

Pätzold, Günter

## **Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Ausbildungspraxis**

*Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 839-862*



Quellenangabe/ Reference:

Pätzold, Günter: Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Ausbildungspraxis - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 839-862 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141258 - DOI: 10.25656/01:14125

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141258>

<https://doi.org/10.25656/01:14125>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 6 – Dezember 1980

## I. Thema: Ausbildung der Ausbilder

- ANTONIUS LIPSMEIER Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder 813
- KONRAD KUTT Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven 825
- GÜNTHER PÄTZOLD Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Ausbildungspraxis 839
- ELMAR KOENEN Die staatlich verordnete Ausbildereignung. Sachliche und politische Grenzen eines Reformversuchs 863

## II. Forschungsberichte

- RALF SCHWARZER/  
JOSÉ ARZO Die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in integrierten und in nationalen Schulen 877
- FALKO RHEINBERG/  
ULRIKE HENDRICKS Verbesserte Wahrnehmung eigenen Lernzuwachses. Anlage und Ergebnisse eines Unterrichtsexperiments 895
- ERIKA WÖLFERT Das Spielverhalten körperbehinderter Kinder. Bericht über eine empirische Untersuchung 907

## III. Literaturberichte

- LUDWIG LIEGLE Neuere Veröffentlichungen zur Erziehung im Kibbuz 921
- FRIEDRICH SCHWEITZER Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung. Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan 931



# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

## Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder

### *Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Ausbildungspraxis*

Die Durchführung von Modellversuchen im Bildungswesen gehört seit langem zu den Instrumenten der Bildungspolitik und Bildungsreform. Modellversuche gelten als ein Mittel, „um neue Konzeptionen und Möglichkeiten zu erproben und allgemeine Innovationen vorzubereiten. Sie beziehen Lehrende und Lernende in die Diskussion und in den Innovationsprozeß ein und tragen so dazu bei, die Voraussetzungen für einen permanenten Reformprozeß zu schaffen“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG 1973, S. 76). – Diesen anspruchsvoll klingenden Zielsetzungen steht die Tatsache gegenüber, daß Modellversuche durchaus nicht immer zu diesem gewünschten Ergebnis führen. In der Tat ist umstritten, ob Modellversuche tatsächlich die Praxis in ihrer ganzen Breite voranbringen oder ob sie nicht vielmehr häufig eine Alibi-Funktion haben, also zur Rechtfertigung dafür dienen, daß die Praxis im ganzen unverändert bleibt. Die Frage, was Modellversuche wirklich leisten, ist offensichtlich aber nur von Fall zu Fall, unter genauer Kenntnis und Berücksichtigung des konkreten Praxisfeldes, seiner institutionellen, politischen, administrativen Rahmenbedingungen, zu diskutieren.

Im nachfolgenden sollen die Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder analysiert werden. Anlaß für diese Prüfung kann die Tatsache sein, daß in diesem Bereich seit dem Erlaß der *Ausbildereignungsverordnung* (AEVO) im Jahr 1972 eine ganze Reihe von Modellversuchen durchgeführt worden sind, deren Ergebnisse zum großen Teil auch publiziert vorliegen.

### *1. Die Ausgangslage*

Die gesetzlichen Bestimmungen zur persönlichen, fachlichen und pädagogischen Eignung des betrieblichen Ausbildungspersonals, wie sie in der AEVO und in den ergänzenden Verordnungen, auch in den Empfehlungen und Richtlinien des BUNDESAUSSCHUSSES FÜR BERUFSBILDUNG für einen Rahmenstoffplan (RSTPL) vorliegen, sind ihrem Charakter nach sehr allgemein gehalten. Gerade auch der Rahmenstoffplan enthält zwar Sachgebiete, Inhalte und methodische Hinweise für berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung, er enthält jedoch praktisch kaum Aussagen zur Organisationsform und zur konkreten dialektischen Gestaltung entsprechender Lern- und Ausbildungsprozesse. Auf eine knappe Formel gebracht: Es wurde zwar die Form des Eignungsnachweises, nicht jedoch die Form der Ausbildung der Ausbilder geregelt.

Konsequenterweise variieren daher Formen und Verfahren der Ausbildung der Ausbilder bis heute sehr stark. Es sind im Lauf der Zeit von den verschiedensten Trägern sehr unterschiedliche Organisationsmodelle entwickelt worden. Sie umfassen Kurzzeit- und Langzeitlehrgänge ebenso wie Fernlehrgänge und einen Fernsehkurs im Medienverbund. Recht früh tauchten Schwierigkeiten auf. Es machte sich in verstärktem Maß negativ be-

merkbar, daß gesicherte Informationen einer praxisnahen Ausbilderqualifizierung fehlen. Der Wunsch nach angemessenen Implementationsstrategien für die vorhandenen mehr oder weniger (rechtlich) verbindlichen Rahmenvorgaben wurde immer deutlicher artikuliert und bereits Anfang der 1970er Jahre von verschiedenen Institutionen aufgegriffen.

In dieser Situation wurde eine Reihe von Modellversuchen begonnen, die vor allem dem Ziel dienten, den durch die AEVO vorgezeichneten Rahmen der Ausbildung der Ausbilder inhaltlich auszufüllen. Diesem Ziel dienten vor allem folgende Projekte: Erstens das Modell des BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, das unter dem Titel „Versuchsreihe Modellseminare zur Qualifizierung betrieblicher Ausbilder in der gewerblichen Wirtschaft“ in den Jahren 1971–1978 durchgeführt wurde (im folgenden als *Münchener Seminare* bezeichnet), sowie zweitens das Modellvorhaben des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BiBB/BBF), das gemeinsam mit der INDUSTRIE-UND HANDELSKAMMER (IHK), der INDUSTRIEGEWERKSCHAFT METALL (IGM) und dem CHRISTLICHEN JUGENDDORFWERK DEUTSCHLAND (CJD) unter dem Titel „Modelllehrgänge zur berufs- und arbeitspädagogischen Ausbildung der Ausbilder in der gewerblichen Wirtschaft“ durchgeführt wurde (im folgenden als *Berliner Lehrgänge* bezeichnet).

Der an dritter Stelle zu nennende „Modellversuch zur berufs- und arbeitspädagogischen Weiterbildung von Ausbildern in freien Berufen“ (im folgenden als *Modellversuch in freien Berufen* bezeichnet), den der BUND DEUTSCHER BAUMEISTER, ARCHITEKTEN UND INGENIEURE e. V., Bonn, durchgeführt hat, hebt sich von diesen Versuchsreihen insofern ab, als die in dem Bund zusammengeschlossenen freiberuflichen Berufsgruppen durch keine AEVO an Regelungen zur Ausbilderqualifizierung gebunden sind. Hier wurde auf freiwilliger Basis in Anlehnung an die Anforderung der für die gewerbliche Wirtschaft geltenden AEVO sowie der betrieblichen Gegebenheiten ein Lehrgangsplan zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung entwickelt.

Wiederum in einem gewissen Kontrast zu den AEVO-Seminaren steht der an vierter Stelle zu nennende „Modellelehrgang zur pädagogischen Weiterbildung von Ausbildern in der gewerblichen Wirtschaft im Bereich Planung und Durchführung der betrieblichen Ausbildung“ (im folgenden als *Modellelehrgang Siemens* bezeichnet). Ziel dieses Modellversuchs ist es, eine spezifische Form der Weiterbildung für Ausbildungspersonen zu entwickeln und zu erproben. Mit der Verknüpfung von fachlichen und pädagogischen Inhalten soll dem Ziel einer der praktischen Tätigkeit dienenden Weiterbildung entsprochen werden. Da der Modellelehrgang eine fachbezogene Thematik einbezieht, geht er in seiner Zielsetzung über die AEVO hinaus und erhält eine weiterreichende Dimensionierung. (Die letztgenannten Modellelehrgänge wurden in die Analyse einbezogen, da Vorüberlegungen zu ihrer Realisierung sowohl ihren Ursprung im Umfeld vorangegangener Erfahrungen und Ergebnisse von AEVO-Modellversuchen haben als auch aus bildungspraktischen Erfahrungen und Wünschen der Träger dieser Modelle resultieren. Alle Modellversuche ergänzen sich gegenseitig und wurden wissenschaftlich begleitet. Sie sind abgeschlossen, und es liegen Berichte dazu vor.)

## 2. Charakterisierung der Modellvorhaben

**Münchener Seminare:** Träger der Münchener Seminare war das BAYERISCHE STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG in München. Die Seminare wurden von einer Forschungsgruppe Betriebspädagogik der Universität München mit unterschiedlicher Besetzung betreut. Es haben 14 Lehrgänge in der Zeit von 1971 bis 1978 stattgefunden, an denen insgesamt 229 Ausbilder beteiligt waren. Hauptmerkmal der äußeren Organisation für die Seminare war ein je berufsbereichsspezifischer vierwöchiger Vollzeitlehrgang in Internatsform für gewerbliche bzw. kaufmännische Ausbilder, gegliedert in zwei Vierzehntageblöcke, zwischen denen eine Pause von etwa drei Monaten liegen sollte. Diese Organisation bewährte sich und wurde für alle Seminare beibehalten. Eine Erweiterung erfuhr das Konzept durch gezielte, individuell ausgerichtete Arbeitsprojekte für jeden teilnehmenden Ausbilder, die zwischen den Seminarblöcken auszuführen waren. Sie dienten dem Transfer und der Anwendung des Seminarstoffs und sollten die Innovationsfreudigkeit und -bereitschaft der Ausbilder fördern.

**Berliner Lehrgänge:** Das BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BiBB/BBF) war Initiator, Versuchsförderer und Planer und stellte gleichzeitig die Bedingungen für die Einrichtung und Durchführung dieser Versuchslehrgänge; Versuchsträger für die Seminare waren die INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER (IHK) in Berlin, die IG METALL (IGM) in Verbindung mit dem BERUFSFORTBILDUNGSWERK DES DGB in Berlin und das CHRISTLICHE JUGENDDORFWERK (CJD). Es wurden sechs Lehrgänge zu je 2 x 14 Tagen durchgeführt, wobei 116 Ausbilder aus dem kaufmännischen und gewerblichen Bereich beteiligt waren. Die IGM und die IHK waren als Durchführungsträger mit je einem Lehrgang, das CJD mit vier Lehrgängen beteiligt. Bei der Planung der Versuchslehrgänge wurden Erfahrungen und Ergebnisse der *Münchener Seminare* berücksichtigt, was sich insbesondere auf die Organisation der Lehrgänge auswirkte.

**Modellversuch in freien Berufen:** Der Träger dieses Modellversuchs war der BUND DEUTSCHER BAUMEISTER, ARCHITEKTEN UND INGENIEURE, e. V., Bonn. Wissenschaftlich begleitet wurde der Modellversuch vom IFA-Institut für Ausbilder und beraten vom BiBB. In der Zeit von 1974 bis 1978 haben vier Lehrgänge (drei Vorlaufseminare und ein Modellseminar) von je ca. 50 Stunden stattgefunden, an denen zusammen 73 Ausbilder beteiligt waren. Die Veranstaltungen des Modellseminars waren dreigeteilt und fanden in Abständen von drei bzw. einer Woche jeweils von Freitagmorgen bis Samstagmittag statt. Von den 16 Seminarteilnehmern des Modellseminars übten 12 den Beruf des Bauingenieurs bzw. des Architekten aus. Fünf der Seminarteilnehmer waren freiberuflich/selbstständig, während neun als Angestellte/Beamte im öffentlichen Dienst oder in der Wirtschaft tätig waren.

**Modellelehrgang Siemens:** Der Durchführungsträger dieses Modellversuchs war die SIEMENS AG, die wissenschaftliche Begleitung wurde vom BiBB durchgeführt. Der Modellversuch erstreckte sich über einen Zeitraum von zweieinhalb Wochen. An dem Lehrgang (ohne Folgelehrgang) nahmen 15 Ausbilder von ca. 700 in der Ausbildung tätigen Mitarbeitern der SIEMENS AG teil. Alle Teilnehmer besaßen eine der AEVO entsprechende pädagogische Grundqualifikation sowie eine fachliche Kompetenz im Metallbereich. Zudem hatten sie Tätigkeiten in regional und strukturell unterschiedlichen Betrieben und unterschiedliche hauptberufliche Funktionen im Ausbildungswesen ausgeübt. Inzwischen sind mehrere Folgelehrgänge im Anschluß an diesen Modellelehrgang durchgeführt worden.

