

B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 4 / 1992
Juli / August
1 D 20155 F

Berufliche
Umweltbildung
im Handwerk •

Lehrerbildung für
berufliche Schulen •

Ausbildung und
Erwerbsarbeit von
Frauen zwischen
Wunsch und
Wirklichkeit •

Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Nie war das BIBB in Berlin
 so wertvoll wie heute

Fachbeiträge

- KLAUS HAHNE
03 Chancen und Probleme beruflicher
 Umweltbildung im Handwerk
- BERNHARD BONZ
09 Lehrerbildung für berufliche Schulen
- IRIS BEDNARZ-BRAUN
16 Ausbildung und Erwerbsarbeit
 von Frauen zwischen Wunsch und
 Wirklichkeit
- HEINRICH ALTHOFF
23 Frauen in Männer-, Männer in
 Frauenberufen — Weibliche und
 männliche Jugendliche als Minder-
 heiten in Ausbildungsberufen
- KARL-HEINZ MINTKEN
31 Moderne Ausbildungsverfahren für
 die Verwaltung
- EGON MEERTEN
34 Handlungsbezogene Lernsystemati-
 sierung in der Projektausbildung —
 Ergebnisse aus dem Modellversuch
 „LoLA“ bei der Telekom
- WALTER SCHLOTTAU
40 Ausbilden und Lernen am Arbeits-
 platz — ein Entwicklungsprozeß.
 Ziele und Aktivitäten des Arbeits-
 kreises „Dezentrales Lernen“

Arbeit des Hauptausschusses

- 45** Kurzbericht über die Sitzung 2/92
 am 6. Mai 1992 in Bonn
- 46** Empfehlung zur Förderung des
 beruflichen Lernens am Arbeitsplatz

Nachrichten und Berichte

- 47** Berufliche und allgemeine Bildung
 sind gleichwertig
- 49** Innovationstransfer Berufsbildung
 in der Wirtschaft
- 50** Lernbeeinträchtigte in den
 neugeordneten Metallberufen
- 51** Umweltschutz in der Ausbildung
 der Metall-, Elektro- und kauf-
 männischen Berufe
- 51** Tagungen/Kongresse
- 52** Impressum, Autoren

Nie war das BIBB in Berlin so wertvoll wie heute

Hermann Schmidt

Kennen Sie die Entwicklung von Dörfern in Braunkohlerevieren? Man weiß, daß der gefräßige Bagger unaufhörlich näherrückt. Obwohl der endgültige Tag des Räumens noch in der Ferne liegt, man also nicht unmittelbar bedroht ist, hält die Dorfgemeinschaft aber nicht geschlossen durch bis zum gemeinsamen Umzug. Ein solches Dorf stirbt langsam. Viele treibt es ganz schnell zu neuen Orten, nur wenige warten bis die Lichter endgültig ausgehen. Was dann als Ersatz an einem anderen Ort entsteht, ist ein anderes Dorf, ein Dorf mit anderen Leuten, anderer Struktur, mit anderem Leben.

Dieses Bild kam mir in den Sinn, als ich von der Empfehlung der Föderalismuskommission hörte. Diese Empfehlung, der sich die Bundesregierung inzwischen angeschlossen hat, besagt, daß das Bundesinstitut mit seinen rund 350 Arbeitsplätzen von Berlin nach Bonn verlagert werden soll. Um im Bild zu bleiben: es soll das BIBB mit seiner Berufsbildungsforschung und seinen Dienstleistungs- und Beratungsfunktionen in Berlin abgeräumt und nach Bonn umgesetzt werden. Der Bagger ist in Bewegung, ob er noch aufzuhalten ist? Ich hoffe darauf, denn dafür sprechen gute Gründe.

Die Berufsbildung steht vor großen Herausforderungen. Um nur einige zu nennen: Sie muß attraktiver werden; Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung darf nicht länger Lippenbekenntnis bleiben. Die Kooperation von Betrieben und Berufsschulen im Dualen System gilt es zu verbessern. Die Berufsbildung als wesentlicher Faktor für die Wirtschafts- und Regionalentwicklung in den neuen Ländern muß dort rasch den Erfordernissen entsprechend weiterentwickelt werden. Den osteuropäischen Staaten muß bei der Umstellung und Reform ihrer Berufsbildungssysteme geholfen werden. Die Berufsbildung muß außerdem auf die Bedingungen des europäischen Binnenmarktes ausgerichtet werden.

Das BIBB trägt durch Forschung und Entwicklung zur Lösung dieser Probleme bei. Es ist gefragter Partner der Berufsbildungspraxis, der Wissenschaft und der Verwaltungen, dies national und international. Es ist für die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen in den neuen Ländern in Berlin optimal angesiedelt. Erst im Mai 1992 hat das BIBB vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft die weitere Durchführung des Programms zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals in den neuen Ländern übernommen. Eine Einbindung in das Förderprogramm der Bundesregierung für die berufliche Bildung in Osteuropa ist geplant. Diese Aufgaben setzen hohe Qualifikationen, Engagement, aber auch Kontinuität voraus. Bis jetzt waren das Selbstverständlichkeiten, über die öffentlich nicht geredet wurde. Das hat sich nun durch die Empfehlung der Bundesregierung grundlegend geändert.

Sollte es bei dieser Empfehlung bleiben, wird dies schon sehr bald Auswirkungen zeigen. Im BIBB würde es eine Entwicklung wie in den Braunkohledörfern geben. In Bonn würde ein anderes Institut entstehen, mit überwiegend neuem Personal. Dies ist ausdrücklich so gewollt, denn in der Kommission hat man Stellen gezählt, die am anderen Dienort zur Besetzung mit dort vorhandenem Personal zur Verfügung stehen sollen.

Nun bietet zugegebenermaßen auch jeder Neuanfang eine Menge Chancen. Die entscheidende Frage ist nur, ob die zu erwartenden Vorteile die vorhersehbaren Nachteile auf Dauer überwiegen. Bezogen auf das BIBB beantworte ich diese Frage mit einem klaren Nein. Eine Verlagerung des BIBB würde für viele, viele Jahre einen Effizienzverlust mit sich bringen, der angesichts der schon vorhandenen und vorhersehbaren Herausforderungen nicht zu verantworten ist. Das BIBB ist keine Behörde, deren Akten an einem Ort geschlossen und woanders von geschultem Personal problemlos wei-

tergeführt werden können. Das BIBB lebt von seiner heterogenen Qualifikationsstruktur, die über dreißig wissenschaftliche Fachrichtungen repräsentiert. Diese an einem anderen Ort aufzubauen, würde allein Jahre dauern. Selbst dann wäre man von einer Arbeitsfähigkeit in der heutigen Form noch weit entfernt.

Das BIBB ist bereits seit 1976 mit einigen Organisationseinheiten und rund 60 Beschäftigten am Regierungssitz, derzeit also in Bonn, vertreten, dies insbesondere deshalb, um einen engen Kontakt zur Bundesregierung zu haben. Warum soll dieses bewährte Modell für die Zukunft nicht mehr vernünftig sein, wenn die Bundesministerien für Wirtschaft, für Arbeit und Sozialordnung und andere Ministerien ganz oder mit Außenstellen in Berlin sein werden? Warum also nicht eine Aufgabenverlagerung zwischen den Dienststellenteilen Bonn und Berlin anstelle einer Radikallösung? Sollten Sachargumente in den Vordergrund der Diskussion treten, hätte dieses Modell eine gute Chance.

Die wissenschaftliche und wirtschaftliche Effizienz des Bundesinstituts, die 1986 durch eine vom Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestages ins Leben gerufene Kommission untersucht und bestätigt wurde, ist bei der empfohlenen Verlagerung für einen sehr langen Zeitraum nicht mehr gesichert. Jetzt sind die an der Berufsbildung Beteiligten — vor allem in den neuen Ländern — aufgerufen, ihren Standpunkt nachdrücklich zu vertreten. Noch werden „nur“ Stellen gezählt. Wir stellen uns gern einem Austausch von Argumenten. Was wir und die Berufsbildung in Deutschland brauchen, sind inhaltlich überzeugende Lösungen nach Diskussionen unter Beteiligung der Betroffenen, wobei nur Augenmaß und sinnvolle Entscheidungen beiden Standorten zugute kommen.

Chancen und Probleme beruflicher Umweltbildung im Handwerk — am Beispiel der Versorgungstechnik

Klaus Hahne

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 5.1 „Medienentwicklung und Mediendidaktik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



In dem folgenden Aufsatz sollen Umsetzungsprobleme der beruflichen Umweltbildung, am Beispiel der versorgungstechnischen Handwerksberufe konkretisiert werden. Dazu werden zunächst die Umweltbezüge der Versorgungstechnik am Beispiel Raumwärme/Warmwasser dargestellt.

Für die Ausbildung werden Lernfelder und Handlungsspielräume genannt, in denen umweltbezogene Ausbildungsaktivitäten und Fortbildungsaktivitäten entwickelt werden können. Der Berufsschule kommt eine besondere Bedeutung als Anreger und Unterstützer von umweltbezogenen Erkundungsprojekten zu.

Einleitung: Zum Verständnis beruflicher Umweltbildung

In seiner Grundlagenkonzeption der beruflichen Umweltbildung geht NITSCHKE davon aus, daß es trotz verschiedener Irrationalitäten im beruflichen Handeln sinnvoll sei, „die Beschäftigten bei ihrem beruflichen Selbstverständnis zu ‚packen‘, um sie zugunsten eines anderen Umgangs mit Natur zu aktivieren“. ¹ In diesem Anknüpfen an die Beruflichkeit und ihre identitätsstiftenden Wirkungen (sie gehen z. B. aus den Worten Berufung und Berufsethos hervor) liegt vielleicht ein Vorteil der beruflichen Umweltbildung gegenüber der allgemeinbildenden Umwelt-erziehung.

Mit dem Begriff der beruflichen Umweltbildung wird auf das grundsätzliche Problem ihres Wirksamwerdens verwiesen. Bildungsprozesse führen erst mittel- und langfristig zur Änderung des Bewußtseins, von Einstellungen und Werten und unter der Einwirkung verschiedener Realitätsbedingungen zu verändertem Handeln oder zu Handlungsdispositionen. Damit ist in der Umweltbildung ähnlich wie in der heutigen Diskussion um die Schlüsselqualifikation angelegt, was der Berufsbildungsforscher LEMPERT schon 1971 auf den Begriff gebracht hat: „Berufliche Tüchtigkeit erfordert nicht nur eine bestimmte Qualifikation, sondern auch die Motivation, diese Qualifikation im Sinne der Berufsaufgabe einzusetzen.“ ² Für umweltbezogenes Arbeitshandeln gilt, daß es oft gegen Widerstände aus betrieblichen Strukturen, einem ausschließlich an Produktivität und Effektivität ausgerichteten Arbeitsethos oder ungenügender Autonomie am Arbeitsplatz aufrechterhalten werden muß. Eine Motivation bzw. eine Verhaltensdisposition aber, die nicht im normalen betrieblichen Wertesystem fest verankert ist, sondern sich erst oft gegen andere verankerte Werte durchsetzen muß, wie die zum umweltgerechten beruflichen Handeln, ist besonders gefährdet und kann besonders schnell in Resignation und Apathie umschlagen. Das verweist darauf, daß berufliche Umweltbildung soziale, motivationale, ganzheitliche, handlungsbezogene und identitätsstiftende Bezüge enthalten muß, soll sie nicht unwirksam werden. Wie sich diese Forderungen allerdings in der Ausbildungspraxis umsetzen lassen, ist noch weitgehend offen.

Um die Diskussion zur Praxis der beruflichen Umweltbildung zu beleben, sind Praxisberichte und theoretische Grundlagenbestimmungen genauso wichtig, wie die hier versuchte Darlegung von Forschungshypothesen, die den Anspruch beruflicher Umweltbildung in konkreten Technologie- und Berufsfeldern konkretisieren.

In der Anfangsphase eines BIBB-Forschungsprojektes, welches unter dem Titel „Der Beitrag von Lehr-/Lernmitteln in der Ausbildung ausgewählter montageorientierter Handwerksbereiche“ (S. 403) die Entwicklung von Pilotmedien zur Umweltbildung in den versorgungstechnischen Handwerksberufen zum Ziel hat, zeigen sich folgende Entwicklungsfragen als bedeutsam:

- Welches sind die ökologischen Bezüge der Versorgungstechnik?
- Wie lassen sich die vorhandenen und zu entwickelnden Kompetenzen der Sanitär-Heizungs-Klima-Handwerksbetriebe vor ökologischem Hintergrund bewerten?
- In welchen Bereichen in den versorgungstechnischen Ausbildungsberufen läßt sich berufliche Umweltbildung realisieren?
- Welche umweltrelevanten Lernaktivitäten und Handlungsspielräume lassen sich in der Ausbildung finden bzw. entwickeln?
- Welche besondere Rolle fällt den verschiedenen Lernorten im Handwerk bei der Verstärkung beruflicher Umweltbildung zu?
- Welchen möglichen Beitrag können Medien (für Auszubildende, Ausbilder und Lehrer) für die zu entwickelnden Lernformen in der beruflichen Umweltbildung leisten?
- In welchen medialen Formen sollten Pilotmedien konkretisiert werden, um berufliches Umweltlernen in der Ausbildung besonders zu fördern?

Die Umweltbezüge in der Versorgungstechnik

Die Versorgungstechnik erfüllt menschliche Bedürfnisse nach Wärme, Hygiene und

Trinkwasser und braucht insoweit ihre Zwecke nicht sogleich als manipulierte Bedürfnisse (wie z. B. das Bedürfnis nach individueller motorisierter Mobilität) kritisch zu hinterfragen. Es kann eigentlich nur darum gehen, diese Bedürfnisse — soweit sie vernünftig sind — möglichst umweltverträglich und sozial verträglich, zu lösen. Für die Raumheizung und Warmwasserbereitung wird ein erheblicher Teil an Primär- und Sekundärenergien eingesetzt, entsprechend werden hier im erheblichen Umfang Emissionen in die Atmosphäre freigesetzt. Der Energieeinsatz muß von der geforderten Energiedienstleistung in der Haustechnik unterschieden werden.

Mit dem Begriff **Energiedienstleistung** wird bei einer Betrachtung der ökologischen Bezüge der Versorgungstechnik die normale physikalische und technische Betrachtung von Energiearten verlassen, und davon ausgegangen, daß Verbraucher im Grunde genommen keinen Bedarf an Primär- oder Sekundärenergien haben, sondern an einer Energiedienstleistung, einem warmen Raum, heißem Wasser oder Transportmöglichkeit interessiert sind.³ Das Beispiel der Raumwärme zeigt, wie der Begriff Energiedienstleistung Licht in die von ökonomischen und politischen Interessen geprägten Auseinandersetzungen um die Energieproblematik bringen kann. „In der Bundesrepublik entfallen rund 34 % des Endenergieverbrauchs auf diesen Bereich, so daß hier das größte Energiesparpotential liegt. Eine behagliche Zimmertemperatur kann mit hohem Energieeinsatz und schlechter Wärmedämmung oder mit höherem Kapitaleinsatz (für Wärmedämmung) und entsprechend geringerem Energieverbrauch erreicht werden. So kann der Energiebedarf gesenkt werden, ohne die erwünschte Energiedienstleistung zu vermindern.“⁴ Durch weitere Systemverbesserungen im Bereich der Heizungsregelung, der Verlustminderung durch Optimierung der Heizungsanlage als Ergänzung zur Wärmedämmung des entsprechenden Hauses läßt

sich die Energiedienstleistung Raumwärme mit einem erheblich geringerem Aufwand an Primär- oder Sekundärenergien und damit auch mit einer erheblich geringeren Belastung der Atmosphäre durch Emissionen herstellen.

Vor diesem Hintergrund einer ökologischen Bewertungsmöglichkeit stelle ich idealtypisch fünf Stufen handwerklicher Kompetenz im Umgang mit Technologien zur Erzeugung von Raumwärme und Warmwasser dar, von denen im SHK-Handwerk z. Z. aber nur die ersten beiden Stufen in breitem Maßstab wahrgenommen werden (vgl. Abb. 1).

Die Stufen handwerklicher Kompetenz verweisen auf weitere Zusammenhänge von Ökonomie und Ökologie. Solange die SHK-Branche „boomt“, solange Kunden einem reinen Kosten-Nutzen-Denken verhaftet bleiben, braucht das Handwerk seine bisher erreichten Kompetenzstufen nicht zu verlassen. Besondere Programme des Gesetzgebers — z. B. das Energiedachprogramm der Bundesregierung — oder aufgeklärte Kunden mit gesteigertem Umweltbewußtsein verlangen jedoch Beratungen und Angebote, die über das bisherige Spektrum der SHK-Handwerke hinausgehen. Nicht zu unterschätzen ist auch die Möglichkeit für das Handwerk, durch eigene Aufklärung und Beratungstätigkeit die Kunden auf umweltgerechtere Wege zur Deckung ihres Raumwärme- und Warmwasserbedarfs aufmerksam zu machen.

