erfahrungen entwertet oder daran angeknüpft werden kann. Beide Seiten sind unter gewissen Bedingungen und in einem gewissen Rahmen interessiert an alternativen Konzepten der Arbeits- und Produktionsprozessgestaltung. Mit einer kooperativen Beteiligung von Führungskräften, Betriebsräten und Beschäftigten als Mittelpunkt, und zwar nicht im Sinne einer Reparatur-, sondern einer Konzeptpartizipation, grenzt sich KOMPASS von den in der betrieblichen Praxis überwiegend vorherrschenden technokratischen und deduktiven Ansätzen ab.

Einbezogen in das Projekt waren Führungskräfte der Funktionsbereiche „Produktion/Montage“, „Technik“, „Qualität“ und „Planung“, denn zukünftige Qualifikationstrends treten im unmittelbaren Produktions- und Arbeitsprozess als Erstes auf. Nach unseren Erfahrungen ist im übrigen dieser Personenkreis aufgeschlossen gegenüber Fragen beruflicher Themen, weil zumindest gespürt wird, dass für eine Qualitätsarbeit berufliche Qualifikationen und Kompetenzen nicht nur notwendig, sondern unabdingbar sind.

### **Weiterbildung als gestaltungsorientierte Bildung im Kontext gestaltungsoffener Arbeit**

Der mit KOMPASS vertretene Form der Bildungsplanung liegt ein Weiterbildungsverständnis zugrunde, das betriebliche Weiterbildung unter dem Aspekt von *gestaltungsorientierter Bildung und gestaltungsoffener Arbeit* betrachtet. Dieses Weiterbildungsverständnis nimmt die persönliche Entfaltung und Emanzipation und damit zusammenhängend das Verstehen und Gestalten der eigenen Arbeits- und Lebensbedingungen zu ihren Bezugspunkten. Das Besondere des im Rahmen von KOMPASS entwickelten Ansatzes besteht darin, dass gleichberechtigt neben den Anforderungen, die sich aus Technik, Organisation und Markt ergeben, die Beschäftigten mit ihren Interessen und Perspektiven den Referenzpunkt betrieblicher Bildungsplanung darstellen.

Der KOMPASS-Ansatz wendet sich ab von den herrschenden Top-down-Ansätzen der Personalentwicklung, die mit zu den Auslösern von Weiterbildungsverweigerung, Weiterbildungsabstinenz oder Distanz zu Bildungseinrichtungen gehören – vgl. beispielhaft EVERS/KLEMM/KUHLMANN 1980; BOLDER/HENDRICH 2000 und 2002 – und bei denen das Management die Gesamtstrategie des Unternehmens definiert und daraus die Aufgabengebiete für die einzelnen Funktionsträger ableitet. Aus der Aufgabenbeschreibung ergibt sich bei dieser Vorgehensweise der Bildungsplanung dann der Soll-Katalog an Qualifikationen, die den Ist-Qualifikationen der Beschäftigten gegenübergestellt werden. Die Differenz soll diesem Ansatz folgend dann der objektive Bildungsbedarf sein.

FAULSTICH (1998, S. 105 ff.) bezeichnet so ermittelte, scheinbar sachliche „Bedarfe“ als Phantom der betrieblichen Weiterbildungsplanung, weil sie weder die Veränderungsdynamik und die damit implizierten Prognosedefizite abbilden, noch die Interessen der Beschäftigten berücksichtigen. Die viel beschworene Weiterbildungsverweigerung hat hier eine ihrer Wurzeln. Eine ähnliche Kritik findet sich auch bei STAUDT u. a. (1993). Die Autoren plädieren in Abgrenzung zu den weitgehend technizistischen und reaktiven Modellen für eine potenzialorientierte Personalentwicklung. BOSCH u. a. (1995, S. 226.) schlagen ein integratives Konzept vor, bei dem die Bildungsplanung als ein Partizipationsprozess angelegt ist, bei

---

#### **Das Projekt KOMPASS**

KOMPASS wurde gemeinsam von der IG-Metall-Bezirksleitung Baden-Württemberg und dem Arbeitgeberverband Südwestmetall durchgeführt. Im Projekt waren Führungskräfte und Mitarbeiter/-innen aus 17 Klein- und Mittelbetrieben in der Größenordnung von 43 bis 490 Beschäftigten sowie ein Unternehmen mit 1.000 Beschäftigten aktiv. Im Vorfeld der Entwicklungs- und Erprobungsphase wurden mit 444 Personen/Beschäftigten in der Produktion über Mitglieder von Interessenvertretungen bis hin zum Management zum Teil intensive Einzelinterviews und in 15 Workshops Gruppendiskussionen geführt. Hinzu kamen Betriebsbegehungen in zehn Projektbetrieben und elf Fallstudien.

dem die Ermittlung der Bedarfe bottom-up, z. B. in einem Personalentwicklungs- oder Qualifizierungsgespräch, erfolgt. Hier werden die Bedarfe des Unternehmens und Bedürfnisse der Beschäftigten diskutiert und entsprechende Maßnahmen ausgehandelt. Der in Baden-Württemberg zwischen der IG Metall und Südwestmetall abgeschlossene Tarifvertrag zur Qualifizierung impliziert genau diese Vorgehensweise. Weiterbildungsplanung wird als ein Aushandlungsprozess verstanden, bei dem die Qualifikationsinteressen der Betriebe und die Bildungsinteressen der Beschäftigten gleichberechtigt Berücksichtigung erfahren. KOMPASS schafft hierzu die Grundlagen.

### Subjektwissenschaftliche Lerntheorie als Grundlage für KOMPASS

Lernen entsteht nicht einfach dadurch, dass von außen Anforderungen und Lernziele formuliert werden. Diese Erkenntnis zwingt zu der Einsicht, „dass die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien, didaktische Zurüstung die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen

nichts anderes übrig bleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, eine Fiktion darstellt: Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arrangements über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, Ausweichen ...“ (HOLZKAMP 1993, S. 24).