## 3. Ziele, Fragestellungen und zentrale Ergebnisse der Modellversuche

### 3.1. Münchener Seminare

Die Versuchsreihe stand unter der Zielsetzung, die Gestaltung und Organisation von Maßnahmen zur Ausbilderqualifizierung zu optimieren und die Ergebnisse anderen Trägern zur Verfügung zu stellen. Dabei dienten die Untersuchungen der Modellseminare I und II hauptsächlich der Hypothesenfindung und Erprobung der ersten Seminarkonzept-

tion. Für diese Konzeption wurde auf Erfahrungen aus bis zu diesem Zeitpunkt freiwillig durchgeführten Maßnahmen zur Ausbilderqualifizierung und auch auf Erkenntnisse aus der Lehrerbildung sowie der praktischen Berufsausbildung zurückgegriffen.

Aufgrund der Erfahrungen bei den ersten Seminaren wurden in den weiteren Modellseminaren folgende Themen von der wissenschaftlichen Begleitung bearbeitet, die die Vielfalt der verfolgten Zielsetzungen und Fragestellungen deutlich markieren; *Modellseminare III und IV* (Aspekte der didaktischen Planung, das berufliche Selbstverständnis der Ausbilder, Lernbedeutsamkeit von Sozialprozessen im Seminarablauf, das Problem der Unterrichts- bzw. Unterweisungsproben in Ausbilderseminaren); *Modellseminare V und VI* (Pädagogisierung von Veranstaltungen zur Ausbilderqualifizierung, Verhältnis von Inhalt und Methode, Forschungsmethode bei den Modellseminaren); *Modellseminare VII und VIII* (didaktische Probleme des Rechtsunterrichts im Rahmen der Ausbilderqualifizierung, Auswirkung des Anspruchsniveaus und der Erwartungen der Teilnehmer auf den Lernprozeß, Entwicklung von Beobachtungs- und Beurteilungskriterien für Unterrichts- und Unterweisungseinheiten, Ergebnisse bei der Erprobung selbstgewählter Seminaraufgaben in der betrieblichen Praxis der Teilnehmer); *Modellseminare IX und X* (persönliche Lernziele der Seminarteilnehmer, Relation der Seminarinhalte zur betrieblichen Praxis, Anfangssituationen bei Qualifizierungsmaßnahmen); *Modellseminare XI und XII* (soziologische Grundlagen der betrieblichen Ausbildung – Konzept zur Gestaltung dieser Einheit im Rahmen der Ausbilderqualifizierung, Einstellungs- und Rollenproblematik, dargestellt an der Einheit Selbstverständnis der Ausbilder, Teilnehmerergebnisse zur Personenwahrnehmung und -beurteilung und hieraus resultierende didaktisch-methodische Konsequenzen im Hinblick auf zukünftige Qualifizierungsangebote für betriebliche Ausbilder); *Modellseminare XIII und XIV* (Feststellung des Seminarerfolgs durch Intensivinterviews [Erprobung], Bedeutung der Lebenszusammenhänge der Ausbilder für die Planung – speziell des Inhalts – des Unterrichts, Standardlektion für die Einheit „Recht“, Standardlektion für die Einheit „Soziologische Grundlagen der Betriebsausbildung“).

Die Auflistung vergegenwärtigt die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte, die im Verlauf der Seminarreihe untersucht wurden. Im Vordergrund stand dabei die Absicht, die Ausbilder für das Umfeld und die Bedingungen ihrer Ausbildungstätigkeit in den Betrieben zu sensibilisieren und sie zu befähigen, vor dem Hintergrund pädagogischer Wertentscheidungen den Ausbildungsinteressen der Jugendlichen durch gezielte Hilfen Rechnung zu tragen. Konsequenterweise wurde deshalb auch eine rein „pragmatische“ oder auch „prüfungstechnische“ Grundhaltung in der pädagogischen Ausbilderqualifizierung abgelehnt und die „emanzipatorische“ Position favorisiert. Die Ausbilder sollten befähigt werden, betriebliche Berufsausbildung aus einem primär pädagogischen Interesse heraus betreiben zu können. Erst im Kontext mit der Favorisierung der emanzipatorischen Konzeption in pädagogischen Veranstaltungen würde – so die Überlegung von Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung – das instrumentelle Anliegen, die Befähigung der Ausbilder zur effektiveren Veränderung ihrer Praxis unter Einsatz von Technologien seine Legitimation erfahren (vgl. MÜLLER 1975, S. 220 f.).

Zur Verdeutlichung der pädagogischen Intention der Versuchsseminare seien vier Untersuchungsfragestellungen exemplarisch genannt: (1) Wie sind Lernprozesse zum Thema „Berufliches Selbstverständnis“ zu strukturieren? (2) Wie kann verhindert werden, daß Verhaltenstraining in den Seminaren technologisch verkürzt (d. h. ohne Bezug zur pädagogischen Wertentscheidung) betrieben wird? (3) Wie können die in der Seminargruppe stattfindenden Interaktionsprozesse (bzw. von den Dozenten ausgehenden Wirkungen) objektiviert und den Ausbildern zur Reflexion verfügbar gemacht werden? (4) Wie können bei den Ausbildern selbstreflexive Prozesse initiiert werden? (MODELLVERSUCH 1978, S. 47 f.).

Die curricularen Grundlagen dieser Seminare orientierten sich anfangs an der AEVO und an der Empfehlung des BUNDESAUSSCHUSSES FÜR BERUFSBILDUNG für einen Rahmensestoffplan. Bereits nach den Modellseminaren I und II wurde jedoch deutlich, daß eine ausreichend fundierte curriculumorientierte und curriculumpraktische Grundlegung für die Seminare aus diesen Vorgaben nicht herzuleiten war. Es wurde deshalb eine Curriculumgruppe gebildet, die sich mit den Schwachstellen der ersten beiden Seminare auseinandersetzen sollte, um diese durch ein den Interessen der Ausbilder entgegenkommendes Konzept zu beseitigen. Ein wichtiges Resultat der Curriculararbeit war, daß die Wichtigkeit sozialer Lernprozesse deutlich neben den Schwerpunkt der Aneignung von Wissen und Kenntnissen in den Mittelpunkt gestellt wurde. Die curricularen Materialien – die an dem Leitziel der beruflichen Identität der Ausbilder orientiert waren – stellten für die Seminare in den folgenden Versuchen nur noch ein begrenzt verbindliches Angebot dar und wurden von der wissenschaftlichen Begleitung permanent revidiert. Einige curriculare Einheiten wurden dann auch nicht mehr als inhaltlicher Block im Seminar angeboten, sondern in ihrer Thematik im gesamten Seminarablauf durch ein am Interaktionsprozeß der Ausbilder und an ihren interaktiven Erfahrungen innerhalb der jeweiligen Seminarsituation orientiertes Lernen präsent gehalten. Diese Korrekturen des Curriculumkonzepts stellten erhöhte Anforderungen sowohl an die jeweilige Seminarleitung als auch an die Dozenten und machten eine permanente und intensive Kooperation zwischen allen unmittelbar Beteiligten notwendig. Analog dazu wurde für die am Seminar beteiligten Dozenten nicht mehr die Fachkompetenz für einen speziellen Inhalt wichtiges Auswahlkriterium, sondern zunehmend die Fähigkeit, sozialprozeßorientierte Lernimpulse zu organisieren und Flexibilität in zeitlicher, struktureller, methodischer und inhaltlicher Richtung zu entwickeln.

### Ergebnisse

Entsprechend der dargelegten Konzeption, liegen die Ergebnisse der Versuchsreihe dann auch vor allem in den verschiedenen Instrumenten und Techniken, die es ermöglichen sollen, ein primär auf die Selbstreflexion der Ausbilder und der Dozenten ausgerichtetes Seminarkonzept zu realisieren und möglicherweise metakommunikativ zu verändern. Die Berichte über die Versuchsreihe liefern eine Vielzahl von Hinweisen, Denkanstößen und Anregungen, die zu innovativem Agieren auffordern und die Weiterentwicklung der Veranstaltungen zur Ausbilderqualifizierung in emanzipatorischer Absicht fördern können, obwohl wiederholt erwähnt wird, daß die Überlegungen und Ergebnisse nicht einfach linear auf andere Veranstaltungsformen übertragen werden können. Dies gilt wohl besonders für die curriculare Sequenz das „Berufliche Selbstverständnis der Ausbilder“ (BAUMGARDT/CZYCHOLL/GEISSLER/MÜLLER 1974) sowie für das Vorhaben, die Veranstaltungen zur Ausbilderqualifizierung durch ein System zur Beobachtung der Unterrichtsprozesse, insbesondere der Dozentenverhaltensweisen in Seminaren durch die beteiligten Ausbilder zu pädagogisieren (BAUMGARDT/GEISSLER/MÜLLER 1975). Durch eine Aufarbeitung und Reflexion ihres Selbstverständnisses bzw. durch systematische Unterrichtsbeobachtungen sollen die Ausbilder für das Umfeld und die Bedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit sensibilisiert werden. Solche Themen sollten nicht nur in der Anfangsphase behandelt werden, sondern permanent – in sämtlichen Unterrichtseinheiten – zur Diskussion stehen. Damit wurden letztlich alle Dozenten aufgefordert, im Rahmen ihrer

Unterrichtseinheiten diese zentrale Fragestellung aufzunehmen und ihre Lernziele entsprechend zu strukturieren und zu gewichten. So wird dann u. a. auch empfohlen, „die Dozenten hinsichtlich ihrer Bereitschaft, ihren Unterricht und ihr eigenes Verhalten im Unterricht den Ausbildern als Modellfall anzubieten, auszuwählen“ (BAUMGARDT/GEISSLER/MÜLLER 1975, S. 108).

Zur Initiierung veranstaltungsgebundener Lernprozesse liefern die Berichte eine Fülle an Materialien inhaltlicher wie methodischer Art für die Träger derartiger Veranstaltungen und speziell für die Dozenten von Maßnahmen zur pädagogischen Ausbilderqualifizierung. Mit solchen Anregungen wird die Hoffnung verbunden, den Maßnahmen zur Ausbildung der Ausbilder eine emanzipatorische Konzeption zu unterlegen. Eine solche Position wird in erster Linie deshalb als notwendig angesehen, weil die Berufs- und Betriebsrealität der Ausbilder „an ökonomische Bedingungen geknüpft“ sind, „die den pädagogischen Kern der Ausbildungsfunktion allzuoft zu ersticken drohen“ (MÜLLER 1975, S. 219). Zur Veränderung dieser – sich hauptsächlich auf Erfahrungen in den Seminaren gründenden – „unbefriedigenden Situation“ „bedarf es einer Strategie, die darauf angelegt ist, die Ausbilder zur Reflexion ihrer Berufs- und Betriebsituation, ihrer Individual- und Soziogenese, ihrer Interessen usw. zu befähigen“ (MÜLLER 1975, S. 220).