Ansätze für Umweltbildung in der Ausbildung versorgungstechnischer Berufe

Einen wesentlichen, weil einklagbaren, Hinweis auf umweltbezogene Lerninhalte der Versorgungstechnik gibt die Ausbildungsordnung der entsprechenden neugeordneten Handwerksberufe. Als Standardposition finden sich in den Ausbildungsordnungen um-

Abbildung 1: Ökologische Kompetenzstufen versorgungstechnischer Handwerksbetriebe



weltbezogene Hinweise: So enthält z. B. die neue Ausbildungsverordnung zur Berufsausbildung zum Gas- und Wasserinstallateur/-installateurin folgende Fähigkeiten und Kenntnisse:

- für den ausbildenden Betrieb geltende wesentliche Vorschriften über den Emissions- und Gewässerschutz sowie über die Reinhaltung der Luft nennen;
- arbeitsplatzbedingte Umweltbelastungen nennen, und zu ihrer Verringerung beitragen;
- im Ausbildungsbetrieb verwendete Ener-

giearten nennen und Möglichkeiten rationaler Energieanwendungen im beruflichen Wirkungsbereich anführen;

- Eigenschaften und Einsatzmöglichkeiten unterschiedlicher Energie- und Werkstoffarten beachten“.⁶

Die im Ausbildungsrahmenplan feststellbare Konkretisierung der Zielsetzung Umweltschutz und rationelle Energieverwendung beschränkt sich meist auf die Vermittlung von Kenntnissen. Ihre Umsetzung in berufliches

Handeln bleibt offen. Mit dem Hinweis auf die Einsatzmöglichkeiten unterschiedlicher Energiearten und die Verringerung arbeitsplatzbedingter Umweltbelastungen — haben Ausbilder, Auszubildende und Berufsschullehrer einen rechtlichen Ansatzpunkt Umweltlernen in der Ausbildung der Versorgungstechnik zu initiieren. Dabei lassen sich folgende Bereiche als aktivierende Lernfelder identifizieren:

Umweltbildung in Projekten

Für die berufliche Umweltbildung bieten sich Projekte besonders an, versprechen sie doch im Gegensatz zur bloßen Wissensvermittlung durch ganzheitliches, soziales und handlungsorientiertes Lernen, eine den komplexen Ansprüchen der Umweltbildung gemäße Lernform. Projekte sind jedoch eine nach pädagogischen Kriterien organisierte hochkomplexe Lernform, die zu ihrer erfolgreichen Umsetzung besonders günstige Lernbedingungen, soziale Gruppenbedingungen und eine hohe Professionalität der projektbegleitenden Ausbilder und Pädagogen voraussetzt. In den versorgungstechnischen Handwerksberufen sind solche Bedingungen im wesentlichen nur in den Berufsschulen gegeben, läßt man die überbetriebliche Unterweisung wegen ihres anders gear- teten Bildungsauftrages und die für Projekte besonders geeignete außerbetriebliche Ausbildung als Sonderform einmal beiseite.

Es ist positiv anzumerken, daß es vielfältige schulisch initiierte Projekte mit Umweltbezügen in den versorgungstechnischen Berufen gibt.⁷ Die schulischen Projekte für das Umweltlernen in der Versorgungstechnik sind insofern unverzichtbar, als daß nur durch sie im Sinne ihrer wörtlichen Bedeutung des lateinischen ‚pro jacere‘ als ‚Vorauswerfen‘ die Möglichkeit besteht, praktisch erfahrbar zu machen, was in der handwerklichen Alltagsrealität und im beruflichen Handeln in der Ausbildung noch nicht allgemein

zugänglich ist, d. h. vor allem der Umgang mit ökologisch vertretbaren Energiekonzepten und der Nutzung regenerativer Energien in der Haustechnik (Vergleiche dazu die Kompetenzstufen 3–5).

Der Beginn der Erfahrung des Machbaren in der ökologisch vertretbaren Versorgungstechnik, wird meist durch kleine Projekte zum Selbstbau regenerativer Energieanlagen vorgenommen. Beim Bau solcher Sonnenkollektoranlagen in schulischen Lerngruppen werden vielfältige handwerkliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Techniken der Installationstechnik eingesetzt. Durch die Ergänzung des Arbeitsvorhabens durch technologische Experimente, wird neben der Praxiserfahrung ein tieferes Verständnis der Möglichkeiten der Energiekonvertierung gewonnen. Durch die Entwicklung geeigneter Energiebilanzierungen können die Auszubildenden in einem längeren Zeitabschnitt sich eigene Aufschlüsselungen über den Beitrag von Solarenergie z. B. zur Warmwassererzeugung verschaffen.

Lernen an Realobjekten zur ökologisch vertretbaren Energiekonvertierung

Es ist eine wichtige Erkenntnis, daß berufliche Umweltbildung sich mit dem Anknüpfen an unmittelbare Beruflichkeit nicht begnügen darf. Daher gilt es möglichst oft die beschränkten Erfahrungsmöglichkeiten der beruflichen Lernorte zu verlassen und andere Erlebnisse, andere Erfahrungen und andere Sichtweisen, als sie im unmittelbaren beruflichen Handeln zugänglich sind, sichtbar und möglich zu machen. Exkursionen, Landschulheimaufenthalte oder Aufenthalte an alternativen Bildungsstätten, bei denen regenerative Energienutzung anschaulich vorgeführt wird, sind hier genauso bedeutsam wie die fachkundige Besichtigung von Ökohäusern oder Realobjekten zur Einbeziehung regenerativer Energien mit einer nachvollziehbaren Ökologie-Ökonomie-Bilanzierung.⁸

Umwelterkundung im Betrieb

Jeder Betrieb, auch der versorgungstechnische Handwerksbetrieb, kann in bezug auf die Belange des Umweltschutzes handlungsorientiert erkundet werden. Im Betrieb werden Energien verbraucht und Emissionen ausgeschieden. Im Betrieb werden Rohstoffe und Werkstoffe unter Energieeinsatz verarbeitet. Es entstehen Abfälle und Produkte für die weitere Verarbeitung und Montage. Zum Bereich des betrieblichen Umweltschutzes gehört auch der Umgang mit Heizung, Warmwasserversorgung, Verpflegung (Kantine), Abfällen und Schrottsammlungen etc. In umweltbezogenen Projekten können Auszubildende alle diese Bereiche auf ihre Umweltrelevanz prüfen und Verbesserungsvorschläge einbringen. Bei montageorientierten Handwerksbetrieben verdient auch der betriebliche Fuhrpark und dessen Nutzung zur Erledigung der Kundenaufträge eine kritische umweltspezifische Analyse.

Umwelterkundung im Kundenauftrag

Für die versorgungstechnischen Ausbildungsberufe ist jedoch der wesentliche Punkt umweltbezogenen Handelns in der Bearbeitung verschiedener Kundenaufträge beim Privatkunden und auf wechselnden Baustellen gegeben. Allerdings sind die Möglichkeiten der Auszubildenden, hier auf die Art und Weise der Bereitstellung der Energiedienstleistung qualitativen Einfluß zu nehmen, beschränkt. Die Arbeitsteilung im Handwerk bedingt, daß die Kundenberatung meistens Sache des Meisters ist. Den ausführenden Gesellen bleibt oft nur die Umsetzung der vom Meister und dem Kunden im Beratungsgespräch getroffenen Entscheidungen. Dem Auszubildenden werden beim normalen Kundenauftrag keine besonders großen eigenen Gestaltungsmöglichkeiten eingeräumt; er ist häufig zunächst bloßer Zuarbeiter des Gesellen. Im Rahmen seiner wachsenden Kompetenz wird er dann an der Erledigung von

Kundenaufträgen beteiligt. Die Formen der Zusammenarbeit mit dem Gesellen sind dabei noch ungenügend erforscht.

Um die potentiellen Lernchancen des handwerklichen Kundenauftrages in der Versorgungstechnik freizulegen, muß man sich klarmachen, „daß das beste Projekt zum Lernen der Auftrag ist“.⁹

Bei der Durchführung von Wartungsaufträgen hat der Geselle die Möglichkeit durch Abgasmessungen die Brenneinstellung zu optimieren, er kann durch die Funktionsprüfung aller relevanten Teile einschließlich der Meß- und Regeleinrichtungen beurteilen, ob die Anlage vernünftig funktioniert. Schon aus dem regelmäßigen Wartungsauftrag kann sich eine umweltrelevante Beratungsfunktion ergeben.

Die umweltrelevanten Handlungsspielräume bei Reparatur- oder Instandsetzungsaufträgen liegen in der Abwägung zwischen Reparatur, Teileerneuerung oder Gesamterneuerung unter ökonomischen, sozialen (Wirtschaftlichkeit, finanzielle Möglichkeit des Kunden) und ökologischen (Emission der Anlage) Gesichtspunkten. Die fachkompetente Erledigung eines solchen Auftrages verlangt vom Gesellen oder Kundendienstmonteur fachliche Kompetenz und ein hohes Analysevermögen sowie eine grobe Beratungstätigkeit im Bereich der Kleinfuerungstechnik und der Meß-, Steuer- und Regelungsgeräte.¹⁰

Bei der Installation auf Baustellen (Neubau und Sanierung) ist die Installation einer Heizungs- und Warmwasseranlage Folge einer vorhergehenden mehr oder weniger professionellen Energieberatung des Kunden, die entweder von Handwerksmeistern, von Architekten oder Ingenieuren oder von anderen professionellen Energieberatern durchgeführt wird. Die Lernchancen und die umweltgerechten Entscheidungsspielräume für Gesellen und Auszubildenden lassen sich in

einem solchen Auftrag nur vor dem Hintergrund ihres Verständnisses der Beratungs- und der Entscheidungssituation öffnen. In der Durchführung eines solchen Installationsauftrages kann dann viel über die Gesamtfunktion und den Beitrag der Meß- und Regeltechnik für eine umweltgerechte Versorgungstechnik gelernt werden.

Die besondere Rolle der Berufsschule bei der umweltbezogenen Erkundung

Es ist eine wichtige Erkenntnis, aus gelungenen Lernprozessen im Bereich beruflicher Umweltbildung, daß erfolgreiche Lernprozesse sich als Sozial- und Gruppenprozesse darstellen. Gerade im konfliktträchtigen Bereich des Umweltschutzes im Betrieb ist der einzelne schnell überfordert und am Ende seiner Handlungs- und Erkenntnismöglichkeit angekommen. In den Handwerksbetrieben im SHK-Bereich haben wir es oft mit Kleinbetrieben zu tun, in denen nur wenige Auszubildende ausgebildet werden, d. h. die günstige Situation des Gruppenlernens in der betrieblichen Umwelterkundung ist meist nicht gegeben. Für erfolgreiche Ansätze für Umwelterkundungen durch Auszubildende im eigenen Betrieb¹¹ gibt es aus dem handwerklichen Bereich noch keine Projektbeispiele. Das verweist auf die wichtige Rolle, die die Berufsschule beim Zustandekommen solcher Umwelterkundungsprojekte in versorgungstechnischen Handwerksbetrieben übernehmen sollte.

Die Projektplanung, die Entwicklung von Fragestellungen für die Erkundung kann eigentlich nur in der Berufsschule erfolgen. Mit leittextartigen Checklisten können dann die Jugendlichen einer Erkundungsprojekt-Klasse in ihre jeweiligen Handwerksbetriebe gehen, um dort ihre Erkundungen vorzunehmen und ihre Fragen zu stellen. Danach werden die Ergebnisse der Jugendlichen in der Klasse ausgewertet, verglichen und disku-

tiert. In einer nächsten Stufe können dann Verbesserungsvorschläge entwickelt und in die Betriebe hineingetragen werden. Bei Widerständen und Konflikten kann der Berufsschullehrer eine vermittelnde, schützende und die umweltbezogene Motivation aufrechterhaltende Rolle einnehmen.

Auch für die Einübung in die umweltgerechte Bearbeitung von Kundenaufträgen schon auf dem Niveau von Auszubildenden in den ersten Ausbildungsabschnitten kann die Berufsschule wichtige Hilfestellung leisten:

Ein solches von der Berufsschule initiiertes Projekt könnte sich zunächst der häuslichen Energieversorgungssituation im Wohn- und Lebensbereich der Auszubildenden zuwenden. Das heißt, die Auszubildenden entwickeln gemeinsam mit den Berufsschullehrern Checklisten und Erkundungsleittexte, mit denen sie in ihrer Lebenswelt, z. B. ihrer Familie, den Haushalt daraufhin untersuchen, mit welchen versorgungstechnischen Mitteln, mit welchem Aufwand an Primär- und Sekundärenergien die Energiedienstleistungen im privaten Wohnbereich bereitgestellt werden. Die Besprechung der unterschiedlichen versorgungstechnischen Situationen im Familienbereich der Auszubildenden kann dann als erste Auswertung zu Vergleichen über die eingesetzten Primär- und Sekundärenergien unter Umweltgesichtspunkten führen. Das hat die Vorteile, daß die Auszubildenden nicht bei Fremden oder beim Kunden erkunden müssen, sondern in ihrer eigenen Lebenswelt. Ob die dann im Unterricht erarbeiteten Verbesserungsvorschläge praktisch umsetzbar sind, ist weniger entscheidend, als daß durch die Erkundungen der Energiedienstleistungen im eigenen Lebensbereich die Augen der Auszubildenden auch für die energetische Betrachtung der Lebensbereiche ihrer Kunden geöffnet werden können.

Bei Kundenaufträgen kann der Auszubildende mit Hilfe von „auftragsorientierten Leittexten“ und mit „Erkundungsleittexten“ die

Umweltbezüge von Kundenaufträgen erarbeiten und dabei auch die potentiellen Handlungsspielräume für umweltbewußtes berufliches Handeln (von der Beratung bis hin zur Emissionsminderung) identifizieren.

Umweltbildung als fachbezogene Fortbildung im SHK-Bereich

Das Lernfeld des Kundenauftrages und der Kundenberatung ist natürlich eine Domäne der Fortbildung im SHK-Handwerk. Da die Realisierung der Umweltbildung im Fortbildungsbereich weiter fortgeschritten ist, als in der Ausbildung, will ich die wichtigsten Erkenntnisse eines Modellversuchs kurz darstellen.

Die Aufschlüsselung der Umweltbildung im **Modellversuch „Rationelle Heizungstechnik für arbeitslose Facharbeiter/innen und Gesellen“¹²**, einer konkreten Anpassungsfortbildung, zeigt, daß sich umweltbezogene Berufsbildung nur integriert mit der Vermittlung berufsfachlicher Kompetenzen vermitteln läßt. Daß sie darin jedoch nicht aufgeht, zeigen dann allerdings widersprüchliche Erfahrungen mit den Teilnehmern:

REINHARDT faßt als positive Erfahrung in der Vermittlung umweltbezogener Inhalte zusammen: „Die Teilnehmer bringen ein höheres Interesse an diesem Thema mit als an konventionellen Inhalten“.¹³ Umweltthemen führen zu der Einsicht, daß Heizen sehr viel mit Umwelt und Leben zu tun hat und nicht nur die Bereitstellung von Wärme darstellt. Es werden enge Bezüge des Berufslebens zum gesellschaftlichen Leben erkannt. Solartechniken und Umweltuntersuchungen werden als spannend und aufschlußreich empfunden und es entsteht ein Gefühl der Wichtigkeit des eigenen Arbeitens und des eigenen Handelns. Die Erfahrung von REINHARDT bestätigen also die Hypothese, daß das Erarbeiten der Umweltbezüge im beruf-

lichen Handeln die Identifikation mit dem Beruf und die Berufszufriedenheit deutlich verstärken kann.

Auf der anderen Seite mußte REINHARDT jedoch auch negative Erfahrungen darstellen, die auch gewissen Barrieren zwischen Handwerk und Umwelt bzw. Ökologie erkennen lassen:

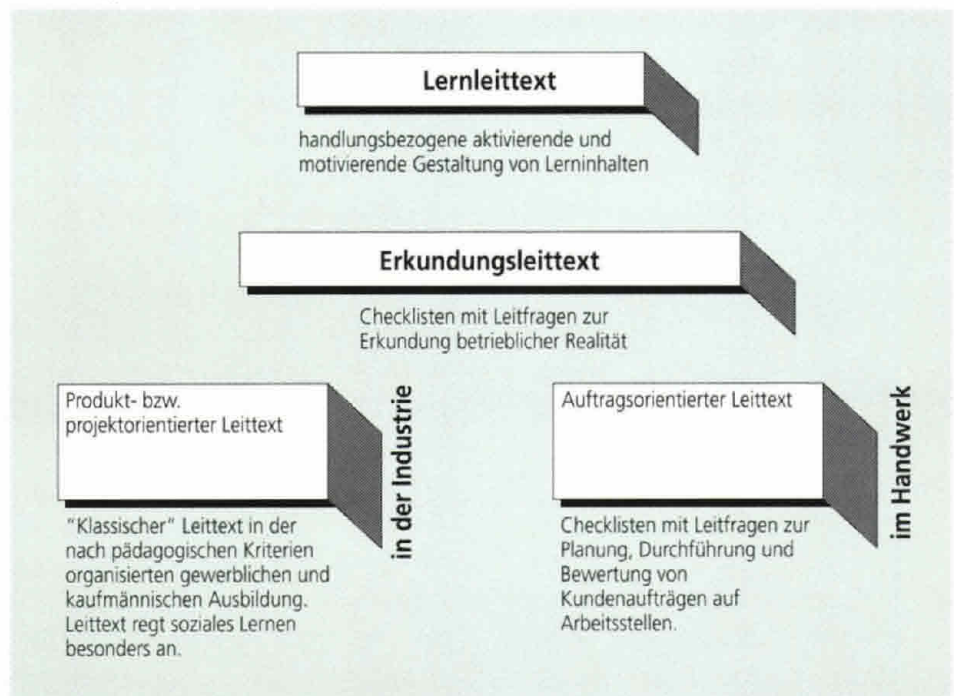
Die Teilnehmer brachten keine Vorqualifikation zum Umweltbereich mit, auf der man aufbauen konnte. Gerade die bisherige Berufserfahrung der Teilnehmer standen Umweltansprüchen eher entgegen. Es ließen sich Berührungspunkte zu ökologischer, grüner Ideologie auffinden, die die Teilnehmer gerade mit Themen wie Solar- und Umwelttechnik erst einmal verbanden. Hinzu kam, daß die „Do-it-yourself-Mentalität“ im Solarbereich zu einem gewissen Imageverlust und einer eher unprofessionellen Einschätzung dieser Techniken durch Handwerker geführt hat.

Als kritische Rahmenbedingungen für berufliches Umweltlernen in der Anpassungsfortbildung nennt REINHARDT zusätzlich den erheblichen Mangel an pädagogisch aufbereiteten und im praktischen Ernstfall betriebenen Solaranlagen, die durch Nachweisen einer Ökologie-Ökonomiebilanz Überzeugungskraft auch bei Handwerkern entwickeln können.