Lernanforderungen gehen nicht automatisch in Lernhandlungen über. Personen, und das trifft für Schüler, Auszubildende genauso zu wie für Beschäftigte, müssen für sich erkennen, was, wofür und wo es für sie etwas zu lernen gibt. Die jeweils individuellen Lerngründe sind somit zentraler Bestandteil der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie und damit auch für das Projekt KOMPASS. Lernen erscheint nicht als von außen

bedingt, sondern von der Person *begründet*. Ich lerne, wenn ich Gründe dafür habe. Die subjektive Notwendigkeit des Lernens entsteht „in Problemsituationen, in denen das Subjekt einerseits ‚gute Gründe‘ hat, auf eine bestimmte Weise zu handeln, andererseits aber die Problemsituation so nicht zu bewältigen vermag“ (HOLZKAMP 1993, S. 182). Treten

Schwierigkeiten bei der Ausführung einer Arbeitsaufgabe auf, die mit dem bisher erworbenen Repertoire nicht überwunden werden können, hat das Subjekt einen Grund, eine „Lernschleife“ einzulegen, um die entstandene Diskrepanz zwischen der Handlungsproblematik und dem Lösungspotenzial zu überwinden und von seinem Standpunkt aus eine Lösung für die Probleme durch Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten zu finden. Nach HOLZKAMP handelt es sich um expansives Lernen.

Während der Projektlaufzeit von KOMPASS konnte eine 15-köpfige Lerngruppe bei einem Automobilzulieferer, die als Angelernte sich zu Industriemechanikern umschulden, intensiv befragt werden. Es ging um die Gründe, warum sie sich dieser Anstrengung unterzogen. Deutlich wurde, dass jeder Einzelne deshalb an der Umschulung teilnahm, um Arbeitsplatz-, Status- und Einkommensverlust zu vermeiden, da die Firma einem größeren Umstrukturierungsprozess unterzogen wurde. Holzkamp bezeichnet ein solches Lernen als „defensiv“. Defensives Lernen liegt im Vermeiden von Sanktionen begründet. Eine zweite Umschulungsgruppe kam im Übrigen nicht zustande, weil der drohende Arbeitsplatzverlust für die Beschäftigten durch eine mehrjährige Beschäftigungsgarantie nicht mehr die Bedeutung hatte.

Für die Bildungsplanung spielen also die jeweiligen Bedeutsamkeiten als Lernbegründung eine zentrale Rolle. Im Rahmen des Projekts KOMPASS wurde deutlich, dass Bedeutungen nicht in jedem Fall für jeden transparent sind, aber in intra- und interindividuellen Diskursen entwickelt werden können. Hier entfalten die im Rahmen von KOMPASS entwickelten Analyse- und Entwicklungsinstrumente und die ihnen zugrunde liegende Konzeption ihre besondere inhaltliche sowie didaktische und methodische Funktion. Sie bereiten auf den kooperations- und dialogorientiert angelegten Aushandlungsprozess vor, indem sowohl der Betrieb als auch die Beschäftigten ihre jeweiligen Lerngründe im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung reflektieren, ihre dabei gewonnenen Erkenntnisse und Sichtweisen offen legen und in die Arbeits- und Bildungsdiskussion einbringen, um daraus gemeinsame Zugänge zum Lernen zu erschließen.

Die Beschäftigten als Betroffene des Wandels von Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzen waren in dem Projekt KOMPASS sozusagen als Mitforscher beteiligt. Sie sollten als Akteure der Bildungsplanung Gelegenheit bekommen, sich mit ihrer Realität auseinander zu setzen, sie gegebenenfalls zu verändern und sich dadurch gestaltend einzubringen. Forschung und praktische Reformarbeit bildeten so einen unmittelbaren, wechselseitigen Zusammenhang. Damit ist Praxisforschung auch eine Form bewusster (emanzipatorischer) gesellschaftlicher Praxis, weshalb sich Forschung, Entwicklung und Anwendung nicht

#### Literatur

- BOLDER, A.; HENDRICH, W.: *Fremde Bildungswelten, Alternative Strategien lebenslangen Lernens*, Opladen 2000
- BOLDER, A.; HENDRICH, W.: *Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: Subjektives Wissensmanagement*. In: WSI-Mitteilungen, Heft 1/2002, S. 19 ff.
- BOSCH, G.; KOHL, H.; SCHNEIDER, W.: *Handbuch Personalplanung*, Köln 1995
- EVERS, C.-H.; KLEMM, K. KUHLMANN, R.: *Entwicklung von Arbeitsbedingungen und Bildungsinnovationen von Industriearbeitern*. In: WSI-Mitteilungen, Heft 6/1980, S. 343 ff.
- FAULSTICH, P.: *Strategien der betrieblichen Weiterbildung*, München 1998
- HOLZKAMP, K.: *Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema Lernen*. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Lebendiges Lernen*, Baltmannsweiler 1996
- HOLZKAMP, K.: *Lernen – subjektwissenschaftliche Grundlagen*, Frankfurt/New York 1993
- INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (IAB): *28. Arbeitsbericht*, Nürnberg 2001
- STAUDT, E.; KRÖLL, M.; VON HÖREN, M.: *Personalentwicklung und Qualifizierung als strategische Ressource betrieblicher Innovation*. In: Dybowski, G.; Haase, P.; Rauner, F. (Hrsg.): *Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung*, Berlin 1993

voneinander trennen lassen. Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion sind aufeinander bezogen und bilden ein Ganzes.

### KOMPASS-Instrumente unterstützen die Weiterbildungsplannung und Arbeitsgestaltung

Während der Projektlaufzeit wurden gemeinsam mit Führungskräften und den Beschäftigten in den Projektbetrieben sechs Analyse- und Entwicklungsinstrumente entwickelt und mit 315 Personen in Pilotgruppen erprobt. Die Instrumente sind downloadbar unter [www.berufsbildung.igm.de](http://www.berufsbildung.igm.de).

Das Kernstück der Tools ist **SALSA** (= Subjektive Arbeits- und Lernsituations-Analyse) in einer Version für die Beschäftigten und einer für die Führungskräfte.

Mit dem Instrument **SALSA<sup>SB</sup>** ist es den Beschäftigten möglich, ihre betrieblichen Arbeits- und Lernbedingungen aus ihrer ganz persönlichen Sicht zu betrachten. Daraus ergeben sich Lerngründe, die eine Grundlage für die Bestimmung ihres Bildungsbedarfs darstellen. Bei **SALSA<sup>FB</sup>** handelt es sich um ein Instrument für die Analyse der betrieblichen Arbeits- und Lernbedingungen aus Sicht der *Vorgesetzten*. Sie können mit den gleichen Fragen wie die Beschäftigten die Arbeits- und Lernbedingungen in „ihrer“ Abteilung untersuchen und Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Arbeitsbedingungen, der Weiterbildungsplanung und somit für die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten ziehen. Mit dem Betriebsrat und im Qualifizierungsgespräch mit den Beschäftigten besteht dann Gelegenheit, die möglicherweise unterschiedlichen Einschätzungen zu diskutieren, Vorstellungen über Veränderungen zu besprechen und daraus Schlussfolgerungen für die Bildungsplanung zu ziehen.