Zur *Bewertung* dieses Konzepts ist darauf hinzuweisen, daß es zwar richtig ist, daß die „objektive Situation“ vieler Ausbilder „in vielfältiger Art und Weise ihre Meinungen, Einstellungen, Haltungen, Wertesysteme“ und damit möglicherweise ihre Verhaltensweisen in der konkreten Ausbildungssituation bestimmt, und es deshalb zweckmäßig zu sein scheint, „mit den Ausbildern in den Veranstaltungen zur pädagogischen Ausbilderqualifizierung über ihre für ihre Berufsrealität relevanten Einstellungen zu sprechen“ (MÜLLER 1975, S. 221); auf der anderen Seite erheben sich jedoch gegenüber diesem Vorgehen gerade im Hinblick auf den theoretischen Anspruch, die repressive Berufsrealität der Ausbilder und damit der Auszubildenden verändern zu wollen, einige Fragen. Dabei stellen die Schwierigkeiten mit den Dozenten oder der „ungeheure Zeitdruck“ nur Randprobleme dar, die an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden sollen. Fragwürdiger erscheint die Vorstellung, daß die Ausbilder nur angeregt werden müßten, ihre eigene Situation zu überdenken, gemeinsam darüber zu sprechen, ihre „bewahrende Position“ in Fragen der Berufsbildungsreform abzuschütteln, damit sich der repressive Charakter ihrer Berufsrealität ändere. Daß dies sicherlich nicht so ist, liegt bereits daran, daß der Ausbilder stets Mitglied eines nach ökonomischen Rationalitätskriterien ausgerichteten Betriebs ist, in dem die jeweilige Tätigkeit der betrieblichen Ausbilder in der Regel stärker von den betrieblichen Rahmenbedingungen als von ihrer persönlichen Qualifikation bestimmt wird. Bereits deshalb muß die von der Forschergruppe vorgenommene Anlehnung bei der Konstruktion der Erhebungsmaterialien an die Lehrerforschung zu kurz greifen. Überdies ist zu fragen, ob damit nicht Illusionen aufgebaut werden, die in der Realität nur allzu leicht Frustrationserlebnisse hervorrufen mit der möglichen Konsequenz einer noch strikteren Anpassung an die sicherlich in vielfältiger Weise unzureichende Ausbildungspraxis. Der Erfolg einer Konzeption, bei der das Leitungsteam und d. h. die wissenschaftliche Begleitung „durch unbequeme, ungewöhnliche, provokative, manchmal sicher auch verletzende Zwischenfragen (auch während der Arbeit der Dozenten) die Ausbilder aufzurütteln, ihre eingefahrenen Meinungen in Frage zu stellen“ versuchte (MÜLLER 1975, S. 256f.), ist dann auch von der wissenschaftlichen Begleitung selbst „schwer abzuschät-

zen, vor allem hinsichtlich der Wirkung in der betrieblichen Ausbildungspraxis“ (ebd., S. 257).

Wie gravierend das jeweils mehr oder weniger komplexe System „Ausbildungsbetrieb“ mit seinen institutionellen Regeln die Innovationsbereitschaft der Ausbilder im Hinblick auf eine Emanzipationsförderung der Auszubildenden beeinflusst und wie notwendig also deren Kalkulierung ist, zeigen verschiedene Untersuchungsbefunde dieser Modellseminare selbst. So wird z. B. zur Bewältigung von Schwierigkeiten bei der Praxisbewältigung durch gezielte Aufgabenstellungen zwischen den beiden Theoriephasen der Modellseminare als unabdingbar angesehen, „daß die Beteiligten die bisherige und augenblickliche Situation, in der sich ihre Ausbildung befindet, selbstkritisch und firmenbezogen reflektieren und sich dabei auch gewisser Voraussetzungen bewußt werden, derer es bedarf, um psychologisch-pädagogische Erkenntnisse und Fachwissen verschiedenster Art erfolgreich anwenden zu können. Eine notwendige Voraussetzung dabei ist eine die Ausbildung unterstützende und tatkräftige Position des Betriebes, die Ausbildern den Freiraum schafft, ihre Lernerfahrungen im Seminar praktisch umzusetzen . . . , und die Auszubildenden in freier Atmosphäre lernen und sich entfalten läßt“ (EIMUTH/WEBER 1977, S. 59f.). Als weitere Innovationsbarriere ist die spezifische Erwartungs- und Bedürfnislage der teilnehmenden Ausbilder anzusehen. Sie fühlen sich offensichtlich weitgehend „dem Gesetz der Sache“ verpflichtet und sind „betriebsutilitär orientiert“; dazu tritt eine gewisse „pädagogische Neigung“, und diese Verbindung scheint die Ursache dafür zu sein, daß ihr Hauptinteresse darin liegt, didaktisch-methodische Techniken vermittelt zu bekommen (MÜLLER 1977, S. 193).

### 3.2. Berliner Lehrgänge

Die hier zu beschreibenden Modellehrgänge setzen wesentlich andere Akzente als die eben besprochenen Münchener Seminare. Sie dienen allgemein dazu, die Umsetzung der in der AEO von 1972 und im Rahmenstoffplan des BUNDESAUSSCHUSSES FÜR BERUFSBILDUNG formulierten curricularen Vorgaben bzw. Empfehlungen zu erproben. Dabei sollten die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Lehrgangsorganisation und Lehrgangszielen, zwischen Inhalten und Methoden sowie den personellen Bedingungen bei der pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder in Lehrgangsform analysiert werden, um damit der Praxis brauchbare Alternativen zur zweckmäßigen Gestaltung von Ausbilderlehrgängen zu geben. Im Mittelpunkt der Untersuchung standen die Entwicklung und Erprobung von Lehrgangsplänen sowie verschiedener Planungsverfahren für Veranstalter und Referenten. Folgende Fragestellungen wurden in den Vordergrund gestellt: „Welche Vorgaben/Entscheidungsspielräume sind in den rechtlichen/bildungspolitischen Grundlagen für die Entwicklung einer Maßnahme gegeben bzw. offen? Wie wird bei der Entwicklung einer Lehrgangskonzeption vorgegangen? Wie wird ein Lehrgangsplan strukturiert? Welche Bedeutung haben die Inhalte eines Lehrgangsplans für die Ausbildungspraxis? Wie beurteilen die Beteiligten die organisatorische, personelle und inhaltliche Planung und Durchführung eines Lehrgangsplans?“ (SCHULZ 1977, S. 72).

Die Grundkonzeption und die einzelnen Rahmenbedingungen der Lehrgänge wurden in mehreren Gesprächen zwischen dem Versuchsförderer und dem jeweiligen Durchführungsträger erörtert und festgelegt. Auf der Grundlage der fixierten Rahmenbedingungen wurde der jeweilige Lehrgangsplan von dem Durchführungsträger in unterschiedlicher

Weise (bei der IHK und der IGM durch eine „Dozentenprojektgruppe“, bei den Modelllehrgängen des CJD durch einen „Experten“) entwickelt. Bei der organisatorischen und curricularen Umsetzung der rechtlichen Regelungen und Empfehlungen wurden Vorschläge und die bei den Modellseminaren in München gewonnenen Erfahrungen berücksichtigt. Die Beteiligung der Lehrgangsteilnehmer war dabei nur unzureichend gesichert; meist waren die von Teilnehmern geäußerten Interessen lediglich auf die organisatorische und inhaltliche Gestaltung der Abendforen begrenzt. Bestandteile des Lehrgangsplans sind Basistext (Großlernziele, Inhalte, Arbeitsthemen), Verteilungsplan (inhaltliche, zeitliche und personelle Strukturierung) und Unterrichtsplan (Feinlernziele, Stunden Themen, methodische Hinweise, Medien, Kontrollaufgaben). Die didaktische Zielplanung, die inhaltlich-zeitliche Ablaufplanung und die konkrete Unterrichtsplanung wurden den Durchführungsträgern überlassen. Die Erprobung dieser Verfahren führte zu der Empfehlung einer mehrstufigen Vorgehensweise bei der Planung und Vorbereitung von Lehrgängen.

### Ergebnisse

Folgende Ergebnisse kristallisieren sich u. a. heraus: Vollzeit- bzw. Internatslehrgänge werden als die günstigste Organisationsform angesehen. Außerdem wurden Abendforen (von den Teilnehmern) gewünscht, wenn dabei inhaltlich vom Tagesprogramm differierende, methodisch gut vorbereitete Veranstaltungen dargeboten wurden. Für einen reibungslosen Entscheidungs- und Handlungsablauf bei der Entwicklung und Durchführung des Lehrgangsplans sind die Konzentration der Lehrgangsleitung auf Lehrgangsleiter und -assistenten sowie die Beschränkung auf eine kleine Gruppe von sog. Kerndozenten dienlich. Probleme bei der Zusammensetzung der Teilnehmergruppen ergaben sich aus der bildungspolitisch weitgehend ungeklärten Situation über den Status, die Aus- und Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder sowie aus der Tatsache, daß Auswahl und Freistellung von Ausbildern für die Teilnahme an Ausbildungslehrgängen weitgehend in der Hand der Ausbildungsbetriebe liegen. Die Empfehlungen für eine stärker teilnehmerbezogene Lehrgangsbeteiligung wird vielfach durch Befragungsergebnisse gestützt, was dann eine stärkere Berücksichtigung wesentlicher Teilnehmerdaten in die Planung erforderlich macht. Es offenbaren sich eine Reihe von Beziehungen zwischen Teilnehmermerkmalen und Beurteilung von Lehrgangsbedingungen, die hoffen lassen, daß eine stärkere Berücksichtigung der Voraussetzungen, Merkmale und Bedürfnisse der Teilnehmer bei der Planung des Lehrgangs die Lehrgangsergebnisse wirksam verbessern wird. Aus der Erkenntnis, daß offenbar die Ausbilder, die schon an ähnlichen Kursen teilgenommen haben, eher bereit sind, aus eigener Initiative einen weiteren Kurs zu besuchen und dort eher eigene Erwartungen, Interessen und Absichten einbringen als Ausbilder, die noch keinerlei Vorerfahrung in dieser Hinsicht haben, resultiert die Empfehlung, einen kurzdauernden „Vorkurs“ einzuführen. Dieser könnte sowohl Eisbrecher-Funktion übernehmen wie auch zu einer teilnehmergerechten Gestaltung des Hauptkurses führen. Damit ein wechselseitiger Informationsaustausch von Interessen, Erwartungen und Einstellungen eingeleitet werden kann, liegt es nahe, eine Verbindung zwischen dem Vorkurs der Teilnehmer und einem aus Gründen der Zielfindung und inhaltlichen wie methodischen Abstimmung empfohlenen „Dozentenseminar“ herzustellen und beide integrativ durchzuführen.

Die Modellehrgänge zeigen darüber hinaus sehr deutlich die Probleme und Aufgaben, die sich aus dem sehr engen Aufgabenverständnis der Ausbilder ergeben. Dieses Aufgabenverständnis bezieht sich vorwiegend auf wenige Entscheidungs- und Verhaltensregeln für die Durchführung fachlicher Unterweisungen. Allgemeine Fragen beruflicher Bildung oder Fragen, die die berufliche Sozialisation betreffen, erscheinen den Ausbildern wenig sinnvoll. Bei einem solchen Praxisverständnis ist aber zu fragen, wie die Ausbilder in die Lage versetzt werden können, die Gültigkeit und Legitimation ihrer handlungssteuernden Unterweisungsstrategien zu überprüfen und wie vermieden werden kann, daß sie allzu leicht zum Objekt vorprogrammierter Entscheidungen degradiert werden. Aus der Sicht der Begleituntersuchung scheint das noch ungelöste Problem eines didaktischen Strukturierungsprinzips für die Realisierung der curricularen Vorgaben in konkrete Unterrichtspläne für solche Tendenzen mitverantwortlich zu sein. Eine didaktische Strukturierung entsprechend einer differenzierten Auslegung des Ausbilderinteresses als Anwendungs- und Orientierungs- und emanzipatorischen Interesses wird von daher von der Begleituntersuchung als wünschenswert angesehen (SCHULZ/TILCH 1975, S. 184).

Darüber hinaus liefern die Modellversuche Grunddaten für eine genauere Analyse und Konkretisierung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die als Voraussetzungen für die Entwicklung von Curricula im Bereich der Ausbildung der Ausbilder anzusehen sind. Eine Analyse dieser Vorgaben ergab, daß sie nur wenig unmittelbare Ansatzpunkte für eine intensive und systematische Ausbilderqualifizierung bieten. Kennzeichen einer systematischen Ausbilderausbildung hätte eine erweiterte fachliche, eine fachdidaktische, eine pädagogische und eine praktische Ausbildung zu integrieren. Die AEVO und der Rahmenstoffplan erfassen die erst- und letztgenannte Ausbildung gar nicht, die zweite nur partiell, die dritte unzureichend.