Der Beitrag von Medien zur Stützung beruflicher Umweltbildung in der Versorgungstechnik

Soll berufliche Umweltbildung mit dem Ziel umweltgerechten beruflichen Handelns betrieben werden, so muß sie ihre Schwerpunkte in praktischen Projekten setzen, in denen die Auszubildenden mit Erfolgsaussichten verändernd in betriebliche Wirklichkeit eingreifen können. Zur medialen Stützung solcher Lernansätze bietet sich die

Abbildung 2: Leittext- Varianten



Leittextmethode besonders an.¹⁴ Sie fördert als Strukturierungshilfe die Fähigkeit zur Selbststeuerung der Auszubildenden bei der Planung, Durchführung und Bewertung von Projekten. In bezug auf die Besonderheiten der Ausbildung im Handwerk lassen sich folgende Leittexttypen¹⁵ differenzieren (vgl. Abb. 2).

Mit Hilfe des Lernleittextes kann umweltrelevantes Wissen, handlungsorientiert und lernaktivierend aufbereitet, vermittelt werden. Mit Erkundungsleittexten können z. B. Ausbildungsbetriebe auf Umweltbezüge erforscht werden. Im auftragsorientierten Leittext kann durch entsprechende Leitfragen in allen Phasen der Entwicklung des Kundenauftrages, von der Beratung über die Materialbestellung und die Arbeitsverfahren bis hin zur Entsorgung von Altteilen und zur Einhaltung von Arbeitssicherheitsbestimmungen, jeder Aspekt auf die Prüfung der Umweltrelevanz nachgefragt werden. Der produkt- oder projektorientierte Leittext hätte seinen Einsatzort eher in der außer- oder überbetrieblichen Ausbildung und kann entweder ein umweltrelevantes Produkt oder Projekt als ganzes ansprechen oder aber

durch Leitfragen in allen Phasen eines Projektes auf die Umweltrelevanz hinweisen. Mit **Umwelt-Projekt-Leittexten**, die Elemente aller Leittextvarianten verbinden, sollen ändernde und eingreifende Projekte mit innovativer Wirkung im Bereich des Umweltschutzes initiiert werden. Sie beginnen meist mit einer Erkundung, einer Bilanzierung oder einer Analyse von vorhandenen Bereichen in bezug auf ihre Umweltrelevanz, mögliche Schädigungspotentiale und Alternativen. In diesem ersten Teil entspricht das Vorgehen einem Erkundungsprojekt. Jedoch bleibt es bei der Bilanzierung oder der Erkundung nicht stehen. Es erfolgt vielmehr eine Nutzanwendung des Erkannten, in Vorschlägen zur Veränderung bzw. zur umweltrelevanten Verbesserung. Oft leiten diese Vorschläge in eine produktions- und produktbezogene Phase der Projektarbeit über.

Im o. g. bis 1995 laufenden Forschungsprojekt sollen u. a. in Zusammenarbeit mit Schulen und Betrieben Erkundungs- und Umweltprojekt-Leittexte erprobt werden. Interessenten aus Praxis und Wissenschaft sind hiermit eingeladen, sich mit kritischen Beiträgen und Vorschlägen zu beteiligen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Nitschke, C.: Berufliche Umweltbildung — Umweltgerechte Berufspraxis, Grundlagen für eine theoretische Konzeption, Berichte zur beruflichen Bildung, 126. BIBB Berlin/Bonn 1991, S. 34f.

² Lempert, W: Leistungsprinzip und Emanzipation — Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens, Frankfurt 1971, S. 200

³ Vgl. Seifried, D: Gute Argumente: Energie. 2. Auflage, München 1988, S. 44f.

⁴ Vgl. ebenda, S. 70f.

⁵ Die regelmäßige Wartung von Heizungsanlagen durch die dafür zuständigen SHK-Handwerke wurde einen Qualitätstest mit „verheerendem Ergebnis“ unterzogen: Von 56 Testwartungen verdienten nur 16 die Note gut, 18 ein zufriedenstellend und 22 die Note mangelhaft. Im einzelnen erlebten die Testkunden geschönte Meßwerte, Einstellungsfehler, das Übersehen von auch gefährlichen Störungen und anderes mehr. Vgl. dazu Zeitschrift Energiedepesche, Nr. 4, Dezember 1991, S. 24

⁶ Ausbildungsrahmenplan vom 9. 3. 1991, Seite 393 ff.

⁷ Ein Beispiel sind die im Bremer Schulmodellversuch „Experimental- und handlungsorientierte Lernformen im berufsbezogenen Unterricht versorgungstechnischer Ausbildungsberufe“ entwickelten Unterrichtseinheiten.

⁸ Die Formen des Lernens an Realobjekten und die pädagogische Betreuung der Erkundungen von Realobjekten — die ja der passiven Besichtigung in jedem Fall vorzuziehen wäre — stehen im Mittelpunkt eines beantragten Modellversuchs „Berufliche Umweltbildung für Metall- und Elektroberufe anhand von Realprojekten unter Einbeziehung regenerativer Energiequellen“ des Trägers „Atlantis“ in Berlin.

⁹ Vgl. Schmidt, H: Lernen durch Arbeit. In: BWP 20 (1991) 6, S. 1

¹⁰ Vgl. zu dem Berufsbild des Kundendienstmonteurs den „Abschlußbericht und Materialien des Modellversuchs Rationelle Heizungstechnik für arbeitslose Gesellen und Facharbeiter“, Stiftung berufliche Bildung, Hamburg April 1991 (dort erhältlich), S. 25f.

¹¹ Vgl. Ortsjugendausschuß der IGM, Hamburg. Dokumentation zur Umweltrallye, IGM, Verwaltungsstelle Hamburg. Erste Auflage, September 1991. Vgl. auch die hilfreiche Materialsammlung „Wir machen Umweltschutz im Betrieb — Untertitel: Arbeitshilfe für den Ausbildungsinhalt Umweltschutz in den neuen Berufen“. Hrsg. IGM-Vorstand, Frankfurt, April 1991

¹² Vgl. hierzu: „Stiftung berufliche Bildung. Abschlußbericht und Materialien“ a. a. O.

¹³ Vgl. hierzu das Referat, das Ulrich Reinhardt auf einem Workshop zum Thema „Umweltqualifikation in versorgungstechnischen bzw. Installations-Berufen“ am 21. II. 1990 im BIBB-Berlin gehalten hat.

¹⁴ Selka, R. u. a.: Leittexte — ein Weg zu selbständigem Lernen, Seminarkonzepte zur Ausbilderförderung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1987

¹⁵ Vgl. Koch, J. und Meerten, E. „Einsatzmöglichkeiten von Leittexten in der Handwerksausbildung“. In Stratenwerth, W. (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk, Band 2: Basismaterialien, Köln 1991. Sie unterscheiden ebenfalls zwischen Erkundungsleittexten, mit deren Hilfe sich die Auszubildenden die Arbeitswelt erschließen sollen, ohne jedoch selbst arbeitsbezogen tätig zu werden, und Auftragsstypenleittexten, die selbständiges Arbeiten anleiten.

Lehrerbildung für berufliche Schulen

Bernhard Bonz

Prof. Dr., Lehrstuhl für Berufspädagogik, Geschäftsführender Direktor des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hohenheim



Berufliche Schulen tragen im Dualen System erheblich zum Ausbildungserfolg bei. Die Effizienz der Berufsausbildung ist deshalb von der Qualität der Lehrerbildung abhängig.

Im folgenden Beitrag wird auf Stellungnahmen und Forderungen hingewiesen, die eine am Leitbild des professionellen Lehrers orientierte Ausbildung gewährleisten sollen. Im Hinblick auf die Neugestaltung oder Umstrukturierung von Studiengängen in den neuen Bundesländern erhalten diese Grundsätze besondere Relevanz.

Lehrerbildung und duales System der Berufsausbildung

Im Dualen System der Berufsausbildung tragen die beruflichen Schulen erheblich zum Ausbildungserfolg bei. Wenngleich der zeitliche Anteil des schulischen Partners geringer ist als jener der betrieblichen Seite, so gründet doch — vor allem im fachtheoretischen Bereich — eine erfolgreiche Berufsausbildung auf den Unterrichtsveranstaltungen der beruflichen Schulen. Im Rahmen der Berufsausbildung sind vor allem die Teilzeitberufsschulen betroffen. Der Unterrichtserfolg in beruflichen Schulen hängt aber wie bei jedem Schulunterricht von der Qualifikation der Lehrer ab, denn diese müssen die Lernprozesse zielgerichtet organisieren und anregen.

Obwohl die Lehrerausbildung und -vorbildung einen entscheidenden Faktor für die Effizienz des Dualen Systems der Berufsausbildung darstellen, wurde die Frage der Lehrerbildung für berufliche Schulen kaum unter dem Aspekt der dualen Berufsausbildung aufgegriffen. In der Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) von 1990 vermerkt die Senatskommission für Berufsbildungsforschung dementsprechend: Die „Vernachlässigung der Berufsbildung und der Koordination von betrieblichen und schulischen Aktivitäten“ überrascht, da das Duale System der beruflichen Erstausbildung über Deutschland hinaus anerkannt ist. „Ein markantes Beispiel“ für die Vernachlässigung der Berufsbildung „bilden die ungelösten qualitativen und seit einigen Jahren vor allem die quantitativen Probleme der Berufsschullehrerausbildung, die in Kombination mit der Ausbildung der betrieblichen Ausbilder eine zentrale Stütze des Berufsbildungssystems darstellt“. Der Mangel an Lehrern für berufliche Schulen und die damit zusammenhängende Beeinträchtigung der Berufsbildung „findet aber in der Öffentlichkeit nicht die Aufmerksamkeit, die sie im Hinblick auf ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung sowie ihre Relevanz für die betroffenen Auszubildenden verdient“.¹

Die Diskussion wurde erst über den Kreis der Lehrer an beruflichen Schulen und ihren Verbandsvertretern, den Wissenschaftlern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie anderen an der Lehrerbildung Beteiligten hinausgetragen, als Lehrermangel zur erheblichen Einschränkung des Unterrichts führte. Doch nur der Unterrichtsausfall und damit das **quantitative** Problem der Lehrerbildung fand in solchem Maß Beachtung, daß Überlegungen zur Abhilfe angestellt wurden. Dies wird daran deutlich, daß die Maßnahmen der Schulbehörden kaum zur Verbesserung der Lehrerbildung und zur Attraktivitätssteigerung entsprechender Studiengänge dienten; die Bemühungen waren vor allem

darauf gerichtet, „Fachleute“² anzuwerben und einzustellen.

Zu diesen „Fachleuten“ gehören Diplomingenieure beispielsweise der Fachrichtung Elektrotechnik, von denen die Schuladministration annimmt, daß sie befähigt sind, Unterricht in Berufsschulklassen für Elektrotechnik zu geben. Analog zu den Diplomingenieuren werden für Wirtschaftsschulen Diplom-Kaufleute, Diplom-Volkswirte und Diplom-Ökonomen **direkt** in den Vorbereitungsdienst übernommen oder angestellt (sog. Direkteinsteiger). Die Gewinnung von Fachleuten ohne Lehrerausbildung und deren Einarbeitung in die Lehrertätigkeit ist eine Notmaßnahme, durch die — nicht nur kurz nach dem 2. Weltkrieg, sondern erneut seit einigen Jahren — der Lehrer-Einstellungsbedarf in wichtigen Berufsfeldern zu einem erheblichen Teil gedeckt wird.

Für die duale Berufsausbildung hat dies ambivalente Auswirkungen: Einerseits stehen „Fachleute“ den betrieblichen Aufgaben und Zielsetzungen besonders nahe, was zumindest von Seiten der Wirtschaft nicht als Nachteil angesehen wird, andererseits beeinträchtigt die fehlende pädagogische Kompetenz der „Fachleute“ sowohl die betriebliche Ausbildung ergänzenden Erziehungsaufgaben als auch die im Zuge der Neuordnung von Ausbildungsberufen erforderliche Betonung von allgemeinen und fachübergreifenden Lernzielen³ bzw. von Schlüsselqualifikationen, die nicht unter fachwissenschaftlichen Kriterien abgeleitet werden können.

Die Auswirkungen der Neuordnung von Ausbildungsberufen auf die berufliche Schule erreichten nicht die Ebene der Lehr-Lern-Prozesse, weshalb CZYCHOLL fragt, ob die Berufsschule „im methodischen Abseits“ steht.⁴ Im Zusammenhang mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen⁵ wurde zwar die pädagogische Kompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals problematisiert⁶ und die Qualifizierung der Ausbilder

intensiviert⁷, nicht aber eine „Neuorganisation der Berufsschule“ in Angriff genommen und eine Reform des Lehrerstudiums eingeleitet, die aufgrund der neuen Leitziele beruflicher Ausbildung im Dualen System erforderlich ist.⁸ Deshalb bleibt „das Nadelöhr für eine Qualitätsverbesserung der Ausbildung im Dualen System die didaktisch-methodische Kompetenz der Berufsschullehrer und der Ausbilder“.⁹

Das Duale System der Berufsausbildung ist darauf angewiesen, daß Lehrer ihre unterrichtliche Tätigkeit im schulischen Ausbildungsbereich als kompensatorische und komplementäre Komponente bezüglich des betrieblichen Ausbildungsanteils auffassen und im Hinblick auf den gemeinsamen einheitlichen Bildungsaspekt in der beruflichen Ausbildung reflektieren. Deshalb muß die Ausbildung bzw. das Studium der Lehrer auch die veränderten Anforderungen aufgrund der Neuordnung berücksichtigen. Innovationen im Dualen System sind auf qualifizierte Lehrer angewiesen, die entsprechende didaktische Entscheidungen treffen können. Deshalb müssen im Studium die Anteile der Erziehungswissenschaften ausgeweitet und intensiviert werden, denn pädagogische Kompetenz erhält im Rahmen der Berufsbildung den Rang einer Schlüsselqualifikation. KUTSCHA weist hier mit Recht auf die Disparität zwischen höheren Qualifikationsanforderungen an Lehrer und der vermehrt praktizierten Einstellung von Fachleuten ohne pädagogische Vorbildung in den Schuldienst hin.¹⁰

Zusammenfassend: Sowohl zur Stützung des Dualen Systems der Berufsausbildung als auch zur Fundierung von Bildungsgängen in beruflichen Schulen muß der Nachwuchs an qualifizierten Bewerbern für das Lehramt an beruflichen Schulen sichergestellt werden. „Qualifiziert“ bezieht sich auf eine **professionelle** Lehrertätigkeit in beruflichen Schulen. Diese Qualifizierung setzt ein Studium, das an den zentralen Aufgaben der Lehrer an beruflichen Schulen orientiert ist, voraus.

Leitbilder für die Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen

Ausbildung und Vorbildung der Lehrer an beruflichen Schulen orientieren sich an Leitbildern, die aufgrund der Anforderungen des Tätigkeitsfelds aufgestellt wurden oder auf die Ausbildungswege der erfolgreich tätigen Lehrer rekurrieren. Im Gegensatz zum Leitbild des „Fachmanns“ und dem Leitbild des „Pädagogen“¹¹ erfordert das Leitbild eines professionellen Lehrers für berufliche Schulen einen integrierten Erwerb fachwissenschaftlich-beruflicher Kompetenz zusammen mit der pädagogisch-didaktischen Kompetenz.

An diesem Leitbild des professionellen Lehrers orientiert sich die Auffassung der Berufs- und Wirtschaftspädagogen. KUTSCHA kennzeichnet sie folgendermaßen: „Die zentrale Aufgabe des Lehrers an beruflichen Schulen besteht darin, Schüler und Schülerinnen zu befähigen, komplexe berufliche Situationen zu bewältigen“. Die für seine „berufliche Laufbahn erforderliche Kompetenz gewinnt der künftige Lehrer an beruflichen Schulen nicht allein durch das fachwissenschaftliche Studium und durch die fachdidaktische Durchdringung einer oder mehrerer Bezugsdisziplinen, sondern aus der berufspädagogisch reflektierten Analyse und Deutung beruflicher Handlungsfelder. Die Qualität des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums ist mithin der entscheidende Prüfstein für das Maß an Professionalisierung, die durch die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen angestrebt und realisiert wird.“¹² Somit gilt als Maxime für die Gestaltung der Lehrerbildung für berufliche Schulen die Verschränkung fachwissenschaftlicher und beruflicher Inhalte mit den pädagogischen Aspekten. Dann bekommt in diesen Studiengängen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik den Rang eines „profilbestimmenden Integrationsfachs“.¹³

Stellungnahmen zur Lehrerbildung für berufliche Schulen

Die oben herausgestellte Auffassung zu Ausbildung und Studium von Lehrern für berufliche Schulen wurde seit langem von Wissenschaftlern vertreten und bildete die Basis von Stellungnahmen und Empfehlungen. So forderte bereits 1970 der **Deutsche Bildungsrat**, es „müssen in der Ausbildung aller Lehrer Elemente der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik, der praktischen Erfahrung und Erprobung sowie ihrer kritischen Auswertung als Teile eines Ganzen integriert sein“.¹⁴

Ein umfassendes Konzept zum Studium legte die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1981 vor: „Empfehlungen zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen“. Dieses Konzept umfaßt sechs Studienrichtungen. Ein gemeinsamer Block der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften wurde kombiniert mit verschiedenen beruflichen Fachrichtungen sowie zum Hauptfach hochaffinen, affinen oder nichtaffinen zweiten Fächern oder praxisorientierten bzw. an außerschulischen Tätigkeitsfeldern orientierten Spezialisierungen (s. Abbildung).