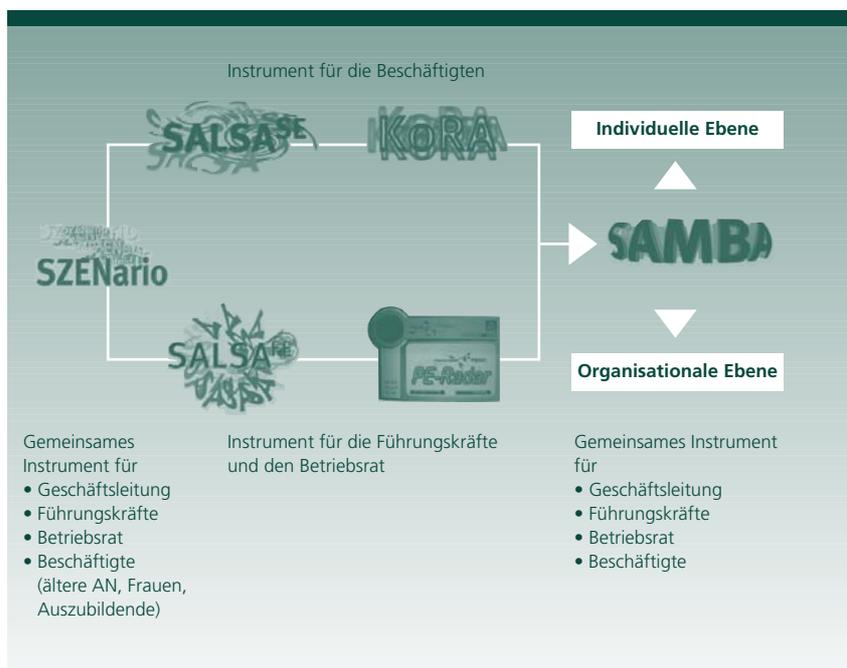
**Ko:RA** ist der *persönliche Bildungs- und Lernpass für die Beschäftigten* zur beruflichen Standortbestimmung. Mit diesem Instrument können die bisherigen Arbeits- und Berufswege betrachtet werden und kann das während der Arbeitstätigkeit entstandene Erfahrungswissen aufgespürt und reflektiert werden. Mit Ko:RA wird die Grundlage geschaffen, über neue berufliche Ziele nachzudenken.

Mit **SZENario**, ein Instrument für *Vorgesetzte, Beschäftigte und den Betriebsrat* ist der Sprung in die Zukunft möglich. Es lassen sich auf dem Hintergrund von gemeinsam herausgearbeiteten Kategorien zukünftige Herausforderungen und Veränderungsfelder bestimmen, um anschließend miteinander einen *Veränderungsplan* zu erstellen. Ein wichtiger Punkt bei SZENario ist die Frage nach den kritischen Situationen auf dem Weg der Veränderung, wer welche Unterstützung dabei benötigt und an welchen Stellen Bildungsbedarf besteht.

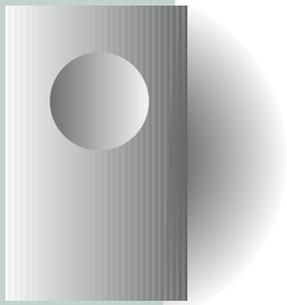
Mit **SAMBA**, gewissermaßen dem Ziel der Untersuchung, werden die aktuellen und zukünftig zu erwartenden Anforderungen und zukünftig gewünschten Entwicklungen gemeinsam herausgearbeitet und daraus *Konsequenzen für die konkrete Bildungsplanung* gezogen.

Die bisher dargestellten Instrumente liegen als Printmedien vor. Sie werden ergänzt durch ein *computergestütztes* Programm, das sogenannte **PE-Radar**. Es gibt dem Betriebsrat und den Vertretern der Geschäftsleitung die Möglichkeit, den im Unternehmen anzutreffenden Stand der Personalentwicklung zu reflektieren und aktuelle sowie zukünftige Handlungsschwerpunkte zu definieren.

Abbildung KOMPASS-Instrumente



Sowohl von den Führungskräften als auch den Beschäftigten wurden die Instrumente, das zeigte die flächendeckende Einführung in den Projektbetrieben, positiv aufgenommen. Es stellte sich allerdings heraus, dass es für beide Gruppen ungewöhnlich ist, systematisch und strukturiert den Zusammenhang von Arbeit und Bildung zu analysieren und in Gestaltungsoptionen zu transformieren. Die Chancen, die KOMPASS als Navigations- und Früherkennungssystem bietet, sind jedoch erkannt. Inzwischen sind die ersten Weiterbildungsseminare zur Qualifizierung betrieblicher Multiplikatoren angelaufen. Dabei geht es nicht um eine verkürzte Handlungsanleitung. Im Mittelpunkt steht die Analyse der Industriearbeit, die Herausarbeitung der Beziehung von Arbeit, Bildung und innovativer Arbeitsgestaltung, die Hinterfragung der Hintergründe und Wirkungen unterschiedlicher Personalentwicklungsansätze sowie die kritische Beleuchtung von Bildungs- und Lerntheorien und die Begründung der subjektwissenschaftlichen Theorie. ■



## E-Learning

ERWIN MAIER

### **E-Learning-Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren** Didaktik, Organisation, Qualität

Gerhard Zimmer (Hrsg.)  
BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2004, 320 Seiten, € 36,-

„Nach reichhaltigen Erfahrungen wissen wir heute, dass Didaktik, Organisation und Qualität die entscheidenden Erfolgsfaktoren von E-Learning-Angeboten sind ...“ Mit dieser Aussage der Autorinnen und Autoren sind auch die Schwerpunkte des vorliegenden Handbuches abgesteckt. Es thematisiert sowohl die für die Praxis und Wissenschaft notwendige pädagogische Infrastruktur als auch die schon oben genannten Erfolgsfaktoren.

Die Konzeption und die Inhalte des Handbuches entstanden aus langjährigen Forschungen, Entwicklungen, Evaluationen und Erfahrungen im Rahmen eines Teilprojekts zum Bundesleitprojekt „Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft (VFH)“. Das Bundesleitprojekt wurde von zwölf Fachhochschulen und zwei Universitäten sowie von Partnern aus der Wirtschaft im norddeutschen Raum durchgeführt.

In acht Kapiteln wird im Handbuch der Fokus vorwiegend auf die folgenden Bereiche gerichtet: Bildung mit E-Learning, Virtueller Lernraum, Didaktische Konzeption, Online-Betreuung, Qualitätsmanagement, Evaluation, Standardisierung und Nachhaltigkeit.