Auch für diese Modellehrgänge stellt sich ein „Dozentenproblem“, das für die Frage der Übertragbarkeit der Modellkonzeption nicht unwichtig ist: „Es gibt kaum Dozenten, die speziell für die Ausbilderqualifizierung vorbereitet sind; es gibt wenige Dozenten, die bereits Erfahrungen in der Qualifizierung von Ausbildern besitzen; es gibt kaum Dozenten, die es organisatorisch und zeitlich so einrichten können, daß sie für die Dauer einer Lehrgangsplanung und -durchführung voll von ihren hauptberuflichen Aufgaben entbunden werden können. Eine solche Freistellung ist aber notwendig, wenn der Lehrgangsplan nicht durch eine Vielzahl von organisatorischen Störgrößen beeinflusst werden soll. Schließlich gibt es bei der Organisation von Einzellehrgängen keine Dozenten, die mit der Revision und Weiterentwicklung eines Ausbilder-Curriculums beauftragt werden oder beauftragt werden könnten“ (SCHULZ/TILCH 1975, S. 180).

In den Vorschlägen zur Gestaltung künftiger Qualifizierungsmaßnahmen findet sich dann auch die Empfehlung: „Die Notwendigkeit einer Vorbereitung der Dozenten zur Ausbilderqualifizierung und eine steigende Zahl von Vollzeit-Ausbilderlehrgängen dürfte es notwendig erscheinen lassen, eine noch zu bestimmende Anzahl von hauptamtlichen Dozenten für die Ausbilderqualifizierung einzusetzen. Die Lösung des ‚Dozentenproblems‘ könnte bei einer Institutionalisierung der Ausbilderausbildung erreicht werden“ (SCHULZ/TILCH 1975, S. 186).

Wie die „Lösung des Dozentenproblems“ konkret im Hinblick auf deren Kompetenzen für die Durchführung von Maßnahmen zur Ausbilderqualifizierung aussehen könnte,

wird dann aber nicht weiter diskutiert. Offenkundig – und dies fällt bei der *Bewertung* dieser Konzeption vor allem ins Auge – macht sich die weitgehende Orientierung der Berliner Modellelehrgänge an der AEVO und dem RSTPL bis in einzelne Empfehlungen hinein bemerkbar. Dies gilt auch für die Vorschläge zur „inhaltlichen Ausweitung“ künftiger Qualifizierungsmaßnahmen bezüglich ihrer konkreten Gestaltung. Davon hätte mehr erwartet werden dürfen, insbesondere deshalb, weil die Erkenntnis vorhanden ist, daß die AEVO und der Rahmenstoffplan (RSTPL) hinsichtlich Form und Verfahren zu Qualifizierungsmaßnahmen durch eine prinzipielle Offenheit gekennzeichnet sind (SCHULZ/TILCH 1975, S. 174). So sollen z. B. die *Lerninhalte* des RSTPL folgendermaßen ergänzt werden. „Im Themenbereich „Aufgaben, Stellung und Verantwortung des Ausbilders“ fehlt die Thematisierung des sozialen Spannungsfeldes zwischen Ausbilder, Ausbildungsleiter, Auszubildendem, Berufsschule und Ausbildungsberatung. Das Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ erscheint zu eng auf eine Unterweisungslehre bezogen. Hier sollten auch die curriculum-planerischen Aufgaben und Tätigkeiten des Ausbilders thematisch stärker berücksichtigt werden“ (SCHULZ/TILCH 1975, S. 186). Dabei ist es sicherlich richtig, daß der Lerninhaltskatalog des RSTPL und die nach der AEVO vorgesehenen Themen für Lehrgänge zur pädagogischen Ausbildung der Ausbilder als unzureichend im Hinblick auf eine hinreichende pädagogische Qualifizierung betrieblicher Ausbilder eingeordnet werden. Das Fehlen einer Differenzierung der Vorschläge nach unterschiedlichen Ausbildergruppen führt jedoch lediglich zu einer Addition weiterer *Lerninhalte*. Der Kontext der bildungspolitischen Vorgaben bleibt so auch deshalb gewahrt, weil die Frage nach der Verwendungsrichtung der *Lerninhalte* (nach den jeweiligen Intentionen) ausgeblendet bleibt und Merkmale der jeweiligen Interaktion in den Lehrgängen (die Beziehungen der Interagierenden betreffend) nicht thematisiert werden.

Eine in solcher Weise als formal zu kennzeichnende didaktische Lehrgangsplanung erlaubt es zwar den jeweiligen Dozenten weiterer Lehrgänge, ihre eigenen Intentionen einzubringen. Insofern wird die Übernahme dieser Lehrgangskonzeption erleichtert. Da soziale Verhaltensbereiche, die konstituierende Merkmale jedes Lehr- und Lernprozesses sind, ausgespart bleiben und technische Regeln einer didaktischen Planung im Vordergrund stehen, ist jedoch zu fragen, ob dadurch die Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbilder nicht eine rein instrumentelle Funktion erhalten, in denen die Dozenten vorgegebene *Lerninhalte* möglichst zweckrational zu vermitteln versuchen. Vor diesem Hintergrund sollte nochmals betont werden, daß die Ergebnisse der Modellelehrgänge eine Fülle an Anregungen bieten, die der Entwicklung einer „Ausbilder-Didaktik“ förderlich sind. Dies gilt auch für die Ausführungen über die Ermittlung von Lernschwerpunkten zur Planung von Einzellehrgängen. Lernvoraussetzungen der Teilnehmer werden dabei als wichtiger Faktor herausgestellt. Weitere Überlegungen bleiben dann aber wiederum aus, obwohl Befragungsergebnisse in den Modellehrgängen selbst eine weitere Diskussion geradezu herausfordern. Nach Aussagen der Teilnehmer sollte nämlich die konkrete Ausbildung in den Mittelpunkt gerückt werden (Pädagogische Ausbildung 1976, S. 55), und „der überwiegende Teil der Dozenten der Versuchslehrgänge“ geht davon aus, „daß ein Ausbilderlehrgang auf eine möglichst unmittelbare Hilfe für die ‚Hand des Ausbilders‘ hin orientiert sein soll“ (ebd., S. 56). Die Praxisrelevanz von Inhalten der Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbilder kann demnach nicht unbeachtet bleiben und ist bei Fragen der didaktischen Strukturierung und Zentrierung entsprechender Lehrgangspläne zu berücksichtigen.

sichtigen. Dazu wäre ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- Methoden- und Medienentscheidungen zu erarbeiten. Es genügt kaum, lediglich auf Elemente zur didaktischen Entscheidung aus curriculumtheoretischer Sicht zu verweisen (ebd., S. 50), weitere Begründungszusammenhänge lose anzubinden, um sich dann verstärkt organisatorischen und zeitlichen Überlegungen zuzuwenden. Was die Interessen und Bedürfnisse der Ausbilder selbst an den Maßnahmen zur Ausbilderqualifizierung betrifft, so haben ja die *Bayrischen Modellseminare* exemplarisch veranschaulicht, daß Interessenermittlung von Ausbildern dann erleichtert wird, wenn diese handlungsorientiert in den Lehrgängen selbst erfolgt und dort zu gemeinsam formulierten Handlungszielen führt. Die fehlende Integration der Ermittlung subjektiver Ausbilderinteressen in den Berliner Ausbilderlehrgängen hat wohl ihre Ursache im Forschungsparadigma der wissenschaftlichen Begleitung selbst (s. dazu weiter unten).

### 3.3. Modellversuch in freien Berufen

Das Vorhaben war zugeschnitten auf die besondere Ausbildungssituation und den Personenkreis der Ausbilder in freien Berufen. Vor diesem Hintergrund und innerhalb des damit gegebenen Kontextes sollte in Anlehnung an die AEVO (gewerbliche Wirtschaft) ein Lehrgangspan zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung entwickelt und erprobt werden. Darüber hinaus galt es, einen Beitrag für die Überarbeitung anderer Sparten freier Berufe zu erbringen. Im Rahmen der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Modellversuchs wurden u. a. folgende Ziele verfolgt: (a) Erarbeitung eines Katalogs von berufs- und arbeitspädagogisch relevanten Berufssituationen der Auszubildenden und Ausbilder in freien Berufen als Grundlage zur Erstellung eines Lernzielkatalogs sowie eines Rahmenstoffplans für Qualifizierungsmaßnahmen; (b) Entwicklung und Erprobung eines Stoffplans und von Organisationsformen für die Schulung von Lehrgangsdozenten; (c) Entwicklung und Erprobung von Organisationsformen sowie von adressatengemäßen Methoden, Medien und Erfolgskontrollen für Lehrgänge zur Qualifizierung von Ausbildern in freien Berufen (BUND DEUTSCHER BAUMEISTER 1978, S. 25 ff.). – Die versuchsübergreifenden Fragestellungen des Modellversuchs sind in diesen Zielsetzungen vorgegeben. Sieht man davon ab, daß abschließend die Frage beantwortet werden sollte, wie die Angehörigen der freien Berufe das erstellte Bildungsangebot aufnehmen, wurden keine zusätzlichen Fragestellungen aufgegriffen.

#### Ergebnisse

Als Ergebnis des Modellversuchs liegt ein Lehrplan zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung von Ausbildern in freien Berufen vor, der auf diese besondere Ausbildungssituation zugeschnitten ist. Grundlage dazu war ein im Rahmen einer Bedarfsanalyse erarbeiteter Katalog typischer berufs- und arbeitspädagogischer Funktionen des Ausbilders in freien Berufen. Als Ansatz der Curriculumkonstruktion wurde die Konzeption von S. B. ROBINSON gewählt, nach denen die Ausbilder solche „Qualifikationen“ erworben haben sollten, die gegenwärtige „Lebenssituationen“ von ihnen fordern. Während des Modellversuchs wurde derart vorgegangen, daß auf der Grundlage von durch den BUNDESARBEITSKREIS BDB-BILDUNGSWERK formulierten Arbeitshypothesen die für detaillierte curriculare Entscheidungsprozesse benötigten Daten in einer Befragung von „besonders aktiven und fortbildungsbereiten“ BDB-Mitgliedern, die in der Regel Ausbildungsfunktionen wahrnehmen, erhoben wurden. Aus den Arbeitshypothesen ist die Absicht der am Modellversuch Beteiligten zu erkennen, „die Andersartigkeit des Bedingungs Hintergrundes der

berufs- und arbeitspädagogischen Weiterbildung bei den Ausbildern in freien Berufen im Vergleich zu den eigentlichen Adressaten der AEVO aufzuzeigen“ (BUND DEUTSCHER BAUMEISTER 1978, S. 21).

Die Gefahr einer *petitio principii* ist dabei nicht zu übersehen. So wird in den Arbeitshypothesen u. a. von den günstigen Lernvoraussetzungen der Ausbilder in freien Berufen, den besonderen Sozialisationsbedingungen in Ausbildungsstätten dieser Berufssparte sowie von einer geringen Motivationswirkung der Lernangebote gemäß AEVO und einer ablehnenden Haltung gegenüber einer Ausbildereignungsprüfung gesprochen (BUND DEUTSCHER BAUMEISTER 1978, S. 22f.) und als wenig valides Ergebnis des Modellversuchs der „große Vorteil“ einer Fortbildung von Adressatengruppen, die besonders günstige Eingangsvoraussetzungen mitbringen, wie es für die freien Berufe zutrifft, herausgestellt (BUND DEUTSCHER BAUMEISTER 1978, S. 170). Es macht sich bemerkbar, daß der *Modellversuch in freien Berufen* in besonderer Weise von dem Streben nach einem „eigenständigen Curriculum“ geprägt ist, für das sich die Angehörigen der freien Berufe „in vollem Umfang selbst entschieden haben“ und „mit dessen Zielsetzungen sie sich identifizieren können“ (BUND DEUTSCHER BAUMEISTER 1978, S. 23). Dieser Anspruch führt letztlich zu einem Lehrgang, der sich in rein technisch-instrumentellen Qualifikationen erschöpft. Damit mag der Lehrgang zwar den aktuellen Bedürfnissen und Wünschen der „Praktiker“ entsprechen und also auch ihrer Zustimmung sicher sein, ob damit jedoch Impulse für die Ausbildungspraxis gegeben werden können, eingefahrene Formen des Unterrichts und der Unterweisung zu problematisieren, um berufliche Lernprozesse zu fördern, die Ausbildern und Auszubildenden gleichermaßen größere Handlungs- und Lernchancen bieten, bleibt mehr als fraglich. Ergänzend dazu sei noch erwähnt, daß das Modellseminar ausschließlich von Dozenten aus den Reihen des BDB bestritten wurde, denen „klare Lernzielvorgaben“ von dem Durchführungsträger und der wissenschaftlichen Begleitung gestellt wurden. Außerdem nahmen die potentiellen Dozenten als Seminarmitglieder an mehreren Vorlaufseminaren teil, um sich so mit Unterstützung des Durchführungsträgers sukzessiv auf die Übernahme ihrer Lehrtätigkeit vorzubereiten.