Abbildung : Konzeption der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Studienrichtungen

Studienrichtung I		
40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung allgemein	40 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung speziell
Studienrichtung II		
40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung allgemein	40 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung praxisorientiert
Studienrichtung III		
40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung	40 bis 60 Semesterwochenstunden Wahlfach (affin)
Studienrichtung IV		
40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung	40 bis 60 Semester- wochenstunden Besondere schulische/ außerschulische Tätigkeitsfelder
Studienrichtung V		
40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung	60 bis 80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung
Studienrichtung VI		
40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung	60 bis 80 Semesterwochenstunden Wahlfach (nicht affin)

Die Notwendigkeit einer Befähigung für Unterricht in einem zweiten Fach wird gefordert im Hinblick auf Schulfächer an beruflichen Schulen. Das zweite Fach wird dann als hochaffin bezeichnet, wenn sich seine Lehrinhalte zu einem großen Teil mit jenen überdecken, die Studienbestandteil des Hauptfaches sind. Dementsprechend gilt z. B. Kfz-Technik als hochaffin zur beruflichen Fachrichtung Metalltechnik. **Affine** Fächer kennzeichnet ein kleineres Ausmaß der Überdeckung; angesichts erheblicher mathematischer Studienanteile in der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik wird z. B. das Fach Mathematik zu dieser Fachrichtung als affin eingestuft. Ein schulbezogenes Fach wie Sport oder Geschichte/Politische Wissenschaft muß bezüglich der genannten beruflichen Fachrichtungen als **nichtaffin** gelten.

Der zunehmende Lehrermangel führte gegen Ende der 80er Jahre dazu, daß sich die Kultusministerkonferenz mit der „Sicherung des Nachwuchses an Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ befaßte und besondere Maßnahmen empfahl.¹⁵ Diese Maßnahmen konnten allerdings keine dauerhafte Lösung erwarten lassen. Im Gegenteil: „Der vereinbarte Maßnahmenkatalog zielt schwerpunktmäßig auf kurzfristig und allenfalls quantitativ wirksame Übergangsmaßnahmen ab. Dadurch werden die schwierigen Probleme der langfristigen und kontinuierlichen Versorgung des beruflichen Schulwesens mit pädagogisch und fachlich gut ausgebildeten Lehrern/Lehrerinnen auf Dauer eher verschärft als gelöst.“¹⁶

Dies nahm die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Anlaß, Mindestanforderungen für das Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen zu formulieren¹⁷ „um die Professionalität und wissenschaftliche Verantwortbarkeit der Ausbildung eines Berufsstandes, von dem die Gesellschaft einen maßgeblichen Beitrag zur beruflichen Bildung der nachwachsenden Generation erwartet“, zu sichern.¹⁸ Die

„Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen“¹⁹ wurde am 21. März 1990 von der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik und am 13. August 1990 vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beschlossen. Demnach sollten folgende Grundsätze für alle beruflichen Fachrichtungen gelten:

Die Entwicklung des Dualen Systems der Berufsausbildung in den alten und den neuen Bundesländern ...

„1. Die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrern/Lehrerinnen an beruflichen Schulen ist grundständig zu organisieren, das heißt: alle Fächer sind im Grund- und Hauptstudium anzubieten. Dies schließt die berufs- und wirtschaftspädagogischen sowie fachdidaktischen Studienangebote ein, weil nur so die wissenschaftliche Qualifikation für berufliche Lehr-/Lernprozesse entwickelt werden kann.

Aufbau-, Ergänzungs-, oder Zusatzstudiengänge, die in anderen Organisationsformen die gleichen Standards sichern, sind nur in definierten Ausnahmen vorzusehen.

2. Da die Studiengänge mit dem Ziel der Staatsprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen unter den Druck der allgemeinen Staatsprüfung geraten sind und damit die für die beruflichen Schulen nötige Differenzierung gefährdet ist, sind sämtliche Studiengänge für Lehrer an beruflichen Schulen als Diplomstudiengänge anzubieten. Die Studienangebote sind zu gliedern in

- a) Berufs- und Wirtschaftspädagogik
- b) Berufliche Fachrichtung/Fachwissenschaft
- c) Wahlpflichtbereich.

Es sollte ein möglichst breites Fächerspektrum zugelassen werden, wobei die Spezialisierung auf eine jeweilige berufliche Fachrichtung durch Fächerkombinationen ergänzt

werden kann, die über diese spezielle Fachrichtung hinausgehen.

3. Diplom-Studiengänge für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen gliedern sich in ein Grund- und Hauptstudium. Beide Teile werden durch Prüfungen abgeschlossen (Diplomvorprüfung, Diplomhauptprüfung). Das Thema der Diplomarbeit wird in der Regel dem Gebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entnommen.

4. Für Fachrichtungen bzw. Fächer an beruflichen Schulen, für die entsprechende Fachwissenschaften an Hochschulen eines Bundeslandes nicht vorhanden sind, ist von der Kultusministerkonferenz unter Mitwirkung der Universitäten ein bundesweites Konzept zu entwickeln.

5. Zur langfristigen Sicherstellung der Lehrerversorgung ist es erforderlich, Institute/Seminare für Berufs- und Wirtschaftspädagogik einzurichten bzw. auszubauen, die ein hinreichendes Lehrangebot ermöglichen sowie eine entsprechende Forschung gestatten.“²⁰

Eine gemeinsame Tagung von Mitgliedern des Wissenschaftlichen Beirates Berufspädagogik beim Ministerium für Bildung und Wissenschaft der DDR und dem Vorstand der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 26. Juni 1990 in Berlin führte zu einer Stellungnahme, in der die Grundpositionen zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen für berufliche Schulen in Deutschland — damals in der Bundesrepublik und in der DDR — niedergelegt wurden.²¹ Auf der Basis dieser Stellungnahme wurde im Rahmen der „Hochschultage Berufliche Bildung '90“ in Magdeburg am 3. Oktober 1990, dem Tag der deutschen Einheit, das Forum „Studium der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ abgehalten.²² (Diese Thematik wird an den „Hochschultagen Berufliche Bildung“ regelmäßig im Rahmen des Workshops „Qualifizierung von Berufspädagogen“ auch unter Berücksichtigung des betriebli-

chen Bildungspersonals diskutiert.²³⁾ Das Forum bekräftigte nicht nur die Übereinstimmung der Wissenschaftler aus den alten und neuen Bundesländern, die bereits in der Stellungnahme von Berlin zum Ausdruck kam, sondern brachte darüber hinaus auch die Zustimmung der Lehrerverbände zu den vorgelegten Grundsätzen und Mindeststandards für das Studium der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen.²⁴⁾

Die Situation im vereinten Deutschland

Durch die deutsche Vereinigung kamen im Bereich der Berufsbildung inhaltlich und strukturell verschiedene Konzepte zusammen. In der DDR hatte ein einheitliches System der Berufsausbildung bestanden, in dem betriebliche und schulische Anteile enthalten waren. Grundsätzliche und strukturelle Unterschiede zwischen den Bezirken gab es im Bereich der Berufsbildung nicht; hinsichtlich der Lernorte Schule und Betrieb bestand kein Dualismus.

Anders gestaltet war hingegen die Struktur der Berufsbildung in den alten Ländern. Sie war insoweit dualistisch, als — im Gegensatz zur bundeseinheitlichen Ordnung der Berufsausbildung für die Betriebe — im Kulturbereich nur ein gemeinsames Mindestmaß der KMK-Vereinbarungen bestand. Der föderalistische Staatsaufbau, der den Ländern Kulturhoheit garantiert, erfordert eine komplizierte Abstimmung zwischen den Ländern in der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK), die z. B. eine Untergrenze von acht Semesterwochenstunden Erziehungswissenschaften im Studium der Lehrer für berufliche Schulen für die Anerkennung von Lehramtsprüfungen festlegte.²⁵⁾ Solche Vereinbarungen können jedoch zu keiner Vereinheitlichung hinsichtlich der Leitbilder einer Ausbildung führen.

Im Gegensatz zu der Unterschiedlichkeit der Studiengänge in den alten Bundesländern be-

stand in der DDR ein einheitliches Studium für zwölf Fachrichtungen bzw. Berufsrichtungen mit Diplomprüfung.²⁶⁾ Von der Struktur her bestand kein Widerspruch zu den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrats; auch die schulpraktische Einführung war integriert.²⁷⁾ Hingegen bestand zwischen der einphasigen Ausbildung in der DDR und dem zweiphasigen System in den Ländern der alten Bundesrepublik ein entscheidender struktureller Unterschied.

... ist auf professionelle Lehrer an beruflichen Schulen angewiesen

Nach der Vereinigung sollte sich eine Umstrukturierung oder ein Neuaufbau von Studiengängen in den neuen Bundesländern an den genannten Grundpositionen und Mindeststandards (Abschnitt 3) orientieren. Doch die Forderungen der Wissenschaftler wurden nicht umgesetzt. Die Situation der Lehrerbildung für berufliche Schulen blieb unklar.

Auf Initiative des Vorstands der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und mit finanzieller Unterstützung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft hielten Vertreter der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus den alten und neuen Bundesländern eine **2. Informations- und Koordinationskonferenz am 17. und 18. Februar 1992 in Leipzig** ab. Auch Vertreter von Ministerien, Studienseminaren und Verbänden nahmen teil.

Ziel dieser Konferenz war u. a. die Situation der Lehrerbildung für berufliche Schulen in den neuen Bundesländern zu analysieren. Dementsprechend standen an erster Stelle die Kurzberichte von den einzelnen Studienorten in den östlichen Bundesländern. In den Berichten und den Hinweisen auf geplante

neue Studienorte wurde insbesondere deutlich,

- daß eine Orientierung am ermittelten regionalen oder überregionalen Bedarf fehlte,
- daß keine Abstimmung mit benachbarten Hochschulen bezüglich der Fachrichtungen, auch im Hinblick auf vorhandene Kapazitäten stattfand und
- daß die fachwissenschaftlichen Voraussetzungen für berufliche Fachrichtungen problematisch sind.

Die Darstellung der Situation wurde zusammengefaßt und ergänzt durch die beiden Hauptreferate von BERNARD zur „Lehrerbildung für berufliche Schulen in den neuen Bundesländern“ sowie von LIPSMEIER zur „Entwicklung neuer Studiengänge für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in den alten Bundesländern“. Es folgte eine eingehende Analyse und ausführliche Diskussion im Plenum sowie in Arbeitsgruppen.

Im Mittelpunkt der Erörterung stand die Neu- und Umgestaltung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. Die Konferenzteilnehmer mußten feststellen, daß entgegen den Empfehlungen der ersten Konferenz vom 26. Juni 1990 in Berlin²⁸⁾ in den neuen Bundesländern in vielen Fällen die Lehrerbildungsgänge für berufliche Schulen nicht als Diplomstudiengänge eingerichtet werden und daß unnötige inhaltliche Verschiedenheiten aufgrund mangelhafter Abstimmung zwischen den Bundesländern entstehen.

Als Ergebnis der Beratungen wurde am 18. Februar 1992 eine „**Stellungnahme zur Gestaltung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in den neuen Bundesländern**“ verabschiedet (s. S. 15).

Im abschließenden Vortrag von BONZ zum Thema „Probleme der Ausbildung von Lehrern für berufliche Schulen im vereinten Deutschland“ wurden die Ergebnisse der Konferenz zusammengefaßt.

Schlußbemerkungen

In der Stellungnahme vom 18. Februar 1992 kommt insgesamt die Sorge zum Ausdruck, daß in den neuen Bundesländern bei der Neuplanung und Einrichtung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen oder bei der Umgestaltung von alten Diplomstudiengängen die Erfahrungen aus den alten Bundesländern, die von den Wissenschaftlern aufgearbeitet und in Stellungnahmen oder Empfehlungen komprimiert wurden, außer acht gelassen werden und daß die neuen Studiengänge den Mindeststandards eines am Leitbild des professionellen Lehrers orientierten Studiums nicht genügen können.

Der Aufbau des Dualen Systems der Berufsausbildung in den neuen Bundesländern sowie die Weiterentwicklung des Dualen Systems in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt sind aber auf professionelle Lehrer an beruflichen Schulen angewiesen. Unerlässlich sind Lehrer und Lehrerinnen, die ihre Aufgaben im Bildungssystem in pädagogischer Verantwortung wahrnehmen.

Es genügt nicht, angesichts des Lehrermangels ohne Rücksicht auf pädagogische Vorbildung Lehrpersonal zu rekrutieren, um Unterrichtsausfall an beruflichen Schulen zu minimieren. Unterricht an beruflichen Schulen ist nur verantwortbar, wenn er — orientiert am Gesamtziel der Berufsbildung — als Ergänzung zu betrieblichen Ausbildungskomponenten begründet und entsprechend gestaltet ist. Dafür genügt eine beruflich-fachliche Qualifikation nicht. Diese ist zwar unerlässlich für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen, sie reicht aber nicht aus, um über die fachliche Begründung eines Unterrichts hinaus jene spezifischen berufspädagogischen Aufgaben zu erfüllen, für die im Dualen System die schulische Seite zuständig ist und auf die berufs- und wirtschaftspädagogische Studieninhalte vorbereiten. Insofern liegt ein am Leitbild des profes-

sionellen Lehrers orientiertes Studium im Interesse der Berufsbildung insgesamt und nicht nur des beruflichen Schulwesens.

Darüber hinaus müssen Notmaßnahmen zur Rekrutierung von pädagogischen Laien als Lehrer an beruflichen Schulen abgelehnt werden, da so gewonnenes Lehrpersonal dem Anspruch der Lernenden auf angemessene Berufsbildung nicht genügen kann. Außerdem beeinträchtigen solche Maßnahmen die Effizienz des Dualen Systems der Berufsausbildung und ignorieren die essentiellen pädagogischen Aufgaben der Lehrer und Lehrerinnen in beruflichen Schulen.

Neuplanung oder Umstrukturierung von Studiengängen in den neuen Bundesländern haben neue Aspekte und Probleme des Studiums von Lehrern und Lehrerinnen für berufliche Schulen aufgeworfen. Gleichzeitig wurden die negativen Auswirkungen des Lehrermangels auf die Lehrerbildung und die Relevanz des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums für die Berufsausbildung im Dualen System sowie für die Berufsbildungspolitik deutlich.

Anmerkungen:

¹ Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf*. Hrsg. von der Senatskommission für Berufsbildungsforschung. Weinheim 1990, S. 2—3

² Zum „Leitbild des Fachmanns“ für Lehrer an beruflichen Schulen

Vgl. Stratmann, K.: *Leitbilder für Lehrer an beruflichen Schulen — Entwicklung und Probleme*. In: Ruhland, H. J.; Niehues, M.; Steffens, H. J.: *Lehrer an beruflichen Schulen*. Krefeld 1982, S. 36—47

Vgl. Bonz, B.: *Leitbilder für Berufsschullehrer und Berufsschulmethodik*. In: Kühnle, H.; Mayer, R.; Schanz, H. (Hrsg.): *Vierzig Jahre Lehrerbildung für berufliche Schulen an der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart/Esslingen 1947—1987*. Alsbach 1988, S. 281—293

³ Vgl. Stratmann, K.: *Didaktische Implikationen der Neuordnung von Ausbildungsberufen — Anspruch und Probleme im Bereich der neugeordneten industriellen Metall- und Elektroberufe*. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive*. Baden-Baden 1989, S. 211—224;

Vgl. Jost, W.: *Nach der Neuordnung der Ausbildungsberufe eine Neuordnung der Berufsschullehrerausbildung?* In: *Hochschulausbildung* 8 (1990), S. 255—270

Vgl. Bonz, B.: *Berufliche und allgemeine Bildung als didaktisches Problem*. In: Bonz, B. (Hrsg.): *Didaktische Beiträge zur Berufsbildung*. (bzb Bd. 5) 2. Aufl. Stuttgart 1980, S. 125—137

⁴ Czycholl, R.: *Neue Lehr-Lernverfahren im Dualen System — bildungspolitische und pädagogische Implikationen*. In: Twardy, M. (Hrsg.): *Duales System zwischen Tradition und Innovation*. Köln 1991, S. 191

⁵ Vgl. Reetz, L.; Reitmann, Th. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen: Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikation — Fachwissen in der Krise?“* Hamburg 1990

Vgl. Wilsdorf, D.: *Schlüsselqualifikationen: Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der gewerblichen Berufsausbildung*. München 1991

⁶ Vgl. Arnold, R.; Hüge, W.: *Berufsrollen und Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 21 (1990) 4, S. 10—14

Vgl. Rosa, S.; Schart, D.; Sommer, K.-H. (Hrsg.): *Fachübergreifende Qualifikationen und betriebliche Aus- und Weiterbildung*. Esslingen 1988

Vgl. Bonz, B.; Compter, W.; Kühnle, H.: *Bildungsbedarf für betriebliches Bildungspersonal*. Villingen-Schwenningen 1990

⁷ Vgl. Weilnböck-Buck, I.: *Zukunftsorientierte Anforderungen an eine arbeitspädagogische Weiterbildung von Ausbildern/-innen in der Industrie*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 20 (1991) 1, S. 20—26.

⁸ Vgl. Czycholl, R.: *Neue Lehr-Lernverfahren im Dualen System — bildungspolitische und pädagogische Implikationen*. a. a. O., S. 191f und S. 181

⁹ Ebenda, S. 189

¹⁰ Vgl. Kutscha, G.: *Zur Professionalisierung des Berufspädagogen*. In: *Berufsbildende Schule* 41 (1989), S. 762

¹¹ Vgl. Stratmann, K.: *Leitbilder für Lehrer an beruflichen Schulen — Entwicklung und Probleme*. a. a. O.

¹² Kutscha, G.: *Berufs- und wirtschaftspädagogisches Studium als unverzichtbarer Bestandteil der qualifizierten Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Deutschland — Zur Stellungnahme der DGfE — Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. In: *Passe-Tietjen, H. (Hrsg.): Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen im vereinten Deutschland: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90*. Alsbach/Bergstraße 1991, S. 12.