Sehr interessant und aufschlussreich ist Kapitel 3, Virtueller Lernraum, mit den Themen: Lernplattform, Lernraum,

Lernumgebung, Perspektive der Lehrenden und Lernenden und Technisch-organisatorische Anforderungen. Auch das Kapitel 3, Didaktische Konzeption besticht durch die lerntheoretischen Grundlagen, aber auch durch praxisorientierte Bereiche, beispielsweise die Themen Aufgabenorientierte Entwicklung virtueller Lernmodule und Bedeutung der Lernaufgaben. In den Kapiteln 5, Online-Betreuung, und Kapitel 6, Qualitätsmanagement und Evaluation werden weit reichende Erfahrungen der Autorinnen und Autoren weitergegeben.

Das Handbuch gibt Hilfestellung bei der Realisierung von E-Learning-Modulen bis zum Aufbau virtueller Bildungsgänge. Die Zielgruppe sind Hochschulen und Universitäten, Bildungseinrichtungen der wissenschaftlichen oder beruflichen Weiterbildung sowie Personen, die sich in der betrieblichen Bildung mit der Planung, Konzeption und Produktion von E-Learning-Angeboten befassen.

Die Autorinnen und Autoren eröffnen den Lesern mehrdimensionale Zugänge und Perspektiven des E-Learning, es sind fachlich fundierte Aspekte aus der Theorie und Praxis zu finden – insgesamt ein sehr gelungenes Handbuch.

### **Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel**

MARTIN KIPP

#### **Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. Vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation bei MAN Salzgitter**

Günter Wiemann  
Hrsg. BIBB, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002, 334 Seiten, € 26,90 (mit CD-ROM)

Bevor der Leser das Buch durcharbeitet, empfiehlt sich das Ansehen der beigefügten CD-ROM, die ein Interview mit Günter Wiemann dokumentiert, das ihn als „Vollblutberufspädagogen“, als Vertreter „gelebter beruflicher Bildung“ vorstellt. Wiemann erzählt darin Geschichten, die bewegen; er stellt Fragen, sucht nach Freiräumen, bezieht sich auf aufgeschlossene Menschen, kämpft gegen Killer-Argumente und plädiert überzeugend für die Einführung eines dynamischen Faktors bei der Annäherung der Lernorganisation an die Realität, an betriebliche Arbeit, authentische Produktion, an das Marktgeschehen, um diese in Bewegung zu bringen, zu halten und Innovationen zu ermöglichen. In sechs Sequenzen bringt die Interviewerin Renate Teucher im Mai 2002 (als Günter Wiemann 80 Jahre jung wurde) einen

Akteur im Felde der Berufsbildung zum Sprechen, dem es über viele Jahrzehnte hinweg gelang, Grenzen zu überwinden und Horizonte zu erweitern. Wiemann war Berufsschullehrer und -direktor, Universitätsprofessor, Ministerialdirigent im niedersächsischen Kultusministerium und schließlich Präsident des dortigen Landesinstituts für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung; er wurde für seine Verdienste um die Reform des beruflichen Schulwesens und um die Entwicklung der beruflichen Grundbildung 1987 und 1988 mit der Ehrendoktorwürde ausgezeichnet und bekam für seine Initiativen für einen deutsch-russischen Dialog 1998 als erster Ausländer die höchste russische Auszeichnung für Erziehungswissenschaftler verliehen – dies sei vorausgeschickt, um den Autor als ausgewiesenen Experten vorzustellen und dem Leser ein durch und durch erfahrungsgesättigtes Buch anzukündigen.

Was unterscheidet Wiemanns Buch von anderen Lehrbüchern, die didaktische Modelle betrieblich-beruflichen Lernens darstellen? Es sind vor allem die bestechend klare Systematik und Sprache, die Vielzahl der Abbildungen (ich zähle 257), die vielen eingestreuten persönlichen Erinnerungen und Anmerkungen, die Berichte über Begegnungen und die immer wieder zusammenfassenden Reflexionen, die gerade jungen Lesern zeigen können, wie sonst als abstrakt daher kommende Paradigmenwechsel in lebensweltliche Bezüge eingelassen sind. Damit repräsentiert dieses Buch einen Grad von Lebendigkeit und Anschaulichkeit, der vielen Lehrbüchern abgeht.

Wiemanns materialreich belegte historisch-systematische Studie demonstriert an drei Paradigmenwechseln, wie sich das traditionsgeleitete „Lernen an Arbeitsplätzen“ in der handwerklichen und bäuerlichen Arbeit mit dem ersten Paradigmenwechsel („Lernen in linearen Systemen“) in eine Lernorganisation in schulförmig organisierten industriellen Lehrwerkstätten wandelt, beim zweiten Paradigmenwechsel („Lernen in zirkulären Systemen“) zu theoriegeleiteten, zirkulären, selbst organisierten Lernformen in offenen Strukturen erweitert wird, um mit dem dritten Paradigmenwechsel („Lernen in synergetischen Systemen“) zu Lernorganisationen entwickelt zu werden, die es gestatten, durch selbst und gruppengesteuerte Prozesse in halb offenen und offenen Strukturen Problemlösungen zu suchen.

Wiemann stellt ausführlich verschiedene Lernsysteme vor und weist ausdrücklich darauf hin, dass „ein Monismus in der Lernorganisation unangebracht“ (195) sei.

Wiewohl am ausführlichsten das MAN-Lehrlings-Produktions-Zentrum dargestellt wird, kommen auch alle anderen institutionellen Lernarrangements hinreichend ausführlich zur Geltung (z. B. Lehrwerkstätten, Laboratorien, Berufsschulen, Produktionsschulen, Jugend-Produktions-Werkstätten, Lern-Fabriken, Juniorfirmen).

Die bereits erwähnten zahlreichen persönlichen Erinnerungen, die WIEMANN zwischendrin in seine didaktischen Erörterungen einstreut, führen den Leser einerseits weit in die Welt hinaus (z. B.: Ovamboland, Småland, Singapur, Namibia, Philippinen, Schweden, Polen, China, Russland, Estland, Finnland) und andererseits an Berufspädagogen heran (z. B. Heinrich Abel, Hugo Heine, Karl-Ewald Becher, Johannes Riedel, Klaus Krüger, Klaus Fintelmann, Jürgen Ehnert, Erwin Krause, Ignacy Szaniawski, Dietrich Weissker, Rudolf Walz, Gerhard Wagenleiter, Udo Linger, Bruno Conradsen, Jürgen Wissing, Gustav Grüner, Hermann Schmidt, Wolf-Dietrich Greinert), mit denen er im kollegialen Austausch stand und steht. Damit bettet das Buch die Lernsysteme, die es souverän vorstellt, sowohl in global verstreute regionale Kontexte als auch in vielfältig biographisch vernetzte persönliche Bezüge ein und zeigt damit schließlich auch, wie Günter WIEMANN sich diesen beachtlichen Erfahrungsschatz aneignen konnte, an dem er den Leser teilhaben lässt.