Bei dem hier besprochenen Modell handelt es sich um die Entwicklung eines „dozenten-sicheren“ Curriculum, um ein geschlossenes System von Lernangeboten, das aus einzelnen, nach Bedarf zusammenzufügenden Bestandteilen besteht. Daß durch ein derartig festgelegtes Lehr- und Lernmaterial-System mit ausführlichen methodischen Hinweisen und Materialien für Dozenten wie Ausbilder (*teaching-learning packages*) die Selbständigkeit wie Kreativität sowohl von Dozenten als auch von Ausbildern zukünftiger Qualifizierungsmaßnahmen eingeengt und damit ein wichtiger Faktor für das Wirksamwerden curricularer Reformbestrebungen ausgeblendet werden könnte, wird in dem Bericht über den Modellversuch nicht thematisiert und wohl auch von den am Modellversuch Beteiligten nicht gesehen. Dies ist möglicherweise eine Auswirkung der rigiden und teilweise verkürzten Orientierung an Ansätzen des ROBINSOHNschen Curriculumkonzepts.

Es können hier nicht ausführlich die Methoden kritisch durchleuchtet werden, mit denen die berufs- und arbeitspädagogisch relevanten Situationen, Funktionen und Aufgaben herausgearbeitet wurden, die die Auszubildenden und Ausbilder in freien Berufen zu bewältigen haben, und welche Lernziele, Lerninhalte, Methodenorganisationen, Erfolgskontrollen, Medien und personalen Bedingungen für entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen dienlich sind. Es sei nur angedeutet, daß der Anspruch – „Die Entwicklung des Curriculums vollzog sich in einem ständigen Wechsel zwischen Theoriebildung, praktischer Erprobung, wissenschaftlicher Reflexion und nachfolgender Revision der curricularen

Unterlagen und Planungen“ (BUND DEUTSCHER BAUMEISTER 1978, S. 32) – bereits deshalb nur zum Teil eingelöst wurde, weil bei der Situationsanalyse keine gesellschaftswissenschaftlichen Kriterien Eingang fanden und bei der Bestimmung der pädagogischen Qualifikationen, die zur Bewältigung der beruflichen Ausbildungssituationen notwendig sind und deren Herausbildung die Berufsausbildung in freien Berufen anstreben müßte oder sollte, Erkenntnisse aus anthropologischen Wissenschaften nicht eingebracht wurden.

Die Curriculumentwicklung in diesem Modellversuch wird von keinem theoretischen Begründungszusammenhang geleistet, der eine Beschränkung auf partielle pädagogische Qualifizierung vermeidet und der dafür sorgt, daß auch wesentliche Aspekte von Interessen der Auszubildenden nicht unberücksichtigt bleiben. Die Zielsetzungen, Fragestellungen, Aufgaben und Ergebnisse des Modellversuchs sind vorrangig von den subjektiven Interessen der dominant am Modellversuch Beteiligten geprägt und d. h. von den berufsständischen Interessen der bildungspolitisch aktiven BDB-Mitglieder. Diese Dominanz mag für die Verbreitung der curricularen Grundlagen förderlich sein, was aber nicht gleichzeitig mit positiven pädagogisch-praktischen Konsequenzen für die entsprechenden betrieblich-beruflichen Lernprozesse verbunden sein muß. Dazu fehlen Ansätze und Anstöße für eine selbständige Transformation curricularer Elemente in konkrete Ausbildungssituationen, die nicht zuletzt von den unterschiedlichen Interessen, Sozialisations- und Lernvoraussetzungen der Auszubildenden in diesem Berufszweig beeinflusst werden.

#### 3.4. Modellehrgang Siemens

Das wichtigste Ziel dieses Modellversuchs bestand darin, einen praktikablen und auf Verbesserung der Planung und Durchführung betrieblicher Ausbildungsprozesse zielenden Lehrgang für eine fachbezogene pädagogische Weiterbildung von Ausbildern zu entwickeln und diesen Lehrgang als Regeleinrichtung bei der Firma SIEMENS, aber auch bei anderen vergleichbaren Unternehmungen einzuführen. Die Aufgabenstellung wurde aus den Anforderungen des AEVO-Sachgebiets „Planung und Durchführung der Ausbildung“ entwickelt. In einem Modell-Lehrgang sollten Ausbildern fachdidaktische Qualifikationen vermittelt werden, die sie in den Stand setzen, Unterweisungs- und Unterrichtsabschnitte selbständig zu planen und mit Hilfe ausgewählter oder selbst erstellter Ausbildungsunterlagen durchzuführen. Folgende Fragestellungen sollten u. a. während der Lehrgangsdurchführung beantwortet werden: Wie wurden die Lernziele von den Referenten erläutert und begründet? Wie läßt sich der Bedeutungsgehalt der Lerninhalte für die Praxis feststellen? Welche Erwartungen haben die Teilnehmer? In welchem Umfang müssen fachliche Lehrgangsinhalte mit aufgearbeitet werden? Wie wirkt sich die geplante Verknüpfung fachlicher, pädagogischer und psychologischer Lerninhalte aus? (SCHULZ 1977, S. 164).

Zur Begründung und Konkretisierung der Ziele wurde eine Untersuchung des gewerblichen Ausbildungswesens des Durchführungsträgers – eine sog. Situationsanalyse – durchgeführt. Diese Erkundungsstudie umfaßte Besichtigungen unterschiedlicher Ausbildungsstätten, eine einwöchige teilnehmende Beobachtung in einer Ausbildungswerkstatt sowie Befragungen von Ausbildern und Ausbildungsleitern der Fa. SIEMENS. Als curriculare Grundlage für den Lehrgang wurden nach Abschluß der Situationsanalyse „folgende drei Lernbereiche als zentraler Bestandteil einer fachbezogenen pädagogischen Weiterbildung von Ausbildern gebildet, für die im weiteren Verlauf der Ziel- und Maßnahme-

planung Feinziele und Inhalte formuliert wurden: 1. *Der Ausbilder als Planer von Unterricht und Unterweisung – Leitziel:* Der Ausbilder soll die Fähigkeit, Unterricht und Unterweisung selbständig zu planen und durchzuführen, weiterentwickeln. 2. *Der Ausbilder und seine Unterlagen – Leitziel:* Der Ausbilder soll die Fähigkeiten zum Strukturieren, Bewerten und zweckmäßigen Einsatz von Ausbildungsunterlagen erwerben. Er soll ferner an der Aufbereitung von Ausbildungsunterlagen mitwirken können. 3. *Der Ausbilder als Lehrender und Lernender – Leitziel:* Der Ausbilder soll die Fähigkeit zur wirkungsvollen Zusammenarbeit mit Auszubildenden und Kollegen entwickeln, indem er Gruppenprozesse analysiert und u. a. erprobte Kommunikationstechniken anwendet“ (SCHULZ 1977, S. 151 f.). – Alle Referenten des Lehrgangs wurden maßgeblich an der Planung beteiligt. Eine Curriculumentwicklungsgruppe, die aus dem Fachteam SIEMENS und der Projektgruppe BiBB gebildet wurde, legte alle Maßnahmen und Projektschritte fest.

### Ergebnisse

Die Erfahrungen und Ergebnisse des ersten Modellehrgangs wurden im Hinblick auf eine Revision der Lehrgangsunterlagen ausgewertet. Unter Berücksichtigung der Vorschläge der Teilnehmer, der Referenten und der wissenschaftlichen Begleitung wurde das Lehrgangskonzept vom Durchführungsträger überarbeitet und in einem Folgelehrgang unter Beobachtung der wissenschaftlichen Begleitung erprobt. Dabei ergab sich eine inhaltliche Modifikation. Das Modell des fachdidaktischen Bausteins aus dem Berufsfeld Metall wurde auf das Berufsfeld Elektrotechnik übertragen.

Kerngedanke dieses Lehrgangskonzepts ist es, sich anhand der Entwicklung von Unterlagen für das eigene Ausbilden pädagogisch weiterzubilden. Das „innovative Ergebnis“ des Lehrgangs wird als fachdidaktischer Baustein bezeichnet, „der einen zusammengehörigen Ausbildungsabschnitt in mehrere Unterweisungs-/Unterrichtseinheiten gliedert und als solcher anderen Ausbildungsstätten zur Verfügung gestellt werden kann . . . Zur besseren Veranschaulichung der Lehrgangsziele und des Entwicklungsverfahrens wird von den Referenten ein exemplarisch ausgearbeiteter „Modellbaustein“ in den Lehrgang eingeführt“ (*Pädagogische Weiterbildung* 1979, S. 7). Dieser Modellbaustein wird in Lehrgängen mit gleichem Fachbezug unverändert beibehalten. Er dient in der ersten Lehrgangswoche dazu, Themen und Probleme der Planung betrieblicher Lernprozesse derart darzustellen, daß die Lehrgangsteilnehmer gleichzeitig den Lehrgangsbaustein in „grob-rastiger Form“ erarbeiten können. Die Feinplanung dieser im ersten Lehrgangsblock entwickelten Unterrichts- bzw. Unterweisungseinheit wird dann von jedem Teilnehmer für sich in den vier bis sechs Wochen der Lehrgangs-Zwischenphase erarbeitet. In der dritten Lehrgangsphase erhält sodann jeder Teilnehmer Gelegenheit, seine Ausarbeitung in einer simulierten Unterweisungs- bzw. Unterrichtsprobe vorzustellen und sie mit den anderen Teilnehmern und den Referenten zu besprechen. Um die Kooperationsfähigkeit der Lehrgangsteilnehmer zu verbessern, werden über die fachbezogenen pädagogischen Inhalte hinaus auch psychologische Themen behandelt (*Pädagogische Weiterbildung* 1979, S. 7). Im Zusammenhang dieses Modellversuchs wurden auch Leitfäden für die Vorbereitung auf eine Referententätigkeit in entsprechenden Lehrgängen erarbeitet.

Der Lehrgang soll auch anderen interessierten Stellen zugänglich werden. Der Übertragungsaspekt des Modellversuchs wurde und wird insbesondere von der wissenschaftlichen Begleitung in vielfältiger Weise berücksichtigt und in den Modellversuch einbezogen. „So

dienten z. B. die gegen Ende des Planungsstadiums durchgeführten Sachverständigen-gespräche mit Vertretern der Ausbildungspraxis und den an der beruflichen Bildung beteiligten Verbänden dem Zweck, eine mögliche spätere Übertragung vorzubereiten und schon im Ansatz curricular und organisatorisch einzubeziehen“ (SCHULZ 1977, S. 187). Als Ergebnis der Gespräche ist festzuhalten, daß für haupt- und nebenberufliche Ausbildungs-personen im gewerblich-technischen Bereich wenig Schwierigkeiten für eine Über-tragbarkeit gesehen werden. Dies gilt auch für die Konkretisierung und Verbesserung von Maßnahmen für den Nachweis nach der AEVO und für die Vorbereitung auf die Hand-werks- und Industriemeisterprüfung. Auch für den kaufmännischen Bereich wäre es sinn-voll, ein entsprechendes Modellvorhaben vorzusehen, wobei jedoch von anderen inhalt-lichen Überlegungen ausgegangen werden müßte. Ein vergleichbares Angebot für Aus-bilder aus kleineren Ausbildungsstätten ist problematisch, da das Konzept zeitlich zu um-fangreich bzw. die erforderliche Abkömmlichkeit von zweimal fünf Tagen von der Aus-bildungsstätte für eine Weiterbildung kaum möglich ist (SCHULZ 1979, S. 220).