¹³ Zabeck, J.: *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als profilbestimmendes Integrationsfach der Handelslehrerbildung*. Vortrag am 8. 2. 1990 an der Universität Hohenheim. In: *Wirtschaft und Erziehung* 43 (1991), S. 3—10

¹⁴ Deutscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart 1970, S. 221

¹⁵ 247. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder am 15./16. Februar 1990

¹⁶ Aus der „Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 1 (1990) 2, S. 114—115

¹⁷ Vgl. Bonz, B.: Der Lehrermangel an beruflichen Schulen und das Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Deutschland. In: *Berufsbildende Schule* 42 (1990), S. 531–536

Vgl. Bonz, B.: Das Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Deutschland. In: *Zeitschrift Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 86 (1990), S. 542–546
Vgl. Bonz, B.: Lehrermangel und die Gestaltung des Studiums für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: *Berufsbildende Schule* 42 (1990), S. 664–673

¹⁸ Kutscha, G.: Berufs- und wirtschaftspädagogisches Studium als unverzichtbarer Bestandteil der qualifizierten Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Deutschland — Zur Stellungnahme der DGfE — Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *Passe-Tietjen, H. (Hrsg.): Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen im vereinten Deutschland: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90. a. a. O., S. 12*

¹⁹ Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 19 (1990) 6, S. 39

Vgl. Bonz, B.: Stellungnahme zur Gestaltung des Studiums für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: *Zeitschrift Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87 (1991), S. 162–166

²⁰ Ebenda

²¹ Stellungnahme zur Ausbildung Lehrern und Lehrerinnen für berufliche Schulen. In: *Festschrift 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1990, S. 208*

²² Vgl. Vogt, H.: Vorbemerkungen zur Konzeption des Forums. S. 1–3 und die nachfolgenden Beiträge zum Forum in: *Passe-Tietjen, H. (Hrsg.): Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen im vereinten Deutschland: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90.*

²³ Vgl. Passe-Tietjen, H. (Hrsg.): *Eckwerte für eine neue Aus- und Weiterbildung betrieblicher Ausbilder. Alsbach 1987*

Vgl. Gerds, P.; Linke, H.; Passe-Tietjen, H. (Hrsg.): *Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen. Alsbach 1989*

²⁴ Vgl. Bonz, B.: Einführung in das Forum „Studium der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen“. In: *Passe-Tietjen, H. a. a. O., S. 5–8*

Vgl. Vogt, H.: Zusammenfassung des Forums. In: *ebenda, S. 59.*

²⁵ KMK-Vereinbarung vom 5. 10. 1990 „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“. acht SWS (Semesterwochenstunden) für Lehrer an beruflichen Schulen sind sicher indiskutabel, wenn man professionelle Lehrer vor Augen hat, acht SWS sind ein großer Fortschritt, wenn man von Null SWS bei sogenannten Direkteinsteigern ausgeht.

²⁶ In der ehemaligen DDR gab es elf Fachrichtungen, in denen Berufsschullehrer ausgebildet wurden: Maschinenbau, Elektrotechnik, Bauwesen, Technische Chemie, Lebensmitteltechnologie, Textiltechnik, Datenverarbeitung/Informatik, Tierproduktion, Pflanzenprodukte, Gartenbau, Wirtschaft. Hinzu kam die Fachschullehrerausbildung für Gesundheitswesen (Diplommedizinpädagogie).

²⁷ Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. a. a. O.

²⁸ Die Stellungnahme ist nebenstehend abgedruckt.

Stellungnahme zur Gestaltung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in den neuen Bundesländern

Die Erhaltung und Ausgestaltung einer qualifizierten Ausbildung der Lehrer für berufliche Schulen stellt einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung einer leistungsfähigen und demokratischen Gesellschaft dar. Anknüpfend an die Stellungnahme vom 26. Juni 1990 (Anlage 1) betrachtet die Konferenz zum Studium von Lehrern an beruflichen Schulen im Hinblick auf ihre lehrerbildungspolitischen Ziele die Rahmenbedingungen in den neuen Bundesländern als Chancen, sieht in ihnen aber auch Gefahren. Es gilt, die Erfahrungen aus den einzelnen Hochschulen zu nutzen, die jeweiligen regionalen Besonderheiten zu berücksichtigen und diejenigen übergreifenden Gesichtspunkte zu benennen, die auch bei der durchaus wünschenswerten Vielfalt der Ansätze unerlässlich sind.

Vorrangig bekräftigt die Konferenz das Konzept der **grundständigen Diplomstudiengänge**.

Das bedeutet zum einen die grundständige Organisation der Studiengänge für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen an Universitäten. Dies muß nochmals betont werden angesichts der Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Entwicklung der Fachhochschulen (1991) und angesichts von Entwicklungen in einzelnen Bundesländern, die von anderen Studiengangsmustern ausgehen (z. B. in den Bereichen Agrar-, Gartenbau-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften sowie Lebensmitteltechnologie). Grundständige Studiengänge müssen für **alle** beruflichen Fachrichtungen eingerichtet werden — auch für solche, die bisher vernachlässigt wurden (z. B. in den Bereichen Sozialpädagogik und Medizin). Aufgrund knapper Ressourcen müßte durch länderübergreifende Abstimmung eine Konzentration auf wenige Standorte erfolgen, um eine hohe Qualität auch in diesen Studiengängen zu sichern.

Das bedeutet zum anderen einen Studienabschluß mit einer der ersten Staatsprüfung gleichgestellten Diplomprüfung. Damit unverträglich ist aber die Festlegung von Lehramtsstudiengängen mit Staatsprüfung in den neuen Bundesländern.

Die Konferenz bekräftigt darüber hinaus die Postulate, ● daß auf jeden Fall bei der Ausgestaltung der Studiengänge der wissenschaftliche Charakter der Ausbildung in der ersten Phase gewährleistet sein muß, ● daß für die Auswahl der Wahl- oder Zweitfächer in den Studien- und Prüfungsordnungen ein möglichst breiter Katalog zur Verfügung stehen soll, der sowohl Möglichkeiten einer Vertiefung in speziellen beruflichen Fachrichtungen als auch Lehrbefähigungen in Schulfächern eröffnet,

● daß durch eine neue KMK-Vereinbarung mit der beruflichen Fachrichtung affine¹ oder hochaffine² Fächer als zweite Studienfächer anerkannt werden.

● daß die wissenschaftliche Abschlußarbeit allen Prüfungsfächern entnommen werden kann, wobei in diesen ein ausreichendes Studienangebot zu sichern ist und

● daß die Studiengänge auch für außerschulische Tätigkeitsfelder qualifizieren.

Unstreitig bleibt weiterhin

● die hohe Bedeutung eines soliden fachwissenschaftlichen Studiums, dessen curriculare Struktur jedoch an den professionellen Erfordernissen berufspädagogischer Praxis zu orientieren ist,

● die Notwendigkeit eines berufspädagogisch akzentuierten erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studiums, das die für berufspraktisches Handeln notwendige personale und soziale Kompetenz vermittelt, und

● der bedeutende Stellenwert der Fachdidaktik, deren quantitative und qualitative Ausgestaltung im wissenschaftlichen Studium in Abstimmung mit dem Referendariat unverzichtbar ist.

Bei allen diesen Grundsätzen geht die Konferenz selbstverständlich davon aus, daß berufspädagogische Studien die neuen Entwicklungstendenzen in Wirtschaft, Arbeitswelt und Gesellschaft kritisch einbeziehen, denn das Studium der Lehrer und Lehrerinnen ist nicht nur Vorbereitung auf die gegenwärtige Praxis, sondern dient auch der Sicherung und Weiterentwicklung zukünftiger Arbeits- und Lebenschancen.

Hinweis:

Die KMK-Empfehlung vom 5. 10. 1990 reguliert nur die *Mindestnormen zur gegenseitigen Anerkennung* von auf dem Gebiet der ehemaligen DDR erworbenen Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen.

Für die *Gestaltung von Studiengängen* für Lehrer an beruflichen Schulen gilt nach wie vor die KMK-Empfehlung vom Oktober 1973, deren Aktualisierung noch aussteht.

¹ Beispielsweise ist Mathematik affin zur beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik

² Beispielsweise ist Kfz-Technik hochaffin zur beruflichen Fachrichtung Metalltechnik

Stellungnahme

Der Vorstand der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft der BRD und Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirates Berufspädagogik beim Ministerium für Bildung der DDR führten am 26. 6. 1990 im Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin-West eine Tagung zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen

in Deutschland durch. Der Tagung lag ein Beschluß der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor, der am 21. 3. 1990 in Bielefeld einstimmig gefaßt wurde. Standpunkte der teilnehmenden Vertreter der beruflichen Fachrichtungen wurden vorgetragen.

Die Teilnehmer stellten übereinstimmende Auffassungen zu nachstehenden Grundpositionen der Ausbildung fest:

1. Die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrern/Lehrerinnen an beruflichen Schulen ist grundständig zu organisieren, d. h., alle Fächer sind im Grund- und Hauptstudium anzubieten. Das schließt die berufs- und wirtschaftspädagogischen sowie unterrichtsmethodischen Studienangebote ein, weil nur so die wissenschaftliche Qualifikation für berufliche Lehr- und Lernprozesse entwickelt werden kann.

2. Studiengänge für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen sind im Sinne einer zukunftsorientierten Professionalisierung der Ausbildung von Berufspädagogen als Diplomstudiengänge anzubieten. Das wird insbesondere dem akademischen Charakter der Ausbildung in der ersten Phase, der sozialen Stellung der Absolventen wie auch der zunehmenden Wissenschaftsorientiertheit beruflicher Bildungsprozesse sowohl in der schulischen als auch in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung gerecht. Der Diplomabschluß ist der ersten Staatsprüfung gleichzustellen.

3. Die Studienangebote sind zu gliedern in
a) Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie studium generale
b) Berufliche Fachrichtung/Fachwissenschaft
c) Wahlpflichtbereich.

Es sollte für den Wahlpflichtbereich ein möglichst breites Fächerspektrum zugelassen werden, wobei die Spezialisierung auf eine jeweilige berufliche Fachrichtung ergänzt werden kann, die über diese spezielle Fachrichtung hinausgehen.

4. Diplomstudiengänge für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen gliedern sich in ein Grund- und Hauptstudium. Beide Teile werden durch Prüfungen abgeschlossen (Diplomvorprüfung, Diplomprüfung). Das Thema der Diplomarbeit wird in der Regel dem Gebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entnommen.

Für die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Prof. Dr. Bonz (Universität Hohenheim)
Für die Teilnehmer der DDR
Prof. Dr. Bannwitz (Technische Universität Dresden)

Berlin, am 26. 6. 1990

Ausbildung und Erwerbsarbeit von Frauen zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Iris Bednarz-Braun



Dr. phil., Diplomvolkswirtin (sozialwissenschaftliche Richtung), wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugend Institut in der Abteilung Mädchen- und Frauenforschung

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, welche Lebensmodelle junge Frauen für sich entwerfen, wie sich ihre Einstellungen zum Beruf und zur Familie verändern und welche Möglichkeiten ihnen der Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt bietet, ihre Lebenskonzepte und -vorstellungen zu realisieren. Es werden Erklärungsansätze für die Entstehungsbedingungen geschlechtsspezifischer Benachteiligungen von Frauen referiert, um vor diesem Erkenntnisstand aktuelle Problemlösungskonzepte zur beruflichen Förderung von Frauen in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu diskutieren.

Veränderungen in den Einstellungen Jugendlicher zu Beruf und Familie

Einstellungswandel junger Frauen: Vom Drei-Phasen-Modell zum Konzept der gleichzeitigen Vereinbarkeit von Kindern und Beruf

In den letzten zehn Jahren sind eine Reihe von Studien durchgeführt worden, die sich mit dem Thema Jugend befassen. Dabei wurde unter anderem ermittelt, welche Lebensvorstellungen und Lebensplanungen Mädchen und junge Frauen für sich selbst entwerfen und ob sich in den zukünftigen Perspektiven der nachwachsenden jungen Frau-

engeneration Veränderungen in den Orientierungen und Lebensmustern im Vergleich zu vorhergehenden Frauengenerationen zeigen. Eine der ersten repräsentativen Studien dazu, nämlich die von BURGER und SEIDENSPINNER durchgeführte Brigitte-Studie „Mädchen 82“¹, hatte zum Ergebnis, daß von den befragten 15- bis 19jährigen jungen Frauen die Mehrheit Beruf und Familie als wesentliche Bestandteile ihres Lebens betrachten, beides als gleichrangig bewerten und — zumindest in der Planung — davon ausgehen, in ihrem eigenen Leben Beruf und Familie miteinander zu vereinbaren. Zum damaligen Zeitpunkt stellten sich die jungen Frauen vor, Beruf und Familie nach dem Muster des Drei-Phasen-Modells miteinander zu vereinbaren. Das bedeutet, daß nach der Ausbildung eine Erwerbsarbeitsphase folgt, die durch eine Familienphase mit Kinderbetreuung unterbrochen wird. Danach wird die Phase der Berufstätigkeit fortgesetzt, wenn die Kinder „aus dem Gröbsten raus sind“².

Nach dieser Studie sind eine Reihe weiterer Untersuchungen durchgeführt worden, die ein wesentliches Ergebnis der Brigitte-Studie bestätigen³: Mädchen und junge Frauen wollen beides haben, Beruf und Familie. In einer Untersuchung von Martin Baethge und anderen zeigte sich, daß insgesamt 55 Prozent der zu ihren Lebenskonzepten befragten weiblichen Jugendlichen ausgesprochen arbeitsorientiert waren, d. h., der Erwerbsarbeit einen zentralen Stellenwert für ihr Leben beimaßen oder Arbeit und Privatleben als gleichwertige Bezugspunkte für ihr Lebenskonzept betrachteten. Aber auch unter den sogenannten familienorientierten Frauen war der Anteil derjenigen recht hoch, die zwar der Arbeit einen gegenüber der Familie nachgeordneten, gleichwohl aber sehr hohen Stellenwert beimaßen.³

Auch in einer von ZOLL und anderen durchgeführten Untersuchung bestätigt sich dieses Ergebnis. Erwerbsarbeit wird in der Einschätzung junger Frauen als wesentlich für

ihre eigene Identifikation, für ihre Selbständigkeit und für ihre materielle Eigenständigkeit betrachtet.⁴

Zu einem gleichen Ergebnis kommen FAULSTICH-WIELAND und HORSTKEMPER in ihrer Längsschnittstudie zur Entwicklung von Schülerinnen. Ihre Befragung von 15- bis 20jährigen Schülern und Schülerinnen aus fünf Schulen einer nordhessischen Großstadt erbrachte, daß 77 Prozent der befragten Schülerinnen es als wichtig oder sehr wichtig bewerteten, Beruf und Familie miteinander zu verbinden und einen dementsprechenden Beruf zu haben.⁵

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bedeutet heutzutage die Vereinbarkeit von Kindererziehung und Kinderbetreuung mit der Berufstätigkeit. An diesem Punkt deuten sich gegenüber den Ergebnissen der Anfang der 80er Jahre durchgeführten Brigitte-Untersuchung Veränderungen in den Einstellungen junger Frauen an. Frauen fühlen sich nach wie vor hauptverantwortlich zuständig für die Lösung des Problems, Familie und Beruf bzw. Kinder und Beruf miteinander zu vereinbaren. Dennoch zeichnen sich allmählich Umorientierungen insofern ab, als junge Frauen zunehmend von einem Lebensmodell ausgehen, das eine partnerschaftliche Aufteilung der Aufgaben in der Familie und der Kindererziehung in den Blick nimmt. Dazu paßt, daß Frauen zunehmend von einer kontinuierlichen Berufstätigkeit auch dann ausgehen, wenn sie Kinder haben.⁶ Dies bedeutet zumindest von der Tendenz her eine Abkehrung von dem Drei-Phasen-Modell, das eine Unterbrechung der Erwerbstätigkeit und damit einen diskontinuierlichen Berufsverlauf für Frauen vorsah.

Konservatives Lebensmodell junger Männer: Zum Festhalten am Konzept traditioneller geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung in Familie und Beruf

Im Vergleich zu jungen Frauen halten junge Männer eher an einem traditionellen Lebens-

entwurf fest. Die von FAULSTICH-WIELAND und HORSTKEMPER befragten männlichen Schüler entwerfen für sich selbst ein anderes Lebensmodell als die befragten Schülerinnen, denn die Jungen gehen zu 84 Prozent davon aus, daß ihre künftige Frau die Berufstätigkeit aufgibt, wenn Kinder zu versorgen sind.⁷ Aus der Sicht vieler Männer findet die ansonsten von ihnen durchaus bejahte Partnerschaft zwischen Frauen und Männern dann ihre Grenzen, wenn es um die Betreuung von Kindern geht. In einer ebenfalls repräsentativen Brigitte-Studie zu Männern wurde deutlich, daß die befragten Väter für sich selbst und ihr eigenes Leben mit Kindern keine Konkurrenz zwischen Familie und Beruf sehen, weil sie das traditionelle Arbeitsteilungsmodell zwischen Mann und Frau für sich als Lösung des Problems betrachten. „Die befragten Väter plädierten zu über 80 Prozent für ein konservatives Familienmodell, demzufolge die Mütter für die Familie und die Väter für den Beruf da sein sollen, wenn Kinder unter zehn Jahren zu versorgen sind.“⁸ Das, was für die 50er Jahre galt, scheint in den Einstellungen immer noch vieler Männer ungebrochen fortzubestehen: „Die Betreuung und Erziehung von Kindern, die Versorgung des Mannes, die Haushaltsführung sowie generell familiäre Belange und Pflegeleistungen waren Aufgabe der Frau. Die Aufgabe des Mannes für die Familie bestand primär in der Sicherung des Familieneinkommens durch Arbeits- und Berufstätigkeit; hinzu kommen Aufgaben in Politik und Öffentlichkeit. Für die Lebenswege von Frauen war in der gesellschaftlich verbreiteten Normvorstellung eine primäre Ausrichtung auf Familie, für die der Männer eine Orientierung auf Erwerbsarbeit und Beruf vorgesehen.“⁹

Gegenüber den Einstellungen der Männer hat sich — wie eingangs gezeigt wurde — in den Einstellungen der Frauen insofern ein Wandel vollzogen, als Frauen ihrer eigenen Erwerbsarbeit einen sehr viel höheren Stellenwert einräumen. Dennoch: das Problem

der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist für Frauen in der Bundesrepublik Deutschland nach wie vor ungelöst. Immer noch gibt es eine unter den Geschlechtern ungleiche Verteilung von Aufgaben, Arbeiten und Zuständigkeiten im Produktions- und Reproduktionsbereich. Das bedeutet nichts anderes, als daß der bei Frauen sich vollziehende Einstellungswandel zwar einen Bedeutungsgewinn der beruflichen Identität von Frauen mit sich gebracht hat, ohne daß aber nennenswerte komplementäre Neuorientierungen bei ihren männlichen Partnern in Richtung einer höheren Beteiligung an Kinder- und Familienaufgaben eingesetzt hätten. Hier bestehen Ungleichgewichte, die sich auf die Chancen von Frauen und Männern, eine qualifizierte Berufsausbildung zu erwerben und einen qualifizierten Arbeitsplatz zu erhalten, in sehr unterschiedlicher Weise auswirken.