## Entwicklungs- und Forschungsprojekt KomNetz

BERND KÄPPLINGER

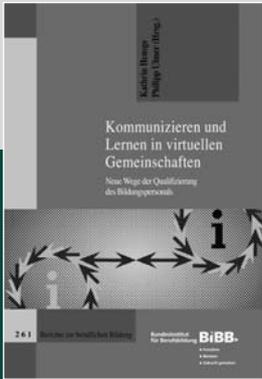
### Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung

Julia Gillen, Peter Dehnbostel u.a.

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005; 200 Seiten, € 19,90

Dieser Sammelband ist im Rahmen des Entwicklungs- und Forschungsprojekts KomNetz (Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner) entstanden. KomNetz wendet sich an Arbeitnehmer und Interessenvertreter und wird seit 2001 von der IG Bergbau, Chemie, Energie, der IG Metall, ver.di und der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg (Leitung und wissenschaftliche Begleitung) durchgeführt. Die Publikation gibt einen Überblick über Konzepte gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, die im Projektzusammenhang entstanden sind. Im ersten Teil des Buchs finden sich drei Beiträge zu den konzeptionellen und theoretischen Grundlagen. Der Beitrag von DEHNBOSTEL/ELSHOLZ informiert über Ausgangsfragen, Arbeitsweise und Arbeitsschwerpunkte. KomNetz „zielt vor diesem Hintergrund auf eine arbeitnehmerorientierte Weiterbildungs-gestaltung, die die Forderung nach mehr Chancengleichheit und Partizipation auch tatsächlich einlöst ... Die Annäherung von Lernen und Arbeiten fördert eine integrierte Lern- und Arbeitskultur, in der es möglich ist, sozial und

# Lernen in virtuellen Gemeinschaften



Kathrin Hensge, Philipp Ulmer  
(Hrsg.)

## Kommunizieren und Lernen in virtuellen Gemeinschaften Neue Wege der Qualifizierung des Bildungspersonals

Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung  
Der Präsident

Virtuelle Gemeinschaften oder Online-Communities eröffnen neue Möglichkeiten der Qualifizierung. Wie funktionieren sie, wie werden sie gestaltet und genutzt? Diese Fragen werden am Beispiel der Ausbilder-Community foraus.de betrachtet. Der Band zeigt auch, wie das Lernen in virtuellen Gemeinschaften durch Teletutorinnen und -toren unterstützt werden kann und gibt einen Überblick über verschiedene Konzepte für das E-Learning.

BiBB 2004, ISBN 3-7639-1015-8  
120 Seiten, 14,90 €

Sie erhalten diese  
Veröffentlichungen beim:  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: (05 21) 911 01-11  
Telefax: (05 21) 911 01-19  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

**BiBB**

persönlichkeitsbildende Entwicklungen zu stärken.“ (S. 11). An zentralen Arbeitsschwerpunkten werden Begleitung/Beratung, lern- und kompetenzförderliche Arbeit sowie kompetenzorientierte Seminare genannt. Diese Arbeitsschwerpunkte liefern auch die Überschriften für die Teile zwei bis vier der Publikation. In Teil zwei werden Kompetenzanalysen (Beitrag GILLEN), das gewerkschaftliche Beratungsinstrument Kompetenzreflektor (PROß/GILLEN und PROß) und arbeitnehmerorientiertes Coaching (SKROBLIN) vorgestellt. Konzepte für kompetenzorientierte Seminare werden in Teil drei von ELSHOLZ/HABENICHT in zwei Beiträgen erläutert. Als zentrales Ziel dieser Seminare wird die Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit durch Subjekt-, Erfahrungs-, Prozess-, Reflexionsbezug sowie Interaktion und Kooperation genannt. Mit der Verbindung von Arbeit und Lernen beschäftigt sich der letzte Teil mit Beiträgen DEHNBOSTEL/HABENICHT/PROß sowie HABENICHT/PROß.

Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass KomNetz von einem besonders großen Bedeutungszuwachs für das Feld

Beratung und Coaching für Arbeitnehmer ausgeht. Zu den kompetenzorientierten Seminaren heißt es, sie „führen nicht zu einer vollkommen neuen Seminargestaltung ... fokussieren aber darüber hinaus gezielt die Kompetenzentwicklung der Seminarteilnehmer“ (S. 119). Bei der lernförderlichen Arbeitsgestaltung plädieren die KomNetz-Autoren für eine „Verbindung von informellem und formellem Lernen“ (S. 149) und sind gegen eine „Verengung der Kompetenzentwicklung auf betriebliche Lernorte“ (S. 148).

Dieser Band ist von einem Dilemma gekennzeichnet, das auch andere Veröffentlichungen von Projekten kennzeichnet. Die Beiträge wecken auf der einen Seite großes Interesse, noch mehr über das Projekt zu erfahren. Auf der anderen Seite erschwert der enge Projektbezug leider dem mit KomNetz nicht vertrauten Leser den Zugang zu diesem lesenswerten Buch. Die konzeptionelle Ebene wird sehr gut und anschaulich beschrieben. An manchen Stellen bei den Teilen zwei bis vier wünscht man sich noch mehr über konkrete Erfahrungen (z. B. Erfolge und Misserfolge) zu lesen. So heißt es: „Dabei zeichnet sich ein Spannungsfeld ab zwischen den (bildungs-)politischen Anforderungen einer Gewerkschaft und den individuell, aus der Subjektivperspektive begründeten Kompetenzentwicklungsprozessen“ (S. 132). Hier wird man neugierig und möchte mehr über dieses Spannungsfeld und seine Ausprägung in der Bildungspraxis erfahren. Vielleicht führt dies dazu, dass sich die Leser über KomNetz noch eingehender informieren. Dieser Band dürfte dementsprechende Interessen wecken und KomNetz müsste eine gute „Fundgrube“ sein.

## Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf

SASKIA KEUNE

### Teilhabe am Arbeitsleben – Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung

Rudolf Bieker (Hrsg.)