Die von vornherein angestrebte Breitenwirkung über den Rahmen des Durchführungs-trägers hinaus führte zu einer im Modellversuch selbst angelegten und eingeplanten Strategie der Implementation und Dissemination. Folgende Wege und Methoden zur Erzie-lung eines Übertragungseffekts wurden aufgezeigt: Einrichtung einer wissenschaftlichen Begleitung, Durchführung einer Situations-, Anforderungs- und Adressatenanalyse, früh-zeitige Einbeziehung des Sachverstandes der unmittelbar betroffenen Ausbildungsper-sonen und Schaffung von Stimulanz zur Übernahme von Innovationen (angemessene Veränderungsschritte), Ermöglichung einer ständigen Rückkoppelung und „rollenden Reform“, die Revisionen ermöglichen, hinreichende Integration der einzelnen Modellver-suchsphasen mit einer Implementationsstrategie, frühzeitige aktive Beteiligung von Bildungspraxis und -planung, Beobachtung, Datenerhebung, Befragungen und Tests als objektive Basis für qualitative und quantitative Aussagen, Offenlegung sowie schnelle und umfassende Veröffentlichung der Ziele, Konzepte und Ergebnisse“ (KUTT 1979, S. 16 ff.).

Für die *Bewertung* des hier besprochenen Modells ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, daß hier in einer ambitionierten Weise versucht wird, fachlich, pädagogisch und psycho-logische Themen miteinander zu verknüpfen. Damit wurde erstmals systematisch die häufig beklagte Lücke einer Fachdidaktik für Ausbilder zu schließen begonnen. Dazu ein paar abschließende Bemerkungen: Haben berufliche Fachdidaktiken mindestens einen dreifachen Bezug zu berücksichtigen, den der Allgemeinen Pädagogik, den der Fachwis-senschaft und den des beruflich-betrieblichen Tätigkeitsfeldes, dann lassen sich minde-stens zwei Argumente dafür angeben, wie schwierig der Anspruch einer fachdidaktischen Qualifizierung der Ausbilder zu erfüllen ist. Erstens bedingen die Qualifikationsanfor-derungen an das betriebliche Ausbildungspersonal curriculare Elemente, die sowohl Er-kenntnisse aus mehreren Fachdisziplinen verlangen als auch den unterschiedlichsten Rah-menbedingungen der Ausbildungspraxis gerecht werden müssen. Zweitens stehen Aus-bilder in verschiedenen Ausbildungsbereichen vor grundsätzlich anderen Situationen. So werden z. B. im gewerblich-technischen Bereich Auszubildende überwiegend an einen vom Arbeits- oder Produktionsablauf getrennten Ausbildungsplatz (nämlich in der Lehr-werkstatt) ausgebildet, während Ausbildungsplätze im kaufmännischen Bereich oder in Klein- und Mittelbetrieben meist nicht vom Arbeitsplatz getrennt sind. Soll aber die in diesem Modellehrgang herausgearbeitete „berufsbezogene Fachdidaktik“ den Maß-

*Modellversuche zur Ausbilderqualifizierung im Vergleich*

Kurzbezeichnung	Versuchstitel	Durchführungsträger	Institution der wissenschaftlichen Begleitung	Zielsetzungen der Modellversuche
Münchener Seminare	Versuchsreihe Modellseminare zur Qualifizierung betrieblicher Ausbilder in der gewerblichen Wirtschaft	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, München	Forschungsgruppe Betriebspädagogik der Universität München mit unterschiedlicher Besetzung	Entwicklung und Erprobung curricularer Unterlagen für die Planung und Durchführung von Maßnahmen zur Ausbilderqualifizierung in weiter Anlehnung an die AEVO und den RSTPL. Bevorzugung der „emanzipatorischen Position“ in der Ausbilderqualifizierung durch Auseinandersetzung mit dem beruflichen Selbstverständnis der Ausbilder
Berliner Lehrgänge	Modelllehrgänge zur berufs- und arbeitspädagogischen Ausbildung der Ausbilder in der gewerblichen Wirtschaft	Industriegewerkschaft Metall (IGM), Industrie- und Handelskammer (IHK), Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e. V. (CJD)	Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF)	Entwicklung und Erprobung von curricularen Umsetzungsmöglichkeiten der AEVO und des RSTPL. Erstellung von Lehrgangsplänen für Maßnahmen zur Ausbildung der Ausbilder und Planungsverfahren für Veranstalter und Referenten. Anspruch der Systematisierung und Vereinheitlichung der pädagogischen Ausbildung der Ausbilder hauptsächlich unter instrumentellem Aspekt.
Modellversuch in freien Berufen	Modellversuch zur berufs- und arbeitspädagogischen Weiterbildung von Ausbildern in freien Berufen	Bund Deutscher Baumeister, Architekten und Ingenieure e. V., Bonn (BDB)	IFA-Institut für Ausbilder	Entwicklung und Erprobung eines für das Ausbildungspersonal in freien Berufen eigenständigen Curriculum auf der Grundlage der Ermittlung pädagogischer Anforderungen an Auszubildende und Ausbilder in freien Berufen. Erstellung eines Konzepts für Referenten zum Training einer teilnehmeraktivierenden Methodenorganisation. Prägung des Modellversuchs durch berufsständische Interessen.

Kurzbezeichnung	Versuchstitel	Durchführungsträger	Institution der wissenschaftlichen Begleitung	Zielsetzungen der Modellversuche
Modelllehrgang Siemens	Modellelehrgang zur pädagogischen Weiterbildung von Ausbildern in der gewerblichen Wirtschaft im Bereich Planung und Durchführung der betrieblichen Ausbildung	Siemens AG, München	Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)	Vermittlung von fachdidaktischen Qualifikationen, die es den Ausbildern ermöglichen, Ausbildungsprozesse selbstständig zu planen und mit Hilfe zweckmäßig ausgewählter oder selbst erstellter Ausbildungsunterlagen durchzuführen. Ergebnis: Lehrgangsplan zur fachbezogenen pädagogischen Weiterbildung von Ausbildern im gewerblich-technischen Bereich.

nahmen zur Qualifizierung von Ausbildern eine „tätigkeitsorientierte Richtung“ weisen, dann wären zum einen pädagogische (und nicht nur psychologische) Aspekte stärker einzubringen. Zum anderen gilt es, sich zu vergewissern, daß in weiten Teilen nur die formale Struktur der Lehrgangskonzeption Anregungen bieten wird, die stets einer ausbildungssituationsadäquaten Transformation bedarf (s. dazu die vorstehende Übersicht).

#### 4. Zur Problematik der „wissenschaftlichen Begleitung“ der Modellvorhaben

In diesem Abschnitt sollen einige Probleme erörtert werden, die im Zusammenhang damit stehen, daß alle genannten Modellvorhaben unter den Zielsetzungen einer wissenschaftlichen Begleitung standen. Auch hier werden im Vergleich der vier Typen von Modellen aufschlußreiche Unterschiede deutlich, die geeignet sind, über die konkreten Fälle hinaus grundsätzliche Schwierigkeiten und Möglichkeiten der wissenschaftlichen Begleitung von Entwicklungsmodellen zu beleuchten.

Bei den *Münchener Seminaren* ergibt sich die spezifische Aufgabe der „wissenschaftlichen Begleitung“ vor allem aus dem Charakter dieser Seminare als Versuchsseminare, die gleichsam als didaktische Laboratorien der kontrollierten Entwicklung und Erprobung von Zielen, Inhalten und Verfahrensweisen dienen.

Dies wird bereits daran deutlich, daß die wissenschaftliche Begleitung der Münchener Modellversuche ausdrücklich als Handlungsforschung ausgewiesen ist. Eine engagierte, unmittelbar in den Modellversuch einbezogene Forschung wurde als erforderlich angesehen, da die wissenschaftliche Begleitung von einem Verständnis von Forschung als eines gemeinsam mit allen unmittelbar Beteiligten zu gestaltenden Entwicklungs- und Lernprozesses ausging, der auf ein selbstbestimmtes, selbstverantwortliches Handeln der Ausbilder ausgerichtet ist. Dieses Verständnis hat sich bereits während der ersten Versuchsreihen herausgebildet, d. h. recht früh integrierte sich die Forschergruppe in die Aufgaben der inhaltlichen wie

organisatorischen Lehrgangsplanung und -durchführung. Zur Einlösung des vorrangig verfolgten Ziels, nämlich die Reflexivität der didaktischen Entscheidungen im Seminarablauf zum Prinzip zu erheben und die Qualifizierungsmaßnahmen auf diese Weise pädagogisch fruchtbar zu machen, wurde ein breites Spektrum von Forschungsverfahren in den einzelnen Seminaren verwendet. So wurden u. a. eingesetzt: unstrukturierte und strukturierte Beobachtungen / Fragebogen / Schätzskaalen / soziometrische Verfahren / inhaltsanalytische Verfahren / Intensivinterviews mit einzelnen Teilnehmern während der Gesamtveranstaltungen.

Sinn und Zweck der jeweiligen Untersuchung sollten keine (erfahrungswissenschaftlich) abgesicherten Aussagen sein, vielmehr sollte *angeregt* werden, „daß in Veranstaltungen zur pädagogischen Ausbilderqualifizierung die Auseinandersetzung mit den aktuellen Unterrichtsprozessen institutionalisiert und für Lernzwecke fruchtbar gemacht wird. Ziel ist dabei vor allem, die Kompetenz der Ausbilder zur Beobachtung unterrichtlicher Prozesse, in die ihre eigene Person eingeschlossen ist (im Seminar in der Rolle des Lernenden, in der betrieblichen Ausbildung in der Rolle des Erziehenden), zu fördern, um die aus oberflächlicher, intuitiver, aktiv nach subjektiven Auswahlkriterien sich gestaltender *Wahrnehmung* resultierenden, unlegitimierten Fremdbestimmungsprozeß in der betrieblichen Ausbildung abzubauen“ (MÜLLER 1975, S. 39).

Für die Konkretisierung des Handlungsforschungsansatzes in den Ausbilderseminaren wurden sechs Prinzipien formuliert. Hier soll nur auf die Prinzipien der „Rollenvariabilität“ und der „Symmetrie der Kommunikationsbeziehungen“ zurückgegriffen werden. Intrainvariabilität (Variabilität innerhalb der Rolle und mit der Rolle) wird für ein Handlungsforschungskonzept in Ausbilderseminaren als notwendig und sinnvoll herausgestellt. „Dabei sollte von einem deutlichen und abgrenzbaren Rollenset im Seminar anfänglich ausgegangen werden, Variabilität dann aber zunehmend und prozeßorientiert im Verlauf des seminaristischen Interaktionsgeschehens plaziert werden“ (GEISLER 1975, S. 320). Zur Vermeidung von Störungen des Lernprozesses während der Seminare durch Unsicherheiten der Interagierenden (Ausbilder, Dozenten, wissenschaftliche Begleitung) sollte „Rollenvariabilität metakommunikativ immer wieder eingeholt und problematisiert werden“ (ebd., S. 319). Das Prinzip der *Rollenkommentierung*, wobei z. B. der Dozent bei allem was er sagt und tut, eine Erklärung abgibt, weshalb er es, warum er es gerade dann und mit welchen Zielen und Erwartungen sagt und tut, wird als „gutes Regulativ“ angegeben. Mit diesem Prinzip deutet sich eine Strategie an, die besonders geeignet zu sein scheint, den Ausformungsprozeß eines Modellversuchs in der komplexen Realsituation zu leisten, der sowohl den Forschungskriterien als auch den Bedürfnissen der Teilnehmer entgegenkommt.