Ausbildung weiblicher Jugendlicher und Erwerbsarbeit von Frauen

Trotz deutlichem Erwerbsanstieg von Frauen kein deutlicher Abbau von Benachteiligungen

Das zunehmende Interesse von jungen Frauen an einer beruflichen Ausbildung und einer anschließenden Berufstätigkeit findet seinen quantitativen Niederschlag in der tatsächlichen Entwicklung der Erwerbsarbeit von Frauen und in ihren steigenden Anteilen an den Auszubildenden. Mitte dieses Jahrhunderts lag die Frauenerwerbsquote in der Bundesrepublik Deutschland bei knapp 44 Prozent, Ende der 80er Jahre lag sie bei 55 Prozent (1989). Der Anteil der Frauen an allen Auszubildenden stieg von 35 Prozent in den 70er Jahren auf 42 Prozent Ende der 80er Jahre (1989).¹⁰ Die wachsende Erwerbsbeteiligung von Frauen führt jedoch nicht zu einer auch unter qualitativen Gesichtspunkten

ausgeglichener Verteilung von Frauen auf das gesamte Spektrum an Ausbildungsberufen und Beschäftigungsmöglichkeiten in den potentiell zur Verfügung stehenden Berufsfeldern. Vielmehr werden Frauen in großer Zahl auf Arbeitsplätzen eingesetzt, in denen die Einkommens- und Aufstiegschancen gering sind. In ungeschützten Arbeitsverhältnissen sind Frauen überdurchschnittlich vertreten. Nach wie vor sind Frauen von Arbeitslosigkeit wesentlich stärker betroffen.¹¹ Dem deutlichen Anstieg der Erwerbsarbeit von Frauen steht — so kann man zusammenfassen — noch kein deutlicher Abbau ihrer Benachteiligungen in Ausbildung und Beruf gegenüber.

In den letzten 20 Jahren sind unterschiedliche theoretische Annahmen entwickelt worden, die zu erklären suchen, warum Frauen immer wieder in solche Ausbildungs- und Beschäftigungsbereiche einmünden, die im Vergleich zu denen ihrer männlichen Kollegen sehr viel häufiger durch negative Merkmale gekennzeichnet sind und die zusammengekommen dazu führen, daß Frauen in ihrer beruflichen Förderung und ihren beruflichen Perspektiven hinter den Chancen der Männer zurückstehen.

Rollen- und sozialisationstheoretische Erklärungen zur „prekären“ Berufswahl junger Frauen

In den 70er Jahren standen sozialisations- und rollentheoretische Überlegungen im Vordergrund, mit denen Benachteiligungen von Mädchen und Frauen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt erklärt wurden. Vor dem Hintergrund von Massenarbeitslosigkeit und fehlenden Ausbildungsstellen für Jugendliche war erklärungsbedürftig, warum Mädchen überwiegend sogenannte Frauenausbildungsberufe erlernen, obwohl bekannt war, daß mit diesen Frauenberufen hohe Arbeitslosigkeitsrisiken einhergehen. Zurückgeführt wurde die beklagte Konzen-

tration von Mädchen in sogenannten Frauenberufen auf die frühzeitige Vorbereitung der jungen Frauen auf ihre künftige Rolle als Hausfrau und Mutter als ihrer zentralen und dauerhaften Lebensaufgabe. Innerhalb einer solchen geschlechts- und rollenspezifischen Einstimmung auf das zukünftige Leben wurde „die weibliche Erwerbsrolle als marginal und temporär bewertet“.¹² Daß Mädchen sich zum damaligen Zeitraum eher in kurzfristigen und damit auch in weniger qualifizierenden Ausbildungsgängen wiederfanden und daß es sich dabei um Ausbildungsberufe handelte, in denen auch für spätere Familienaufgaben nützliche Qualifikationen erworben wurden, galt als Resultat dieses frauenspezifischen Erziehungsprozesses innerhalb der Familie und in der Schule. Zum damaligen Zeitpunkt gab es eine Reihe von Untersuchungen, die die Entstehung eines geschlechtsspezifisch geprägten Arbeitsmarktes in dieser Weise sozialisations- und rollentheoretisch begründeten. Ausgehend von Untersuchungen zu erwerbstätigen Frauen und ihrer Identifikation mit ihrem Beruf im Krankenpflegebereich¹³, im Dienstleistungsbereich und im industriellen Bereich¹⁴ wurde damals vermutet „daß das während des familiären Sozialisationsprozesses ausgeprägte sogenannte hausarbeitsnahe Arbeitsvermögen von Frauen seinen Niederschlag in Optionen für die Berufe fände, die die Realisierung spezifisch weiblicher, auf Hausarbeit und Kindererziehung gerichteter Interessen und Fähigkeiten versprechen“.¹⁵

In der bildungspolitischen Auseinandersetzung hatte dieser Erklärungsansatz zur Folge, daß die anscheinend an den Hausfrauen- und Familiennotwendigkeiten ausgerichteten Berufswünsche von Mädchen als wenig rational kritisiert wurden, weil sie sich nicht an den Bedingungen des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarktes orientierten. Daraus abgeleitet wurden die Schwierigkeiten der jungen Frauen auf dem Arbeitsmarkt auf deren eigenes Verschulden zurückgeführt, nämlich auf ihr vermeintliches Fehlverhalten in der

Berufswahl. Somit hatten Mädchen und junge Frauen Defizite und vordergründig konnte ihnen leicht zum Vorwurf gemacht werden, lediglich „Modeberufe“ zu wählen, anstatt die prognostizierten guten Zukunftschancen zu nutzen, die — wie es schien — in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen lägen. Weil Mädchen in dem letztgenannten Bereich deutlich unterrepräsentiert waren, wurde ihnen zugleich eine fehlende Motivation und mangelndes Interesse unterstellt, solche für Frauen als untypisch gekennzeichneten Ausbildungsberufe zu wählen. In Erwartung der für Mitte der 80er Jahre prognostizierten Facharbeiterlücke im gewerblich-technischen Beschäftigungsbereich waren gegen Ende der 70er Jahre gegensteuernde Maßnahmen der Berufsbildungspolitik darauf gerichtet, Mädchen für einen gewerblich-technischen Ausbildungsberuf zu interessieren und Vorurteile der Betriebe gegenüber Mädchen in technischen Berufen abzubauen. Geschaffen wurden die Modellversuche und Förderprogramme zur Ausbildung von jungen Frauen in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen. Ein zum damaligen Zeitpunkt von Betrieben in der Öffentlichkeit vorgetragenes „objektives“ Argument gegen die Ausbildung junger Frauen in technischen Berufen war der Hinweis auf den „zu kurz geratenen Daumen“ von Mädchen. In der Folge der Modellversuche und Förderprogramme zeigte sich jedoch sehr deutlich, daß Mädchen ebenso wie Jungen und in gleicher Weise wie diese geeignet waren, eine gewerblich-technische Facharbeiterausbildung erfolgreich zu durchlaufen und abzuschließen.

Segmentations- und humankapitaltheoretische Erklärungen frauenspezifischer Benachteiligungen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt

Das im Zuge der Modellversuche und Förderprogramme deutlich gewordene Interesse von Mädchen, einen technischen Beruf zu ergreifen und dementsprechende Chancen

wahrzunehmen, wenn sie ihnen geboten werden, unterstützte die im Verlauf der 70er Jahre aufkommenden Zweifel, ob die Konzentration weiblicher Jugendlicher in sogenannten Frauenberufen ausschließlich auf ihr mangelndes Interesse an technischen Berufen — quasi als Folge geschlechtsspezifischer Erziehung — zurückzuführen sei. Zwischenzeitlich wurden sozialwissenschaftliche Analysen durchgeführt, die den Einfluß der betrieblichen Angebote an Ausbildungsstellen auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen — so auch von Mädchen — untersuchten.

An der Herausbildung von Frauen- und Männerberufen haben die personalpolitischen Entscheidungen der Betriebe einen erheblichen Anteil

Dabei gelangte man zu der Erkenntnis, daß sich die unterschiedlichen Berufswünsche von Mädchen und Jungen und die geschlechtsspezifischen Segmentationsstrukturen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt nur unzureichend mit an traditionellen Rollenvorstellungen orientierten Sozialisationsprozessen in der Familie und der Schule erklären lassen. Vielmehr wurde der Einfluß personalpolitischer Entscheidungen der Betriebe deutlich — Entscheidungen, die in ihrer Summe erheblichen Anteil an der Herausbildung von Frauenberufen, Männerberufen oder für beide in ähnlicher Weise zugängliche Berufe haben.¹⁶ Mit dieser Betrachtungsweise wurde deutlich, daß sich die Berufswünsche von Mädchen und Jungen im Rahmen der ihnen angebotenen Stellen entwickeln und daß bei den Mädchen eine nüchterne Einschätzung vorhandener Ausbildungsplatzangebote und Zugangsmöglichkeiten eben zu einer Häufung von Berufswunschnennungen in sogenannten typischen Frauenberufen führte. Schon zum damaligen Zeitpunkt konnte gezeigt werden, daß die hohe Konzentra-

tion von Mädchen in typischen Frauenberufen durchaus abnahm, wenn Mädchen in Folge einer entspannten Arbeitsmarktsituation wieder mehr Chancen in anderen als den Frauenberufen angeboten bekamen.¹⁷

Wendet man sich den Grundlagen personalpolitischer Entscheidungen von Betrieben zu, dann wurden in den humankapitaltheoretischen Ansätzen, die zum damaligen Zeitpunkt entwickelt wurden, Begründungen angeführt, die die Entstehung geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegmente weiter erklären wollten. Es wurde angenommen, daß die Betriebe keine große Bereitschaft zeigen, in Humankapital zu investieren, d. h., in die Qualifizierung von Arbeitskräften zu investieren, wenn die Betriebe aufgrund gruppenbezogener Merkmale wie „Geschlecht, Alter, Nationalität“¹⁸ eine nur kurzfristige Beschäftigungsdauer im Betrieb vermuten, weil sich dann die Investitionen in Humankapital nicht amortisieren. Bei Frauen wurde angenommen, daß sie wegen der Erziehung und Betreuung von Kindern ihre Berufstätigkeit für eine längere Zeit unterbrechen. Man sah in dem diskontinuierlichen Berufsverlauf von Frauen einen wesentlichen Grund dafür, daß die Betriebe nicht bereit sind, junge Frauen in qualifizierten und vielseitig verwertbaren Ausbildungsberufen auszubilden, da es sich bei solchen Ausbildungsberufen eben zugleich auch um kostspielige Investitionen in die Qualifizierung des Fachkräftenachwuchses handelt. Mit diesen humankapitaltheoretischen Überlegungen konnte man erklären, warum sich Frauen mehrheitlich in den mit negativen Merkmalen ausgestatteten Ausbildungs- und Beschäftigungsbereichen wiederfinden. Auf diese Weise konnten die kurzfristigen Beschäftigungszeiten von Frauen wiederum mit ihrer Familienorientierung begründet werden.

Anfang der 80er Jahre zeigte sich demgegenüber in einer industriesoziologischen Untersuchung zu der Anlernung und Beschäftigung von Arbeiterinnen in der Elektroindu-

strie¹⁹, daß kurzfristige Beschäftigungszeiten von Frauen auch darauf zurückzuführen sind, daß sie an gewerblich-technischen Arbeitsplätzen beschäftigt werden, die mit hohen physischen und psychischen Belastungen einhergehen, so daß aufgrund dieser Faktoren die kurzfristigen Beschäftigungszeiten von Frauen durch die arbeitsorganisatorische Gestaltung der Arbeitsplätze vorprogrammiert sind. Das bedeutet nichts anderes, als daß die Familienorientierung von Frauen, die auf solchen Arbeitsplätzen beschäftigt sind, keine freiwillig gewählte, sondern eine durch die betrieblichen Bedingungen erzwungene Familienorientierung ist. Dieser Sachverhalt ist in der Zwischenzeit auch in anderen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen belegt worden, die festgestellt haben, daß in manchen Ausbildungsberufen die sich daran anschließende Beschäftigungsdauer der Arbeitskräfte auffallend kurz ist und daß dies mit den in diesen Berufen vorfindbaren Arbeitsbedingungen zu tun hat.²⁰

Vor diesem Hintergrund ist zu problematisieren, was es bedeutet, wenn sich Frauen zu großen Anteilen in Pflege- und Sozialberufen wiederfinden, und wenn dies hauptsächlich mit einer besonderen Neigung von Frauen und ihrem Interesse am Umgang mit Menschen erklärt wird. Demgegenüber verweist ENGELBRECH auf eine im Frühjahr 1990 durchgeführte Umfrage bei Jugendlichen in den alten und den neuen Bundesländern, bei der sich zwar zeigt, daß „typische Frauenberufe wie Pflege- und Sozialberufe jeweils an erster Stelle bei den Berufswünschen“ der jungen Frauen, daß aber bereits „auf dem zweiten bzw. vierten Platz untypisch weibliche, nämlich technische Berufe, von jungen Frauen genannt“ werden.²¹ In der Zwischenzeit ist belegt, daß die durchschnittliche Beschäftigungsdauer von Frauen in sozial-pflegerischen Tätigkeiten bei vier Jahren liegt.²² Dies provoziert Fragen nach den Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen an Arbeitsplätzen im sozial-pflegerischen Bereich.

Zur Beschäftigungsdauer von Frauen ist zu ergänzen, daß die Unterbrechungszeiten von Frauen sich in den letzten Jahren im Schnitt deutlich verringert haben. Diskontinuierliche Berufsverläufe von Frauen nehmen in der Tendenz ab, die Unterbrechung der Berufstätigkeit erfolgt später und ist kürzer. Damit deutet sich eine Entwicklung an, die darauf hinausläuft, daß sich die Berufsverläufe von Frauen — zumindest unter diesem zeitlichen Aspekt — der sogenannten männlichen Normalarbeitsbiographie angleichen. Wird diese Entwicklung fortgesetzt — und die eingangs zitierten Einstellungen junger Frauen, ihre Berufstätigkeit auch dann nicht zu unterbrechen, wenn sie Kinder haben, lassen dies vermuten —, dann wird man nach neuen Erklärungsansätzen suchen müssen, die belegen, warum Frauen nach wie vor in der Ausbildung und Erwerbsarbeit benachteiligt werden. Eine von ENGELBRECH vorgenommene Analyse der Berufsverläufe von Frauen, die einen kontinuierlichen Erwerbsverlauf in ihrem beruflichen Leben nachweisen können, hat gezeigt, daß diese Gruppe von Frauen gleichwohl gegenüber männlichen Vergleichsgruppen in bezug auf Merkmale wie Einkommen, Weiterbildung, Aufstieg diskriminiert wird und daß sich an diesem Umstand auch mit zunehmendem Alter dieser Frauen nichts zum Besseren verändert. ENGELBRECH stellt fest, „daß kontinuierliche Berufstätigkeit nicht dazu führte, daß

- Frauen ohne Unterbrechung der Berufstätigkeit einen Karriereverlauf wie Männer realisierten und
- die Niveauunterschiede zu den Männern bei der Stellung im Beruf und beim Einkommen ausgeglichen bzw. aufgehoben werden, und dies selbst dann nicht, wenn — aufgrund des Alters — das familienbedingte Unterbrechungsrisiko entfällt“.²³

Wenn sich bisher in den Erklärungsansätzen als wesentlich erachtete Unterschiede in den Merkmalen von weiblicher und männlicher Arbeitskraft künftig aufheben, gleichwohl aber geschlechtsspezifische Strukturen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt

stabil bleiben, dann müssen die Gründe dafür wohl eher in den betrieblich gesetzten Entscheidungen von Personalpolitik und Arbeitsorganisation gesucht werden.

Problemlösungsstrategien

Betriebliche Frauenförderung: Ein frauenpolitisches Konzept zur Gestaltung betrieblicher Personal- und Arbeitskräfteeinsatzpolitik

Betriebliche Frauenförderpläne kennzeichnen seit einigen Jahren innovative Maßnahmen, die zur Behebung geschlechtsspezifischer Benachteiligungen von Frauen in Ausbildung und Beruf beitragen sollen. Von ihrem ursprünglichen Gedanken her betrachtet stellen Frauenförderpläne Regelungen dar, nach denen die Personalplanung, die Arbeitskräftequalifizierung, der Arbeitskräfteeinsatz und die Arbeitsorganisation so erfolgen soll, daß Frauen nicht zufällig, sondern als Ergebnis geplanter Förderpolitik in diejenigen Berufsbereiche einmünden, in denen qualifizierte Beschäftigung mit Zukunftsperspektiven möglich ist, in denen aber Frauen bisher unterrepräsentiert sind. Frauenförderpläne setzen also bei betrieblichen Rahmenbedingungen an. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es betriebliche Frauenförderpläne und Maßnahmen sowohl im öffentlichen Dienst als auch in der Privatwirtschaft.