W. Kohlhammer Verlag Stuttgart 2005, 367 Seiten, € 29,80.

Dieses Buch zeigt vielfältige Möglichkeiten, Instrumentarien und Handlungsansätze auf, mit denen das sozialpolitische Ziel der gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf verwirklicht werden soll. Trotz der vorliegenden Berücksichtigung aktueller Entwicklungen in Gesetzgebung und Praxis kann in diesem Bereich niemand mit der Geschwindigkeit derzeitiger Entwicklungen rechnen. Mittlerweile haben sich nämlich schon wieder für Auszubildende mit Behinderun-

gen wichtige Gesetze (z. B. § 64–67 Berufsbildungsgesetz, 1. April 2005) und wesentliche Grundsätze und Bestimmungen der Bundesagentur für Arbeit (z. B. im Bereich Berufsvorbereitender Maßnahmen) geändert. Dies schmälert aber keineswegs die Aktualität der Beiträge, da die Entwicklungslinien sich bereits 2004 und früher abgezeichnet haben und in den Texten entsprechend zum Ausdruck kommen.

Der Inhalt des vorliegenden Buches ist in fünf Abschnitte gegliedert.

Zunächst geht es im Themenfeld 1 um Grundfragen und Ausgangsbedingungen der beruflichen Teilhabe:

- die Situation von Menschen mit Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt, die individuelle Bedeutung der Arbeitsintegration, die Instrumente zur Förderung der beruflichen Teilhabe, den Schutz vor Diskriminierung und die zukünftigen Möglichkeiten, mehr Selbstbestimmung im Prozess der beruflichen Integration zu verwirklichen.

In den Themenfeldern 2–4 wird berufliche Teilhabe als Prozess, der im Übergang zum Erwachsenenleben mit der Berufsorientierung und Berufswahlentscheidung beginnt, beschrieben:

- Untersucht werden die Rolle der Schule, die Handlungsmöglichkeiten der Berufsberatung und neue Formen der persönlichen Zukunftsplanung.
- Biographisch setzt sich der Prozess fort in der Berufsvorbereitung und beruflichen Qualifizierung. Hier geht es um grundlegende Optionen der Berufsbildung, um pädagogische Konzeptionen der Vorbereitung auf Ausbildung und Arbeit sowie um betriebliche und außerbetriebliche Formen der beruflichen Qualifizierung und des Trainings.
- Schließlich werden spezifische Konzepte und institutionelle Arrangements der beruflichen Integration mit zum Teil noch junger Geschichte präsentiert (SGB IX): Betriebliche Integrationsvereinbarungen, persönliche Assistenz am Arbeitsplatz, Integrationsfachdienste und Integrationsprojekte werden auf ihre Leistungsfähigkeit hin untersucht. Aber auch die bereits lange etablierte „Werkstatt für behinderte Menschen“ wird auf den Prüfstand gestellt.

Die Beiträge im fünften Abschnitt des Buches sind weniger einem spezifischen Themenfeld als den Sichtweisen und Erfahrungen ausgewählter Selbsthilfverbände von Menschen mit Behinderungen gewidmet.

Mit den oben dargelegten Themenfeldern bietet das Buch eine breite Palette an Informationen, Problemstellungen und Lösungsansätzen und ist somit ein wertvoller Beitrag für alle Leserinnen und Leser, die sich vertiefend in den Gesamtkomplex einarbeiten wollen und dabei auch wichtige Hinweise auf Entwicklungsperspektiven suchen. Von

besonderer Bedeutung für die Rehabilitationspraxis ist dabei, dass deutlich wird, wo Handlungsmöglichkeiten institutionell nicht ausgeschöpft und die Rahmenbedingungen für eine Verbesserung der Situation weiterentwickelt werden müssen.

## Berufsbildungsnetzwerke

FRIEDEL SCHIER

### Soziale Netzwerke an Schulen – Analyse, Potenziale, Gestaltungsansätze

Karl Wilbers

Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn 2004; 422 Seiten, € 32,-

Mit der Veröffentlichung legt WILBERS eine umfangreiche Analyse und empirische Bestandsaufnahme von sozialen Netzwerken an berufsbildenden Schulen vor. Berufsbildungsnetzwerke definiert er „als eine Menge von Institutionen, die mit (Berufs-) Bildung befasst sind und zwischen denen eine Reihe von Relationen besteht“. Auf der Grundlage definitorischer Klärungen werden zunächst die Netzwerkbeziehungen aus Sicht der berufsbildenden Schule konzeptualisiert. Neben den institutionellen und persönlichen Netzwerken der Lehrkräfte untersucht der Autor das schulische Wissensmanagement und die Wissensnetzwerke. Mit Hilfe des Konzeptes des „Sozialkapitals“ und der Belastung bzw. sozialen Unterstützungsstrukturen der Lehrkräfte werden die Strukturen auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft.

Als Vorteile der Berufsbildungsnetzwerke werden herausgearbeitet:

- Sie liefern einen deutlichen Beitrag zur differenzierten Förderung von leistungsstarken und -schwächeren Jugendlichen.
- Sie sind Teil einer neuen Lehr-Lernkultur.
- Sie sind eine Kontextbedingung für Schulleistung.

Im systematisch, konzeptionellen Teil werden in differenzierter Form die Bausteine des empirischen Programms herausgearbeitet:

- Institutionelle und persönliche Netzwerke
- Schulisches Wissensmanagement und Wissensnetzwerke
- Sozialkapital
- Belastung und Unterstützung.

Dieser Teil birgt einen umfangreichen Schatz an wissenschaftlich relevanten Quellen, die beschrieben, verglichen und zusammengeführt werden. WILBERS gelingt es dann

Liebe Leserinnen und Leser,

die Redaktion erreichen eine Fülle interessanter Publikationen mit der Bitte um Rezension. Leider würde das den Rahmen unserer Zeitschrift sprengen. In loser Reihenfolge informieren wir Sie deshalb über Neuerscheinungen zur beruflichen Bildung und ihrer Randgebiete in der Hoffnung, Ihr Interesse wecken zu können.

---

BÄRBEL BERGMANN u. a.

**Arbeiten und Lernen**

Waxmann Verlag, Münster 2004

---

RAINER HÖLMER, RAINER RODEWALD, REINHARD SELKA (Hrsg.)

**Berufsstart in der Gesundheitsbranche**

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005

---

PETER HÜNERMANN, VOLKER LADENTHIN, GESINE SCHWAN (Hrsg.)

**Nachhaltige Bildung**

Hochschule und Wissenschaft im Zeitalter der Ökonomisierung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005

---

UWE REESE

**Verständliche Textgestaltung**

Kleiner Leitfaden für Schreiber, die gelesen werden wollen

Expert Verlag GmbH, Renningen 2004

---

OLIVER HENSCHEL

**Lexikon Eventmanagement**

Strategie, Kreativität, Logistik, Verwaltung

Beuth Verlag, Berlin, Wien, Zürich 2004

---

PETER KRUG, EKKEHARD NUISSL (Hrsg.)