Bei der Realisierung des Prinzips „die Lernsituation als Verhandlungssituation zwischen gleichberechtigten Subjekten zu verstehen und zu gestalten“ tauchten „Schwierigkeiten durch die sehr hohe Erwartungsautorität der Ausbilder gegenüber den Personen der wissenschaftlichen Begleitung und der Seminarleitung“ auf (ebd., S. 322 f.). Erfahrungen in den Seminaren ergaben, daß der Abbau der „Erwartungsautorität“ hauptsächlich „über die informellen Kontakte, besonders bei den Abendforen“ gelang (ebd., S. 323), was letztlich auch für eine Internatsform von Ausbilderseminaren spricht.

Die Begleituntersuchungen der *Berliner Versuchslehrgänge* dienen nicht der Überprüfung von Hypothesen, sondern waren zunächst und vor allem auf eine umfassende Problemdefinition, die zur Hypothesenbildung führen sollte, ausgerichtet. Die wissenschaftliche Begleitung hatte unterschiedliche Funktionen in den verschiedenen Phasen der jeweiligen Modellelehrgänge. Sie erfüllte sowohl eine versuchsstützende (beratende) als auch eine versuchsbeobachtende (deskriptive und datenerhebende) Funktion. Eine beratende Funktion stand insbesondere bei der Vorbereitungs- bzw. Planungsphase im Vordergrund, vor allem bei der Konzipierung pädagogischer Grundsätze, curricularer Grundlagen und

der Lehrgangsgroßplanung. Bei der Durchführung der Lehrgänge beschränken sich die Aktivitäten auf die Deskription des Ablaufs sowie auf die Erhebung von Daten über die am Lehrgang Beteiligten und zur Einschätzung und Beurteilung der Versuchskonzeption.

Im Rahmen der Zielsetzungen der Versuchslehrgänge waren u. a. folgende Einzelaufgaben von Bedeutung: Ermittlung und Analyse der Probleme integrativer Gestaltung von Lehrgangsplänen; Entwicklung von Vorschlägen zu Art, Dauer und Umfang von Maßnahmen zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung der Ausbilder nach der AEVO; Entwicklung eines forschungsstrategischen Ansatzes für die Ermittlung der Tätigkeiten und Aufgaben des Ausbildungspersonals sowie der dazu notwendigen Qualifikationen; Analyse und Strukturierung der organisatorischen, personellen und inhaltlichen Gestaltung der Ausbilderqualifizierung und dazu die Entwicklung von Vorschlägen für längerfristige Aktivitäten (SCHULZ/TILCH 1975, S. 34 f.). – Im Zeitraum zwischen Beginn der Lehrgangplanung und dem Lehrgangsende wurden als Forschungsinstrumente bzw. -verfahren Kontrollbogen zur Überprüfung der Lehrgangplanung und -durchführung, Teilnehmer- und Dozentenfragebogen, strukturierte Beobachtungsbogen zum Unterrichtsverlauf, psychologische Tests sowie Schlußberichte der Lehrgangleiter eingesetzt.

Beim *Modellversuch in freien Berufen* wurde die wissenschaftliche Begleitung im Verlauf der Konzipierung und Durchführung des Modellversuchs „in alle Entscheidungsprozesse des Durchführungsträgers als beratende Instanz hineingenommen und stand während der Curriculausformung, Seminarvorbereitung und Seminarplanung in einem ständigen Interaktionsprozeß mit allen Beteiligten, einschließlich der Dozenten und Seminarteilnehmer“ (BUND DEUTSCHER BAUMEISTER 1978, S. 32). Um die angestrebte komplexe Curriculararbeit zu leisten, setzte die wissenschaftliche Begleitung hauptsächlich Fragebogen ein.

Beim *Modellelehrgang Siemens* war die Forschungsgruppe des BiBB (als wissenschaftliche Begleitung) von Anfang an integrierter Bestandteil des Modellversuchs mit gestaltender und versuchsstützender Aufgabenstellung. Die wissenschaftliche Begleitung hatte hauptsächlich folgende Aufgaben: den Durchführungsträger wissenschaftlich zu beraten, Transparenz des Versuchsgeschehens herzustellen, Revisionsaspekte aufzuzeigen sowie Ansätze und Möglichkeiten einer Übertragung des Modellversuchs zu entwickeln (SCHULZ 1977, S. 162).

Entsprechend übernahm sie im Verlauf des Modellversuchs zu bestimmten Zeiten verschiedene, stets eindeutig definierte Funktionen. In der Planungsphase hatte sie eine Beratungs- und Mitgestaltungsfunktion, während sie sich in der Durchführungsphase des Modellversuchs auf die nichtteilnehmende Beobachtung des Lehrgangs und auf die Datenerhebung konzentrierte. Dazu wurden von der wissenschaftlichen Begleitung neben dem Einsatz von Fragebogen durch nichtteilnehmende Beobachtung während des gesamten Lehrgangs eine permanente Ziel-Inhalts-Methoden-Analyse vorgenommen. Außerdem wurde eine Tonbandaufzeichnung der Lehrgangsdurchführung angefertigt. In der Auswertungsphase ging es der wissenschaftlichen Begleitung vornehmlich darum, Informationen zur Entscheidungsfindung bereitzustellen, die in ihrer Gesamtheit potentiellen Anwendern des Lehrgangs eine Einschätzung desselben ermöglichen sollten.

Insgesamt wurde von der wissenschaftlichen Begleitung der Anspruch erhoben, möglichst große Objektivität herzustellen, ohne dabei die distanzierte Einstellung des Kontroll-

forschers einzunehmen, der die Betroffenheit der Subjekte seiner Forschung vernachlässigt. Die dazu notwendigen „Abmachungen und Festsetzungen“ erforderten jedoch einen derart hohen Zeitaufwand, daß die Zeit für die Lehrgangsfleinplanung beschnitten werden mußte. Im nachhinein erschien den Beteiligten der wissenschaftlichen Begleitung auch die strenge Funktionstrennung während der Lehrgangsdurchführung fragwürdig. Ein Verfahren, „das es der wissenschaftlichen Begleitung ermöglicht, sich stärker in die Diskussion über mögliche Verbesserungen schon während des Lehrgangs einzuschalten“ (MCDONALD-SCHLICHTUNG 1979, S. 210), rückte ins Blickfeld.

### 5. Zur praktischen Bedeutung der Modellversuche

Die Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder dienen vor allem dem Ziel, den Lehrgangsveranstaltern und Dozenten von Ausbilderlehrgängen anwendungsfähige und praxisorientierte Verfahren und Hilfen zum Zweck der Verbesserung solcher Maßnahmen an die Hand zu geben. Diese Bemühungen sind nicht zu trennen von bildungspolitischen Maßnahmen zur Aufwertung der beruflichen Bildung, die die Ausbildungsqualität steigern und also die Berufs- und Lebenschancen der Auszubildenden erhöhen sollen. Deshalb stellt sich die Frage nach der „praktischen Relevanz“ der analysierten Modellversuche gleichzeitig auf zwei Ebenen: einmal auf der Ebene der Planung und Durchführung von Maßnahmen zur Ausbilderqualifizierung und zum anderen – darüber vermittelt – auf der Ebene der beruflich-betrieblichen Lernprozesse selbst. Auf beiden Ebenen besteht ein Wechselverhältnis zwischen den curricularen und den institutionellen Bedingungen. Dabei gilt es, sich zu vergewissern, daß jede Innovationsstrategie stets Träger unterschiedlicher Interessen und in sich ambivalent ist. „Sie kann ein System stabilisieren, und sie kann dazu beitragen, ein System zu transzendieren. Was im Einzelfall zutrifft, hängt davon ab, wer der Träger einer Innovation ist, mit welchem Ziel sie verfolgt wird, welches materielle Engagement damit verbunden ist und schließlich in welchem gesellschaftlichen Kontext sie sich ereignet. Dies aber heißt: Das Reden von Innovationen darf nicht . . . zum Schleier werden, hinter dem ein *status quo*, modernistisch getarnt, ungehindert fortbestehen kann, sondern es muß zum Anlaß werden, die gesellschaftlichen Bedingungen und die gesellschaftlichen Ziele selbst zu thematisieren“ (HERZ 1973, S. 601). Modellversuche zur Ausbilderqualifizierung sind damit in den Zusammenhang der Berufsbildungsreform gestellt, was ihnen zugleich die Chance bietet, nicht lediglich eine „marginale Rolle“ in der (berufs-)pädagogischen Diskussion zu spielen.

Zugleich darf nicht übersehen werden, daß Modellversuche – in der Regel als zeitlich und regional begrenzte Vorhaben gedacht – nicht die Reform selbst sind. Sie können ein wichtiges Ferment sein, wenn in ihnen die diskursive Übertragung und Verbreitung von Ergebnissen angelegt ist. Wenn auch die analysierten Modellversuche durch spezifische Bedingungen und Möglichkeiten geprägt sind, die eine lineare Übertragung auf Regemaßnahmen nur bedingt erlauben und diese teilweise zur Sisyphusarbeit werden lassen, ist ihnen dennoch eine Impulswirkung im Hinblick auf die generelle Umsetzung der dargestellten bildungspolitischen Vorgaben zuzuschreiben.

Die „praktische Relevanz“ von durch Modellversuche in Gang gesetzten Innovationen hängt nicht zuletzt von ihren durch die Träger und Dozenten wahrgenommenen Merkmale

bzw. Eigenschaften ab. Bejahen diese Anwender das Innovationsvorhaben nicht voll, so werden sie auf die Dauer so retardierend wirken, daß wegen der Friktionen gerade jene Kraft verlorengelht, die für die breite Durchsetzung der Innovationen dringend erforderlich wäre. Nicht zuletzt hängt die Verbreitung der Innovationen auch von den „Fähigkeiten“ ihrer Anwender ab, wobei wohl in erster Linie die Frage entscheidend ist, ob sich die Dozenten weiterer Seminare den formulierten Intentionen anschließen werden und darüber hinaus den notwendigen „Elan“ einer Forschungsgruppe aufbringen können. Entscheidend ist außerdem, ob potentielle Anwender Gelegenheit erhalten, die Lehrgangssysteme selbst zu erproben und ihre Erfahrungen kritisch mit anderen zu diskutieren. Mit dem Aufbau des *Ausbilderförderungsentrums* kann ein wesentlicher Schritt in diese Richtung getan werden. Bisher wurden vom *Ausbilderförderungszentrum* folgende Aufgaben vorrangig wahrgenommen: Durchführung von themenorientierten Kontaktveranstaltungen zur berufspädagogischen Weiterbildung des Ausbildungspersonals und Errichtung eines zentralen Informations- und Dokumentationsdienstes mit Servicefunktion (vgl. *Modellelehrgänge Ausbilderförderungszentrum* 1979, S. 6).

Wenn auch Eigenschaften von Innovationen nicht direkt auf Übernahme bzw. Ablehnung einer Neuerung wirken, sondern „nur indirekt auf den Zeitpunkt der Übernahme bzw. Ablehnung, und zwar über Valenz und Erwartungswert“ (SCHMIDT 1976, S. 359), so können doch von der Innovationsforschung herausgearbeitete Merkmale von Innovationen für die folgenden Ausführungen insofern hilfreich sein, als auf dieser Grundlage eine Abschätzung der Frage möglich ist, welche Chancen für das Wirksamwerden von (Teil-)Ergebnissen der einzelnen Modellversuche bestehen.

Wenn „Kompatibilität“ (zwischen Modellbedingungen und Bedingungen der Praxis), „Komplexität“ des Feldes, die Spielräume für „Experimentiermöglichkeiten“, die „Beobachtbarkeit“ des Feldes und schließlich das Ausmaß an „Risiko“ wichtige Faktoren sind, die über die Implementation von modellhaft entwickelten Innovationen entscheiden (SCHMIDT 1976, S. 355 ff.), dann lassen sich aus solchen Kriterien auch hinsichtlich des hier zur Rede stehenden Bereichs einige Einschätzungen vornehmen. Hinsichtlich „Kompatibilität“ ist beispielsweise darauf zu verweisen, daß bei dem *Modellversuch in freien Berufen* die dominierende Rolle, die die Träger der Praxis selbst hier gespielt haben, sicher eine für die Übernahme günstige Praxisnähe sichert und auch eine Identifikation mit den erarbeiteten Materialien erlaubt und so eine hohe Realisierungs- und Durchsetzungschance erwarten läßt. Auf der anderen Seite zeigte sich der relativ geringe Innovationsgehalt gerade dieses Modells angesichts seiner sehr starken berufsständischen Verankerung und Interessenorientierung.