Frauenförderung im öffentlichen Dienst

Bezogen auf den öffentlichen Dienst gibt es in einigen Bundesländern bereits Gesetze zur beruflichen Förderung von Frauen in der öffentlichen Verwaltung. Aber auch auf Bundesebene besteht seit 1986 eine „Richtlinie zur beruflichen Förderung von Frauen in der Bundesverwaltung“, die 1990 neu gefaßt und verändert wurde. Die für den öffentlichen Dienst vorliegenden Frauenförderpläne un-

terscheiden sich in einem wesentlichen Punkt voneinander, und zwar in den Ausführungsbestimmungen, zu welchen Anteilen und in welchem Umfang Frauen gefördert werden sollen. Mit anderen Worten: es geht um die Quotierungsfrage. Während z. B. im Frauenförderungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen eine Quotierung enthalten ist und ein Verteilungsverhältnis von 50 Prozent zu 50 Prozent angestrebt wird, fehlt in den für die Bundesverwaltung geltenden Regelungen eine quantifizierte Zielvorgabe. Dort heißt es, daß auf die „Erhöhung des Anteils von Frauen in Bereichen, in denen sie gering vertreten sind, hinzuwirken“ sei.²⁴ Die Bundesregierung hat in ihrem 1990 vorgelegten Bericht zur Umsetzung der Richtlinie betont, daß sie in Quotierungsregelungen „keinen gangbaren Weg zur Förderung“ sieht. „Ganz abgesehen von den verfassungsrechtlichen Fragen, sind derart unflexible Regelungen nach ihrer Auffassung ein für die Praxis untaugliches Instrument der Frauenförderung im öffentlichen Dienst.“²⁵ Ein Jahr später, im Dezember 1991, wird zwar von Angela MERKEL, der amtierenden Bundesfrauenministerin, ein Orientierungsrahmen von 50 Prozent zu 50 Prozent auch für den Bereich der Bundesverwaltung als wünschenswertes Ziel proklamiert. Aber in dem von ihr vorgelegten Entwurf zu einem Artikelgesetz — dem Gleichbehandlungsgesetz — wird keine Quotenregelung verbindlich festgeschrieben.²⁶ Angesichts der bisher wenig erfolgreichen „weichen“ Regelungen zur Förderung von Frauen in der Bundesverwaltung wird gegenwärtig in der öffentlichen Auseinandersetzung um den Entwurf des Gleichbehandlungsgesetzes das Fehlen quantitativer Verteilungsvorgaben, d. h. „harter“ Quotierungsregelungen, heftig und kontrovers diskutiert. Gleichwohl: verglichen mit dem privatwirtschaftlichen Bereich erweist sich der öffentliche Dienst im Hinblick auf die berufliche Förderung von Frauen durchaus als Vorreiter, gemessen an den in der Zwischenzeit verabschiedeten Frauenförderplänen in der Privatwirtschaft. Sieht man sich die im

privatwirtschaftlichen Bereich vorhandenen Frauenförderpläne näher an, dann zeigt sich deutlich, daß sie vom eigentlichen Kern der Frauenförderung noch weit entfernt sind.

Frauenförderung in der Privatwirtschaft

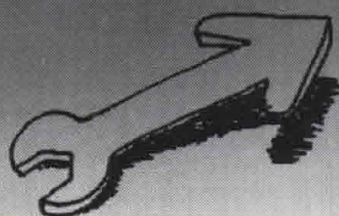
Bezogen auf Frauenförderpläne in der Privatwirtschaft nimmt in der Zwischenzeit die Zahl derjenigen Unternehmungen, die für sich selbst Frauenförderpläne einführen, zwar beständig zu, aber ihr Anwendungsbereich konzentriert sich vorrangig auf Großbetriebe. Im produzierenden Gewerbe gibt es Frauenförderpläne bei der BASF-Aktiengesellschaft, bei der Bayer-AG, bei der Hoechst-AG (Werk Ruhrchemie), bei der Audi-AG, bei Messerschmitt-Bölkow-Blohm, bei der Bosch GmbH, bei der Siemens-AG, bei Daimler-Benz, sowie weitere Rahmenvereinbarungen innerhalb der Nahrungs- und Genussmittelindustrie, die mit der Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten vereinbart worden sind.²⁷

In allen hier aufgeführten betrieblichen Frauenförderplänen konzentrieren sich die Regelungen auf gegenüber dem Bundeserziehungsgesetz erweiterte Möglichkeiten der Beschäftigungsunterbrechung bzw. Beurlaubung zur Betreuung eines Kleinkindes. Mit nur einer Ausnahme — nämlich der Betriebsvereinbarung der Robert-Bosch-AG — finden sich in allen anderen hier aufgeführten Frauenförderplänen überhaupt keine Regelungen, die sich auf den Bereich von Erstausbildung, auf die Praxis der Stellenausschreibungen, auf die Einstellungs- und Versetzungspraxis oder etwa die Weiterbildungspraxis beziehen. Das bedeutet, daß die gezielte Förderung von jungen Mädchen in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen wie auch personalpolitische Maßnahmen, die sich zum Ziel setzen, systematisch den Anteil von Frauen in qualifizierten Berufspositionen zu erhöhen, in den bisher verabschiedeten Regelungen zur Frauenförderung in den wichtigen Großbetrieben des produzie-

renden Gewerbes gänzlich fehlen. Für den privatwirtschaftlichen Bereich kann das Fazit gezogen werden, daß Frauenförderpläne, die dazu beitragen, die traditionelle Dreiteilung des Ausbildungsstellenmarktes in Frauenberufe, Männerberufe und beiden Geschlechtern gleichermaßen zugängliche Ausbildungsberufe zu durchbrechen und neu zu strukturieren, erst noch geschaffen werden müssen.

Aus den folgenden in den Berufsbildungsberichten von 1989 und 1990 enthaltenen Aussagen läßt sich die Schlußfolgerung ziehen, daß eine breitere Anwendung und Umsetzung von betrieblichen Frauenförderplänen in der Privatwirtschaft sinnvoll wäre, um die beruflichen Optionen für Mädchen zu erweitern. So verweist der Berufsbildungsbericht 1989 darauf, daß Untersuchungen über den Berufsverlauf gewerblich-technisch ausgebildeter Frauen zeigen, daß der wichtigste Faktor für den Verbleib im erlernten Beruf der nahtlose Übergang von der Ausbildung in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung sei.²⁸ Erste Projektergebnisse aus der seit 1986 vom BMBW geförderten Projektreihe „Ausbildung und Karriere von Frauen in technikorientierten Berufen“ belegen, daß die Bereitschaft von Mädchen und dem sozialen Umfeld steigt, eine gewerblich-technische Berufsorientierung zu entwickeln bzw. zu unterstützen, „wenn die Betriebe zugleich ihre Bereitschaft bekunden, die Mädchen nach der Ausbildung zu übernehmen“.²⁹ Eine solche Bereitschaft könnte durchaus Gegenstand und Inhalt eines betrieblichen Frauenförderplanes sein und dazu beitragen, daß sich qualifizierte gewerblich-technische Ausbildungsberufe zu einer für Mädchen attraktiven Alternative zu Frauenberufen entwickeln. Aber auch im Rahmen traditioneller Frauenberufe können betriebliche Frauenfördermaßnahmen dazu beitragen, daß sich der Anteil von Frauen in den dort auch vorhandenen qualifizierten, vergleichsweise gut bezahlten und auf längerfristige Beschäftigung angelegten Berufs- und Aufstiegsposi-

Lernbeeinträchtigte in den neugeordneten Metallberufen



Vermittlung von
Schlüsselqualifikationen in
Grund- und Fachbildung

Seminar-konzepte
zur Ausbilderförderung

Veröffentlichungsreihe

Kathrin Hensge, Norbert Kampe

LERNBEEINTRÄCHTIGTE IN DEN NEU GEORDNETEN METALLBERUFEN SEMINARKONZEPT ZUR VERMITTLUNG VON SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN IN DER GRUND- UND FACHBILDUNG

SEMINARKONZEPTE DER AUSBILDERFÖRDERUNG
SEMINARPAKET (3 TEILBÄNDE)
Berlin, 1992, 260 Seiten, 32.00 DM
ISBN 3-88555-457-7

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen setzt nicht nur neue Maßstäbe, es eröffnet auch neue Perspektiven. Diese werden im Seminar herausgearbeitet und für die Ausbilderqualifizierung nutzbar gemacht.

Der Seminaransatz zeigt Wege der Ausbildung
► methodischen Könnens am Beispiel der systematischen Fehlersuche in Reparaturprojekten
► und Möglichkeiten der Förderung personenbezogener Fähigkeiten zur Entfaltung eigenständiger Entscheidungskompetenzen am Beispiel eines Fertigungsprojekts.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim
Bundesinstitut für Berufsbildung -K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon: 86 83-520/516
Telefax: 86 83-455

tionen systematisch erhöht. Um dies zu erreichen, bedarf es allerdings einer wesentlich größeren Verbreitung von frauenfördernden Maßnahmen in der Privatwirtschaft. Aus bisher vorliegenden Erfahrungen mit Frauenförderung im öffentlichen Dienst liegt die arbeitspolitische Schlussfolgerung nahe, angepasst an betriebliche Bedingungen und Besonderheiten quantitative Vorgaben in die Grundsätze und Regelungen personalpolitischer Entscheidungen und Maßnahmen zu integrieren.

Anmerkungen:

¹ Seidenspinner, G.; Burger, A.: Mädchen 82. Hamburg, München 1982

² Brigitte-Untersuchung: Der Mann 1985

³ Baethge, M.; Hantsche, B.; Pelull, W.; Voskamp, U.: Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Berufsorientierungen von Jugendlichen. Opladen 1988

⁴ Zoll, R. u. a.: Nicht so wie unsere Eltern. Ein neues kulturelles Modell? Opladen 1989, S. 126

⁵ Faulstich-Wieland, H.; Horsikemper, M.: Lebenspläne und Zukunftsentwürfe von Jungen und Mädchen am Ende der Sekundarstufe I. In: Die deutsche Schule, 1985, Heft 6, S. 478-491

⁶ Zoll, R. u. a.: Nicht so wie unsere Eltern. Ein neues kulturelles Modell? a. a. O.

⁷ Faulstich-Wieland, H.: Veränderte Wertorientierungen — verändertes Berufsbewußtsein. In: Happ, D.; Wiegand, U. (Hrsg.): Frauen im Trend. Beruf — Bildung — Bewußtsein. München 1991, S. 38

⁸ Metz-Göckel, S.: Männer als Partner und Väter. In: Schmidt, R. (Hrsg.): Die Frauenfrage als Männerfrage. Dokumentation der Anhörung vom 28./29. Juni 1989, Fraktion der SPD im Deutschen Bundestag, S. 76-82

⁹ Sardei, S.: Angleichung — Differenzierung — soziale Ungleichheit? Wandlungstendenzen in den Lebensverhältnissen von jungen Frauen und jungen Männern in der alten Bundesrepublik. Vortrag anlässlich einer deutsch-sovietischen Jugendforschertagung in Bonn, Oktober 1991

¹⁰ Engelbrech, G.: Berufsausbildung, Berufseinstieg und Berufsverlauf von Frauen. Empirische Befunde zur Erklärung beruflicher Segregation. In: Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3/1991, S. 532

¹¹ Engelen-Kefer, U.: Frauenarbeit und Ausbildung: eine politische Herausforderung. In: Frackmann, M. (Hrsg.): Ein Schritt vorwärts... Frauen in Ausbildung und Beruf. Hamburg 1990, S. 11-15

¹² Tornieporth, G.: Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebenswelt orientierter Bildungskonzeptionen. Weinheim/Basel 1977

¹³ Ostner, I.; Beck-Gernsheim, E.: Mimeschlichkeit als Beruf, Frankfurt/New York 1979

¹⁴ Schöll-Schwinghammer, I.: Frauen im Betrieb. Arbeitsbedingungen und Arbeitsbewußtsein, Studienreihe des soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI), Frankfurt a. M./New York 1979

¹⁵ Rettke, U.: Die Strukturierung der Berufsfindung von Mädchen durch das hauswirtschaftliche Berufs- und Berufsfachschulsystem — Ein klassischer Übergang von Hauptschülerinnen in den Arbeitsmarkt. In: Sachverständigenkommission Sechster Jugendbericht (Hrsg.): Vom Nutzen weiblicher Lohnarbeit. Opladen 1984, S. 57

¹⁶ Braun, F.; Gravalas, B.: Die Benachteiligung junger Frauen in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. München 1980

¹⁷ Bednarz, I.: Einstellungen von Arbeiterjugendlichen zu Bildung und Ausbildung. München 1978

¹⁸ Mendius, H.-G.; Sengenberger, W.: Konjunkturschwankungen und betriebliche Politik. Zur Entstehung und Verfestigung von Arbeitsmarktsegmentation. In: Betrieb — Arbeitsmarkt — Qualifikation I. Frankfurt a. M. 1976, S. 38

¹⁹ Bednarz-Braun, I.: Arbeiterinnen in der Elektroindustrie. Zu den Bedingungen von Anlernung und Arbeit an gewerblich-technischen Arbeitsplätzen für Frauen. München 1983

²⁰ Krüger, H.: Frauenbiographien: „Es hat sich halt so ergeben...“ Interview mit Helga Krüger. In: Diskurs 1/91, Frühsommer 1991, Deutsches Jugendinstitut, S. 12-15

²¹ Engelbrech, G.: Berufsausbildung, Berufseinstieg und Berufsverlauf von Frauen. Empirische Befunde zur Erklärung beruflicher Segregation. In: Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3/1991, S. 533-534

²² Dürk, B.: Wenn das Brunnenmädchen im Heilbad den Hahn zudreht... — Frauen im öffentlichen Dienst fordern die Aufwertung ihrer Tätigkeiten —. In: WSI-Mitteilungen 12/91, S. 724

²³ Engelbrech, G.: Berufsausbildung, Berufseinstieg und Berufsverlauf von Frauen. Empirische Befunde zur Erklärung beruflicher Segregation. a. a. O., S. 547

²⁴ Frauenförderpläne und -maßnahmen. Textsammlung. Der Minister für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. — Presseferat —, Februar 1990

²⁵ Richtlinie zur beruflichen Förderung von Frauen in der Bundesverwaltung. Amtsblatt 55, 21. 04. 1986

²⁶ Bericht der Bundesregierung zur Umsetzung der „Richtlinie zur beruflichen Förderung von Frauen in der Bundesverwaltung“ — Berichtszeitraum 1986 bis 1988 —. Deutscher Bundestag, II. Wahlperiode, Drucksache 11/8129 vom 15. 10. 1990

Frauen in der Bundesrepublik Deutschland. Herausgeber: Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bonn, Oktober 1989.

²⁷ Frauenförderpläne und -maßnahmen. Textsammlung. Der Minister für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. a. a. O.

²⁸ Berufsbildungsbericht 1989. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bonn 1989, S. 105

²⁹ Berufsbildungsbericht 1990. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bonn 1990, S. 119

Frauen in Männer-, Männer in Frauenberufen — Weibliche und männliche Jugendliche als Minderheiten in Ausbildungsberufen

Heinrich Althoff

Diplomsoziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Hauptabteilung I „Strukturforschung, Statistik, Planung“, Auswertung von Sekundärstatistiken des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin

Bei wachsender Ausbildungsplatzknappheit verschärfen sich die Übergangsprobleme weiblicher Jugendlicher mehr als die männlicher. Die Entwicklung typischer Männerberufe zu Mischberufen vollzieht sich rascher als die entsprechende Entwicklung bei typischen Frauenberufen. Die Probleme von weiblichen Jugendlichen in Männerberufen und männlichen Jugendlichen in Frauenberufen prägen sich in jeweils höheren Vertragslösungsraten, sowie in auffallend günstigen Prüfungsergebnissen bei weiblichen Jugendlichen — jedoch in sehr schlechten Ergebnissen bei männlichen Jugendlichen aus. Das sind einige Ergebnisse der hier vorgenommenen Auswertungen amtlicher Statistiken.

Die hohe Konzentration von Frauen auf ein vergleichsweise enges Spektrum von Ausbildungsberufen erregt seit jeher die Aufmerksamkeit von Bildungspolitik und -forschung. Sie ist daher wiederkehrendes Thema der amtlichen Statistik und des jährlichen Berufsbildungsberichts und wurde Anlaß vielfältiger Modellversuche, Förderprogramme und Werbekampagnen. Die weniger ausgeprägten aber durchaus vergleichbaren Strukturen bei männlichen Jugendlichen werden demgegenüber kaum je diskutiert: Als Problem wird der geringe Anteil von Frauen unter den Kfz-Mechanikern wahrgenommen, nicht aber der noch geringere von Männern unter den Arzthelferinnen.