**Praxishandbuch Weiterbildungsrecht**

Loseblattwerk

Luchterhand, Neuwied 2004

---

REINHARD BADER, MARTINA MÜLLER (Hrsg.)

**Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept**

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 27

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005

---

FALK BRETSCHNEIDER, JOHANNES WILDT (Hrsg.)

**Handbuch Akkreditierung von Studiengängen**

Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005

---

MONIKA SCHEDDIN

**Erfolgsstrategie Networking**

Business-Kontakte knüpfen, organisieren und pflegen – mit großem Adressteil

BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2005

---

GITTE HÄRTER, CHRISTINE ÖTTL

**Einfach gut organisieren**

So arbeiten Selbstständige und Kleinunternehmer effektiver

BW Bildung und Wissen Verlag, Nürnberg 2005

---

BERND DEWE, GISELA WIESNER, CHRISTINE ZEUNER (Hrsg.)

**Report 1/2005, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung**

Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005

---

MANFRED BERGMANN, REINHARD SELKA (Hrsg.)

**Berufstart für Abiturienten**

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005

---

ELKE POHL

**Berufsstart und Karriere auf See**

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005

---

TILL KAMMERER

**Berufsstart und Karriere in Werbung; Marketing und PR**

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005

gut, die gewonnenen Erkenntnisse zu operationalisieren und für den empirischen Teil fruchtbar aufzubereiten.

Die empirische Erhebung richtete sich an die Lehrkräfte von 13 berufsbildenden Schulen des Modellversuchs ANUBA (Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen) in NRW und Niedersachsen.

Die Studie liefert ein zum Teil ernüchterndes Bild der institutionellen und persönlichen Netzwerke sowie des Managements pädagogischen Wissens und der Belastung an berufsbildenden Schulen. So zeigt die Untersuchung, „dass die klassische Lernortkooperation, d. h. das Zusammenspiel der berufsbildenden Schulen mit den Ausbildungsbetrieben, den Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, den Kammern, Verbänden und Innungen im dualen System, auf einem hohen Niveau leidet“. Auch „ist die Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Rahmen der sozialpädagogisch orientierten Ausbildung im Vergleich zu anderen Segmenten ausgesprochen gering“. Dasselbe stellt WILBERS für die Institutionen im Segment der vorberuflichen Bildung – allgemein bildenden Schulen, Arbeitsamt – fest. Für das Netzwerk der Berufsbildungsforschung spricht er sogar von einem „Totalausfall“; d. h. mit den Hauptproduzenten der pädagogischen Forschung, den Universitäten, werde eigentlich nicht zusammengearbeitet.

Insbesondere in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sieht WILBERS Ansatzpunkte, um „Zusammenarbeit“ zu lehren und zu lernen; stattdessen würden jedoch eher Kooperationsappelle formuliert, als die Ausbildung zu reformieren.

Mit der Arbeit wurden wohl zum ersten Mal die Netzwerke von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen netzwerkanalytisch erfasst und in den Kontext von Belastung und Wissensmanagement gesetzt.

Die sehr systematisch angelegte Analyse mit stark forschungssoziologischer Ausprägung richtet sich an die Zielgruppe der Berufsbildungsforscher in verschiedenen Institutionen und kann hier methodologische Anregungen geben, aber auch die Grundlagenforschung bereichern. ■

---

KATHRIN HENSGE

**Changing terms of reference for training action plans**

Qualification requirements and learning cultures when new media are deployed

**Rahmenbedingungen des Ausbildungshandelns verändern sich**

Veränderte Qualifizierungsanforderungen und Lernkulturen beim Einsatz neuer Medien

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 6, p. 5

Vocational education and training positions and defines itself via the way it interacts with the dynamic contexts to which it relates. It reflects changes and is subject to a constant process of further development in its response to new requirements. New developments in the economy, in society and in the field of technology alter qualification requirements, create new terms of reference for teaching and learning and increase the pressure to develop new concepts and strategies for vocational education and training. Staff involved in vocational education and training operate at the interface between new qualification requirements and changing learning cultures. This article firstly discusses the vocational education and training parameters which influence the functions of training staff. The author then uses this as a basis to highlight the role played by learning concepts and deployment of media within the context of the change in company terms of reference which has taken place.

---

ANGELA FOGOLIN, GERT ZINKE

**Deployment of media as an indicator of quality of training**

**Mediennutzung als Indikator für Ausbildungsqualität**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 6, p. 10

The deployment of media, particularly computer or network supported media, can be used as an indicator of training quality (both in terms of the quality of structure and process). This article establishes the reasons for and explains this approach, providing as an example selected results of a written survey of trainees and training staff from inter-company training centres in the occupational field of electronics (craft trade). A particular focus of investigation is the deployment of these media and an associated process-oriented form of vocational education and training as quality criteria.

---

SABINE HOIDN

**Self-directed learning with new media – (new) skills requirements for training staff**

**Selbst organisiertes Lernen mit neuen Medien – (neue) Anforderungen an die Kompetenzen des Bildungspersonals**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 6, p. 15

Self-directed learning using new media is increasingly gaining in importance in all areas of training. The deployment of these media is more and more frequently being heralded as a silver bullet, a view which technological and economic arguments are used to underpin. Specialist didactic aspects are treated in a more marginal way. The most crucial element is, however, the question of how training staff guide learners towards self-directed learning with new media. This article considers the (new) role of training staff in typical teaching-learning situations more closely. Firstly, the type of teaching-learning situation which provides the basis for the formulation of action requirements is delineated. This is then used to sketch out the skills required on the part of training staff to promote learning.

---

KLAUS HAHNE

**Learning from the virtual customer order – a “blended learning approach” for competence centres**

**Lernen am virtuellen Kundenauftrag – ein „Blended Learning Ansatz“ für Kompetenzzentren**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 6, p. 25

Craft trades require appropriate qualification strategies to deal with the rapid changes taking place in the economy, technology and society. Inter-company training centres are, in their role as competence centres, faced with the task of compensating for the shortcomings of in-company craft trades training within small firms. The tried and tested inter-company instruction methods used are in need of new vocational education perspectives. Virtual customer order based learning represents a new way of accessing lifelong learning in the information society which is oriented towards economic and working aspects of craft trades. This enables a customer order to be experienced as a whole, thus supplementing traditional forms of learning.