Generell dürfte allerdings gelten: Auch wenn die Kompatibilität im Hinblick auf den Anwender gesichert und die Komplexität hinsichtlich der Praxiserfordernisse reduziert ist und Unsicherheiten über ihre Konsequenzen weitgehend ausgeschaltet sind, so ist längst nicht gesichert, ob sie eine Weiterentwicklung der beruflich-betrieblichen Ausbildungspraxis ermöglicht. Ein entscheidender und schwieriger Punkt, der mit dem Stichwort Kompatibilität verknüpft ist und der für die „praktische Relevanz“ der Versuchsergebnisse von Bedeutung ist, ist der Bezug zur Berufsroutine der Ausbilder in der Ausbildungspraxis. Je stärker die Berufsroutine von den Ausbildern dogmatisch verinnerlicht ist, je mehr sie erstarrt und zu „bloßer Routine“ geworden ist, um so wahrscheinlicher wird auch die Gefahr, daß Innovationsversuche in der Praxis scheitern. Ausbildungsreform hat nur dann

und insoweit Chancen, in beruflicher Praxis „praktisch“ zu werden, wenn sie auch die Problematik der Berufsroutine vollständig aufnimmt (vgl. HESSE 1978, S. 57 ff.). Andernfalls wird die „praktische“ Ausbildungsreform zu einem kaum kalkulierbaren Vorhaben.

Im Hinblick auf die Beantwortung der Frage nach der „Leistung“ der einzelnen Modellversuche hinsichtlich dieses Punkts ist hervorzuheben, daß insbesondere in den *Münchener Seminaren* mit Hilfe von Forschungsverfahren und -instrumenten der Prozeß befördert wurde, Gewohnheiten und „selbstverständlich“ gewordene Verhaltensweisen auf seiten der Ausbilder zum Gegenstand der Seminare zu machen und sich dadurch Möglichkeiten der Veränderung boten. Es zeigte sich, daß es möglich ist, eine Fülle von Verfahren der Datenerhebung zur Förderung eines selbstbestimmten Lernens in den Seminaren einzusetzen. Die auf diese Weise im Verlauf der Seminare gewonnenen Erkenntnisse konnten konstruktiv in die weiteren Seminarphasen eingebracht werden, so daß Spielräume optimaler genutzt und situative Besonderheiten kontinuierlich berücksichtigt werden konnten.

Jedoch ergaben sich in den *Münchener Seminaren* auch gravierende Schwierigkeiten: Dort aufgebrochene Fragen der Ausbilder über ihre Rollen konnten weder von ihnen selbst auf der Basis ihrer subjektiven Erfahrungen noch von der Lehrgangslitung in befriedigender Weise beantwortet werden. Um diese Lücke zu schließen, wären Ausbilder mit Daten wissenschaftlicher Untersuchungen zu konfrontieren. Dazu mangelt es jedoch an zwei wesentlichen Voraussetzungen: Erstens an einer verbindlichen Definition des Begriffs „Ausbilder“ und zweitens – damit korrespondierend – an einer Grundlagenforschung zur Stellung des Ausbildungspersonals im Dualen System.

An diesem Beispiel zeigt sich recht deutlich: Sollen innovative Aspekte der Modellversuche mit den Möglichkeiten ihrer Übertragbarkeit in einen engen Zusammenhang gebracht werden, so gilt für weitere Maßnahmen zur Ausbilderqualifizierung, daß ohne hinreichende Informationen über die Arbeitssituation und das Berufsbewußtsein sowie über die Bedeutung unterschiedlicher betrieblicher Institutionalierungsgrade von Ausbildung für das Ausbildungspersonal dieses Ziel nur schwer zu erreichen ist. Denn Ausbilder sind Mitarbeiter – in Kleinbetrieben nicht selten gleichzeitig Inhaber und Leiter – der Betriebe und damit beauftragt, Jugendliche auszubilden – es sind keine Lehrer öffentlicher Schulen. Es fehlen grundlegende Informationen über eine Berufsgruppe, der für den weiteren Prozeß der Reform der beruflichen Bildung eine Schlüsselstellung in der Realisierung rechtlich fixierter Normen zukommt. Von ihrem beruflichen Selbstverständnis dürfte vor allem die inhaltliche Weiterentwicklung der Berufsbildung entscheidend abhängen.

Trotz der divergierenden Ansichten über Inhalte und Ziele in der Berufsbildungsreform (oder gerade deshalb) sollte abschließend festgehalten werden, welche prinzipielle Funktion die Forschung bei der Bewältigung vergleichbarer praktischer Ausbildungsprobleme übernehmen sollte. Offensichtlich sind Aspekte der Handlungsforschung besonders geeignet, die Ausformung eines Modellversuchs in der komplexen Realsituation unter Forschungsgesichtspunkten und -kriterien zu steuern, Verständigungsprobleme aller am Modellversuch Beteiligten zu vermeiden und Lernprozesse zu fördern. Voraussetzung dafür ist wohl, daß Forschung nicht selbst rigide und nur nach eigenen Maßstäben und Erfordernissen durchgeführt wird, sondern offen bleibt gegenüber der im Forschungsprozeß sich verändernden Praxis und den Alltagsproblemen der Praktiker. Aus den Bedürfnissen

der Praxis notwendig werdenden Zielverschiebungen führen dann kaum zu einem „auf den nächsten Tag bezogenen, blinden Aktionismus“ (WELLENREUTHER 1976, S. 345), sondern eher dazu, die Ausbilder nicht allein bei der Ausführung des Modellversuchs, sondern auch bei der Bestimmung von Forschungsabsichten und deren Revidierung mitwirken zu lassen. Für das Medium Modellversuch, das sich ja selbst noch im Erprobungsstadium befindet, kann dies nur bedeuten, den Anspruch an die Erziehungswissenschaft heranzutragen, sich den Erfordernissen einer wissenschaftstheoretischen Konzeption und Methodologie für Modellversuche zu stellen, die es erlauben, die Alltagsprobleme der Praktiker aufzunehmen und zu lösen.

### Literatur

- BAUMGARDT, J./CZYCHOLL, R./MÜLLER, K. R.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare I und II. München o. J. (1972).
- BAUMGARDT, J./GEISSLER, KH. A./MÜLLER, K. R.: Modellversuche zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare III und IV. München 1974.
- BAUMGARDT, J./GEISSLER, KH. A./MÜLLER, K. R.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare V und VI. München 1975.
- BUND DEUTSCHER BAUMEISTER, ARCHITEKTEN UND INGENIEURE e. V. (Hrsg.): Bericht über den Modellversuch zur Vermittlung berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse an Ausbilder in freien Berufen. Bonn 1978.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG (Hrsg.): Bildungsgesamtplan. Bd. I. Stuttgart 1973.
- DER BUNDESMINISTER FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.): Aktionsprogramm Berufliche Bildung. Bonn 1970.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bad Godesberg 1969.
- EIMUTH, H./WEBER, M.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare VII und VIII. Band II. München 1977.
- EIMUTH, H./FIRNKES-MÜLLER, M.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare IX und X. München 1978.
- FINTELMANN, K. J.: Notwendigkeit und Charakter von Modellversuchen. In: Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse? Hrsg. von R. CRUSIUS/W. LEMPERT/M. WILKE. Reinbek 1974, S. 117–121.
- GEISSLER, KH. A.: Aktionsforschung in Ausbilderseminaren. In: BAUMGARDT/GEISSLER/MÜLLER 1975, S. 310–331.
- GEISSLER, KH. A.: Die pädagogische Qualifikation betrieblicher Ausbilder. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1976), H. 3, S. 73–79.
- GEISSLER, KH. A.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare IX und X. Band II. München 1978.
- GEISSLER, KH. A.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare XI und XII (unveröffentlichter Forschungsbericht). München 1980.
- HANISCH, CHR./KUTT, K./MCDONALD-SCHLICHTING, U./SCHULZ, W./TILCH, H.: Pädagogische Ausbildung der Ausbilder. Ergebnisse aus Modellversuchen – Vorschläge für die Lehrgangsgestaltung. (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 42.) Hannover 1976.
- HERZ, O.: Ansätze und Beispiele für Innovationsstrategien in den USA. In: Z.f.Päd. 19 (1973), S. 583–601.

- HESSE, H. A.: Routine und Reform. In: GREIFFENHAGEN, M. (Hrsg.): Zur Theorie der Reform. Karlsruhe 1978, S. 57–85.
- KÄRTNER, G.: Berufliche Sozialisation und gesellschaftlich-politische Handlungskompetenz. In: Z.f.Päd. 24 (1978), S. 1–20.
- KULTUSMINISTERIUM NRW (Hrsg.): Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NW. Heft 22.) Düsseldorf 1973.
- KUTT, K.: Die Bedeutung von Modellversuchen zur Qualifizierung von Ausbildungspersonen. In: Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern. (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 56.) Hannover 1979, S. 9–22.
- LEMPERT, W.: Ausbildung, Rechtsstellung und Tätigkeit der Auszubildenden. In: Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse? Hrsg. von R. CRUSIUS/W. LEMPERT/M. WILKE. Reinbek 1974, S. 99–103.
- LEMPERT, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt/M. 1974.
- LEMPERT, W./FRANZKE, R.: Die Berufserziehung. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 12.) München 1976.
- LIPSMIEER, A.: AdA.: Ausrichtung der Ausbilder? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1974), H. 1, S. 10–25.
- LUHMANN, N.: Politische Planung. Opladen 1971.
- MCDONALD-SCHLICHTING, U.: Zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs. In: Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern. Berlin 1979, S. 183–211.
- Modelllehrgänge Ausbilderförderungszenrum.* Schlußbericht BFZ – Bericht 18. Essen 1979.
- Modellversuche* – Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 52.) Hannover 1978.
- Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder.* Bisheriger Verlauf der Versuchsreihe und wesentliche Ergebnisse der Begleituntersuchungen. München 1978.
- MÜLLER, K. R.: Überlegungen zur „Pädagogisierung“ von Veranstaltungen zur Ausbilderqualifizierung. In: BAUMGARDT/GEISLER/MÜLLER 1975, S. 1–260.
- MÜLLER, K. R.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare VII und VIII. Band I: Didaktische Probleme des Rechtsunterrichts in Maßnahmen zur pädagogischen Ausbilderqualifizierung. München 1976.
- Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern.* Ein Modellversuch zur fachbezogenen Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse. (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 56.) Hannover 1979.
- SCHULZ, W./TILCH, H.: Qualifizierung von Ausbildern zu Pädagogen? Ein Beitrag zur Intensivierung und Systematisierung der pädagogischen Qualifizierung von Ausbildern. Erfahrungen mit Versuchslehrgängen in Berlin. (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 29.) Hannover 1975.
- SCHULZ, W.: Modellversuche zur Aus- und Weiterbildung der Ausbilder – Eine vergleichende Zusammenfassung vom Bund geförderter Modellmaßnahmen (Teil III der Materialien zur Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals im Sekundarbereich II). Band 1 und 2. Berlin: BBF 1977.
- SCHULZ, W.: Zur Übertragbarkeit des Modellversuchskonzepts. In: Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 56.) Hannover 1979, S. 213–221.
- SCHMIDT, P.: Innovation. Diffusion von Neuerungen im sozialen Bereich. Hamburg 1976.
- WELLENREUTHER, M.: Handlungsforschung als naiver Empirismus? Für ein flexibles Modell „theoriegeleiteter“ Handlungsforschung. In: Z.f.Päd. 22 (1976), S. 343–356.