---

WALTER SCHLOTTAU

**Training staff – from aptitude to professionalisation**

Regional piloting of two-year upgrading training courses

**Ausbildungspersonal – von der Eignung zur Professionalisierung**

Regionale Erprobung zweijähriger Aufstiegsfortbildungsgänge

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 6, p. 32

The Trainer Qualification Regulations (AEVO) were suspended for five years as a way of creating additional training places. The move met with unanimous approval on the part of leading associations from within trade and industry, who viewed this measure as alleviating a barrier to training. On the other hand, not even assurances that the quality assurance standards stipulated via the requirements stated in the Vocational Training Act (BbIG) were still in place regarding trainer aptitude and had been strengthened by this reform were enough to convince the trade unions. Two further training courses currently being piloted at a regional level are presented as a move towards the professionalisation of trainer activities: “Specialist Educator for Inter-company and In-Company Training” and “Vocational Educationalist for Initial and Continuing Vocational Education and Training (IHK)”.

---

EVA QUANTE-BRANDT

**Structuring training – avoiding breaking off of training – developing social skills**

**Ausbildung gestalten – Ausbildungsabbrüche vermeiden – Sozialkompetenz entwickeln**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 6, p. 36

The author tackles the subject of structuring training and developing social skills from the perspective of a complex series of endeavours which are being undertaken in the field of training. In the state of Bremen, the project “Training – Stick with it” has been running since 2001, using prevention and intervention strategies to support those involved in the dual system of vocational education and training and to prevent ill-considered breaking off of training. The project involves the cooperation of various responsible parties within the system of vocational education and training. This article undertakes a classification of the training problem and the requirements resulting from this, focussing on the quality dimension. To this end, practical experiences gained from the project work are presented and discussed against the background of the quality dimension.

---

MONIKA BETHSCHEIDER; CHRISTINE SCHWERIN

**Learning groups with participants of different origin**

Demands on trainers in continuing vocational education and training

**Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft**

Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 6, p. 40

Continuing vocational education and training courses where participants are made up partly of local people and partly of immigrants place particular demands on teaching staff. For the purposes of quality assurance, they therefore require targeted qualifications. Results of an investigation carried out by the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) are providing indications for the development of a concept for this purpose for trainers working in publicly financed continuing vocational education and training, and these are outlined in the article. The investigation also reveals that teaching staff need terms of reference in line with the content related requirements of the courses. This particularly applies to regulations governing course access as well as to the relationship between the time frame available and the amount of material to be imparted.

---

SILVIA SIMON

**Pilot project “Gender competence for trainers”**

A step towards equal rights of participation in working life for women and men

**Modellprojekt „Genderkompetenz für Ausbilderinnen und Ausbilder“**

Ein Schritt zur gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und Männern im Berufsleben

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 34 (2005) 6, p. 44

The labour market continues to be characterised by a marked gender hierarchy. Initial vocational education and training maps out career progression for women and men in such a way that the strategy of gender mainstreaming can only be successful if it takes place within vocational education and training. The pilot project “Gender competence for trainers”, carried out by the Ministry of Economics of the State of Baden-Württemberg, has therefore set itself the goal of using targeted training of training staff to make consideration of gender a part of mainstream training practice.

- **PD DR. MARTIN ALLESPACH**  
IG-Metall-Bezirksleitung Baden-Württemberg  
Stuttgarter Str. 23, 70469 Stuttgart  
E-Mail: Martin.Allespach@igmetall.de
- **DR. DORIS BEER**  
Hauptstr. 58, 46569 Hünxe  
E-Mail: GEMI-Beer@gmx.de
- **SABINE HOIDN**  
Magnihalden 10, CH-9000 St. Gallen  
E-Mail: sabine.hoidn@unisg.ch
- **PROF. DR. MARTIN KIPP**  
Universität Hamburg  
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Sedanstr. 19, 20146 Hamburg  
E-Mail: Kipp@ibw.uni-hamburg.de
- **DR. ULRICH MILL**  
Institut Arbeit und Technik  
im Wissenschaftszentrum NRW  
Munscheidstr. 14, 45886 Gelsenkirchen  
E-Mail: mill@iatge.de
- **HERMANN NOVAK**  
Projektbüro für innovative Berufsbildung,  
Personal- und Organisationsentwicklung  
Osterholzstr. 64, 89522 Heidenheim  
E-Mail: info@hermann-novak.de
- **PD DR. EVA QUANTE-BRANDT**  
Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen  
Parkallee 39, 28203 Bremen  
E-Mail: equante@aap.uni-bremen.de

- **DR. SILVIA SIMON**  
Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg  
Theodor-Heuss-Str. 4, 70174 Stuttgart  
E-Mail: silvia.simon1@gmx.net

AUTOREN DES BIBB

- **DR. MONIKA BETHSCHEIDER**  
E-Mail: bethscheider@bibb.de
- **ANGELA FOGOLIN**  
E-Mail: fogolin@bibb.de
- **DR. KLAUS HAHNE**  
E-Mail: hahne@bibb.de
- **DR. KATHRIN HENSGE**  
E-Mail: hensge@bibb.de
- **BERND KÄPPLINGER**  
E-Mail: kaepplinger@bibb.de
- **SASKIA KEUNE**  
E-Mail: keune@bibb.de
- **MANFRED KREMER**  
E-Mail: kremer@bibb.de
- **ERWIN MAIER**  
E-Mail: maier@bibb.de
- **DR. FRIEDEL SCHIER**  
E-Mail: schier@bibb.de
- **WALTER SCHLOTTAU**  
E-Mail: schlottau@bibb.de
- **CHRISTINE SCHWERIN**  
E-Mail: schwerin@bibb.de
- **PHILIPP ULMER**  
E-Mail: ulmer@bibb.de
- **DR. GERT ZINKE**  
E-Mail: zinke@bibb.de

**IMPRESSUM**

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

34. Jahrgang, Heft 6/2005, November/Dezember 2005

**Herausgeber**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB),

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

**Redaktion**

Dr. Ursula Werner (verantw.),

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser,

Tanja Ebener

Telefon: 02 28 - 107- 17 22/17 23/17 24/12 03

E-Mail: bwp@bibb.de, Internet: www.bibb.de

**Beratendes Redaktionsgremium**

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantw.

Redakteurin), Bettina Ehrenthal, Anja Hall,

Gisela Mettin, Hannelore Paulini-Schlottau,

Ulrike Schröder, Dr. Gert Zinke

**Gestaltung**

Hoch Drei GmbH, Berlin

**Verlag, Anzeigen, Vertrieb**

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefax: 05 21 - 9 11 01 - 19,

Telefon: 05 21 - 9 11 01 - 11

E-Mail: service@wbv.de

**Bezugspreise und Erscheinungsweise**

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 €

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

**Kündigung**

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

**Copyright**

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.

ISSN 0341-4515