Es gibt eine Reihe von Gründen für diese einseitige Wahrnehmung; unter den arbeitsmarktpolitischen ist entscheidend wohl immer der eine Grund gewesen: die ungünstigere Versorgung gewerblicher Ausbildungsberufe mit Nachwuchs, die auf einem geringeren Interesse der Jugendlichen an vielen Berufen dieses Bereichs beruht. Der einer gleichmäßigeren Verteilung der Geschlechter über die Ausbildungsberufe ebenfalls zuwiderlaufende Mangel an männlichen Jugendlichen vor allem in Dienstleistungsberufen, blieb wohl aus dem nämlichen Grund unbeachtet: Der Bereich leidet in der Regel weniger unter fehlender Nachfrage und folglich erübrigen sich Maßnahmen, wie sie für Frauen in gewerblichen Berufen üblich waren. Das unterstreicht noch einmal das ursprüngliche Motiv aller Anstrengungen der Wirtschaft, weibliche Jugendliche für Männerberufe zu gewinnen. Es ist der Mangel an Auszubildenden im gewerblichen Bereich.¹

Das Jahrzehnt von 1977 bis 1987 war geprägt von ungenügender Versorgung mit Ausbildungsplätzen und großer Arbeitslosigkeit unter den Jugendlichen. In dieser Zeit verschoben sich die Gesichtspunkte, unter denen die Konzentration weiblicher Jugendlicher diskutiert wurden. Basis blieb zwar das bekannte Nachfragedefizit in den gewerblichen Berufen, das gleichsam Motor aller Umschichtungsbemühungen ist, das Augenmerk richtete sich jedoch mehr auf das unausgeschöpfte Lehrstellenreservoir dieser Berufe oder genauer, auf deren größere Angebotselastizität, die zugunsten weiblicher Jugendlicher genutzt werden sollte. Denn erklärtes bil-

dungspolitisches Ziel war, das Frauen zugängliche Spektrum an Ausbildungsberufen zu erweitern, um ihnen größere Chancen am Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt zu eröffnen. Zahlreiche Modellversuche belegten denn auch, daß dem keine berufsbezogenen Gründe entgegenstanden.²

Hinter der unterschiedlichen Verteilung der Geschlechter auf Ausbildungsberufe verbergen sich indes nie sonderlich stichhaltige, an beruflichen Tätigkeiten orientierte Gründe. Die hergebrachten Urteile über Männer- und Frauenberufe bedienten sich berufsbezogener Argumente eher als Vehikel, geschlechtsspezifische Normen und Wertvorstellungen zu rechtfertigen und dergestalt die hergebrachte Aufteilung beruflicher Sphären zu legitimieren. Nicht von den Inhalten der Ausbildungsberufe geht somit der eigentliche, die jeweilige Minderheit diskriminierende Einfluß aus, sondern von Fixierungen an Geschlechterrollen, die von den Betroffenen fordern, was billigerweise nicht gefordert werden kann: den fortwährenden Kampf um die berufliche Identität.

Ziel der vorliegenden Analyse ist nachzuweisen, daß die einseitig geschlechtsspezifische Ausrichtung von Berufen — jenseits aller betrieblich oder gesellschaftspolitisch wünschenswerten Entwicklungen — zu recht handfesten Problemen bei den jeweiligen Minderheiten führt. Nachzuweisen ist ferner, daß ähnliche Schwierigkeiten, wie sie bei Frauen in Männerberufen auftreten, auch für Männer in Frauenberufen gelten — mit dem wichtigen Unterschied, daß die Zahl der betroffenen männlichen Jugendlichen erheblich geringer ist.

Übergangschancen und Geschlechteranteil

Die größeren Schwierigkeiten der Frauen beim Übergang ins Ausbildungssystem, sowie die Veränderungen dieser Schwierigkeiten

im Zeitverlauf, lassen sich in groben Umrissen der Abbildung 1 entnehmen. Der schwarze Kurvenverlauf stellt die Entwicklung der Einmündungsraten der Bewerber um betriebliche Berufsausbildungsstellen dar. Er verdeutlicht den seit 1980 wachsenden Problemdruck. Etwa 1985 sind die Schwierigkeiten am größten (tiefster Punkt der Kurve) und nehmen anschließend, wie die steigenden Einmündungsraten ausweisen, wieder ab. Der weiße Kurvenverlauf zeigt demgegenüber an, um wieviel höher die Einmündungsraten von Männern als die von Frauen sind.³ Der Rechengang zur Ermittlung der Quote ist einfach: Begannen beispielsweise im Jahre 1980 von 100 männlichen Bewerbern 66 eine Berufsausbildung, von 100 Bewerberinnen jedoch nur 56, dann lag die Einmündungsrate für Männer um 18 Prozent über der von Frauen ($66 : 56 = 1,18$ oder + 18 Prozent).

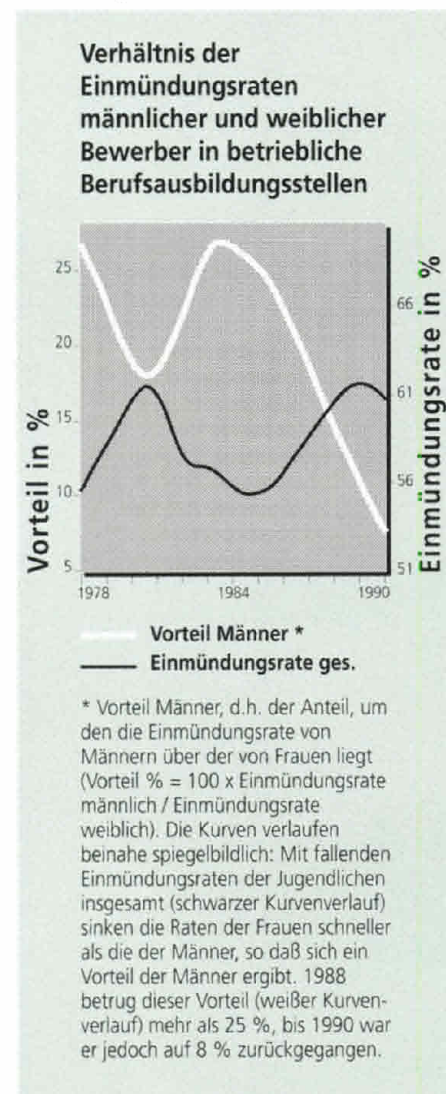
Der weiße Kurvenverlauf stellt also den zugunsten der Männer bestehenden Unterschied zwischen den Einmündungsraten beider Geschlechter dar. Er weist indes nicht allein auf die im gesamten Zeitraum größeren Übergangsprobleme der Frauen hin, sondern auch darauf, daß bei fallenden Übergangsraten (schwarzer Kurvenverlauf), das heißt steigenden Übergangsschwierigkeiten — bedingt durch geburtenstarke Jahrgänge, Arbeitslosigkeit und Ausbildungsstellenmangel — die Übergangsprobleme weiblicher Jugendlicher stärker wuchsen als die männlicher.

Es wäre ein Irrtum, aus der für Frauen sicher ungünstigeren Gesamtlage darauf zu schließen, daß die Bedingungen für Männer in allen Fällen besser sind. Das trifft beispielsweise schon für die Gesamtheit der Dienstleistungsberufe nicht zu. Hier steigen seit mehreren Jahren die Chancen von Frauen. Sie liegen mittlerweile über denen der männlichen Jugendlichen, denn 1990 konnte ein größerer Teil der Bewerberinnen als der Bewerber um einen Dienstleistungsberuf, diesen auch ergreifen (62 bzw. 55 Prozent). Und

solche vorteilhafteren Bedingungen finden sich nicht nur bei weniger gefragten Dienstleistungsberufen.⁴

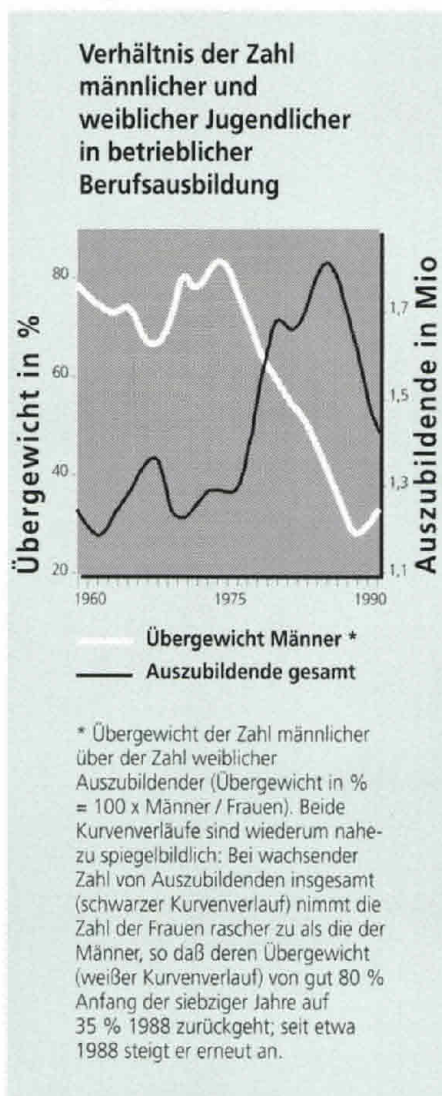
Wesentlich ungünstiger sehen jedoch die Chancen der Frauen in gewerblichen Ausbildungsberufen aus. Einen solchen Beruf ergriff ein erheblich größerer Anteil männlicher als weiblicher Bewerber (74 bzw. 49 Prozent). Und zwar wuchsen die Übergangsschwierigkeiten der Frauen mit abnehmendem Frauenanteil im gewünschten Beruf. Derselbe Zusammenhang gilt indes auch für männliche Jugendliche, auch bei ihnen wuchsen die Übergangsprobleme mit fallendem Anteil von Männern im angestrebten Ausbildungsberuf.⁵

Abbildung 1



Wenn sich aber die Einmündungsraten der Geschlechter in vielen, vor allem gewerblichen Berufen deutlich unterscheiden, und es für die Unterschiede kaum aus den beruflichen Anforderungen herleitbare Gründe gibt⁶ — ein Ergebnis, zu dem fast alle einschlägigen Untersuchungen kommen —, dann liegen eher bei den Ausbildungsbetrieben die Ursachen für eine auch heute noch recht ausgeprägte Konzentration der Jugendlichen auf typische Frauen- und Männerberufe: Denn schöpften die Betriebe die aufseiten der Jugendlichen bedingt vorhandene Bereitschaft, auch Berufe zu ergreifen, in denen sie als Frauen oder Männer deutlich in der Minderheit sind, tatsächlich aus — wäre es also aus betrieblicher Sicht gleichgültig,

Abbildung 2



ob weibliche oder männliche Jugendliche eingestellt werden —, dann hätten die Bewerber unterschiedlichen Geschlechts in jedem Ausbildungsberuf die gleichen Chancen eingestellt zu werden, und somit auch weitgehend identische Einmündungsraten aufzuweisen. Das aber trifft nicht zu, vielmehr bestehen für die jeweiligen Minderheiten höhere Zugangsbarrieren.

Die Abbildung 2 stellt die Entwicklung der Geschlechterrelation in der betrieblichen Berufsausbildung dar. Sie beantwortet die Frage, um wieviel Prozent die Zahl der männlichen Auszubildenden über der von weiblichen liegt. Von 1974 bis 1989 nahm dieser Unterschied ununterbrochen ab. Es mag etwas widersprüchlich anmuten, daß sich diese zugunsten der Frauen verlaufende Angleichung gerade in der Zeit vollzog, in der Jugendarbeitslosigkeit und geburtenstarke Jahrgänge ihren Gipfel erreichten, und die Übergangschancen für Frauen (vgl. Abbildung 1) noch ungünstiger als die für Männer waren. Der auffallende Zusammenhang ist in erster Linie⁷ auf einen strukturellen Umbruch zurückzuführen, der Frauen seit Mitte der siebziger Jahre in rasch steigendem Maße bewog, eine Berufsausbildung zu durchlaufen. Für sie traf ausgeprägter zu, was auch insgesamt zu beobachten war, eine drastische Abnahme der als Ungelernte ins Erwerbsleben tretenden Jugendlichen.

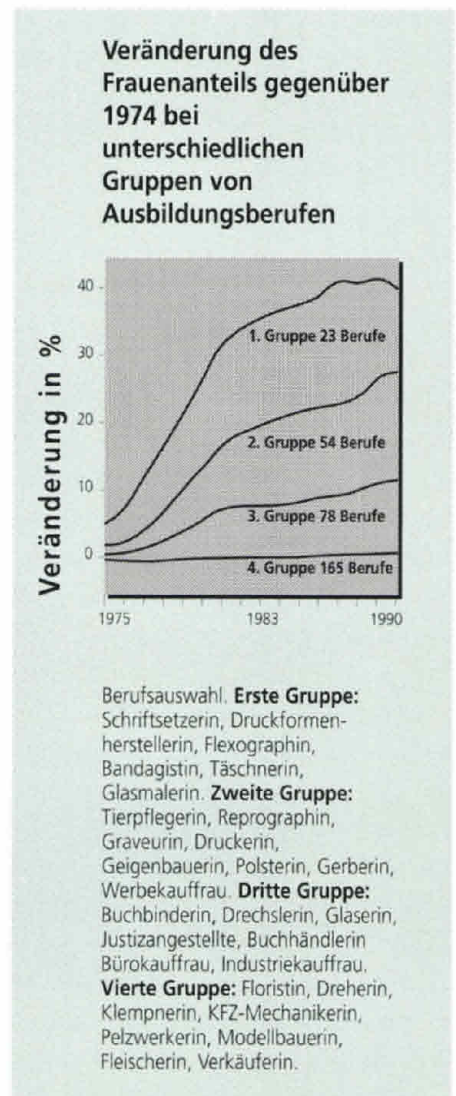
Zugenommen hat der Anteil weiblicher Jugendlicher im Dualen System wahrscheinlich auch wegen der Schwierigkeiten, allein mit Abschlüssen ihrer traditionell schulischen Ausbildungsgänge, vor allem der Berufsfachschulen, Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden. Die wachsenden Barrieren beim Übergang ins Beschäftigungssystem zwangen daher Frauen eher noch als Männer, länger im Bildungs- und Ausbildungssystem zu verharren und gegebenenfalls auch mehrere Ausbildungsgänge zu durchlaufen. Die aus Abbildung 2 ersichtliche Trendwende in den Jahren 1988/89, ist nicht als Rückzug der Frau-

en aus der Berufsausbildung zu interpretieren, sie deutet viel eher auf eine erneut einsetzende Umschichtung zugunsten von Ausbildungsgängen außerhalb des Dualen Systems hin.

Das Vordringen von Frauen in Männerberufe

Wird das Datenmaterial einer Clusteranalyse unterzogen, ein Verfahren, das in unserem Falle die Berufe nach der Entwicklung ihres Frauenanteils zu charakteristischen Typen zusammenfaßt, so ergeben sich die in Abbildung 3 dargestellten Verläufe. Dabei läßt sich feststellen, daß die höchste Zunahme

Abbildung 3



des Anteils von Frauen in Berufen stattfand, die einen überdurchschnittlichen Prüfungserfolg, geringe Lösungsraten und einen höheren Anteil von Jugendlichen mit guter schulischen Vorbildung aufwiesen. Den vorliegenden Daten lassen sich keine Hinweise entnehmen, die auf einen Zusammenhang zwischen auffallend stark wachsendem Frauenanteil und prekären Rahmenbedingungen von Berufen verweisen.

Anzumerken ist, daß von einem rasch wachsenden Frauenanteil nicht auf einen hohen Frauenanteil geschlossen werden darf. In der Regel widerspricht sich das sogar, denn ein Beruf mit einem Frauenanteil von über 90 Prozent kann diesen Anteil nicht mehr nennenswert steigern. Wichtig zu wissen ist auch, daß die quantitativ entscheidende Zunahme von Frauen nicht in Berufen mit stark wachsendem Frauenanteil stattfand. Die vollzog sich vielmehr in Berufen, deren Frauenanteil nur geringfügig wuchs, die aber eine insgesamt hohe Zunahme von Auszubildenden und damit auch von Frauen zu verzeichnen hatten, wie sie für die vierte Gruppe von Berufen typisch ist, deren Charakteristika weniger günstig sind.

Beide, sowohl die Konzentration von Frauen als auch die von Männern, haben im vergangenen Jahrzehnt unter den schwierigen Bedingungen am Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt abgenommen.⁸ Mit der für Jugendliche günstiger werdenden Gesamtsituation begann allerdings auch die Konzentration erneut zu steigen. Da die Abnahme der Konzentration bei Männern jedoch stärker ausgeprägt war als bei Frauen, verschob sich die Gesamtsituation eher zuungunsten der Frauen. Die bildungspolitischen Anstrengungen galten indes noch einem weiteren Ziel, das nur bedingt mit dem Abbau der Konzentration in Einklang steht.⁹ Frauen sollte der Zugang zu typischen Männerberufen geöffnet werden, und hier lassen sich durchaus Erfolge verbuchen.

Die beiden Darstellungen in Abbildung 4 sind entsprechend dem Geschlechteranteil im Ausbildungssystem in unterschiedlich schraffierte Flächen aufgeteilt: In den oberen dunklen dominieren die Männer, in den unteren die Frauen. Der linke Teil in Abbildung 4 stellt den Geschlechteranteil nach Berufen dar. In den Jahren 1977 bis 1981 nahmen Berufe mit hohem Männeranteil (> 85 Prozent) deutlich ab, während die hellen Zonen expandieren, die für Berufe stehen, in denen Männer in geringerem Maße oder beide Geschlechter näherungsweise gleichgewichtig vertreten sind. Auffallend ist, daß der Anteil von Berufen, in denen Frauen besonders stark vertreten sind (> 85 Prozent), nur geringfügig abnahm.

Von einem rasch wachsenden Frauenanteil darf nicht auf einen hohen Frauenanteil geschlossen werden

Werden die Berufe mit der jeweiligen Zahl der Auszubildenden gewichtet (vgl. rechter Teil in Abbildung 4), dann ergibt sich ein bildungspolitisch aussagekräftigeres Bild, weil auch die durch Veränderungen des Geschlechteranteils in den Berufen entstehenden quantitativen Verschiebungen berücksichtigt werden. Es wird deutlich, daß sich die Veränderungen bei den Auszubildenden in engeren Grenzen halten als bei den Berufen (linker Teil in Abbildung 4). Die rasche, bis Anfang der achtziger Jahre andauernde Expansion des Frauenanteils vieler Ausbildungsberufe wurde daher vorwiegend von relativ schwach besetzten Berufen getragen. Vermutlich haben vor allem sie ihre Nachwuchsprobleme, die in gering besetzten Berufen in der Regel größer sind,¹⁰ durch Aufnahme von Frauen zu lösen versucht.

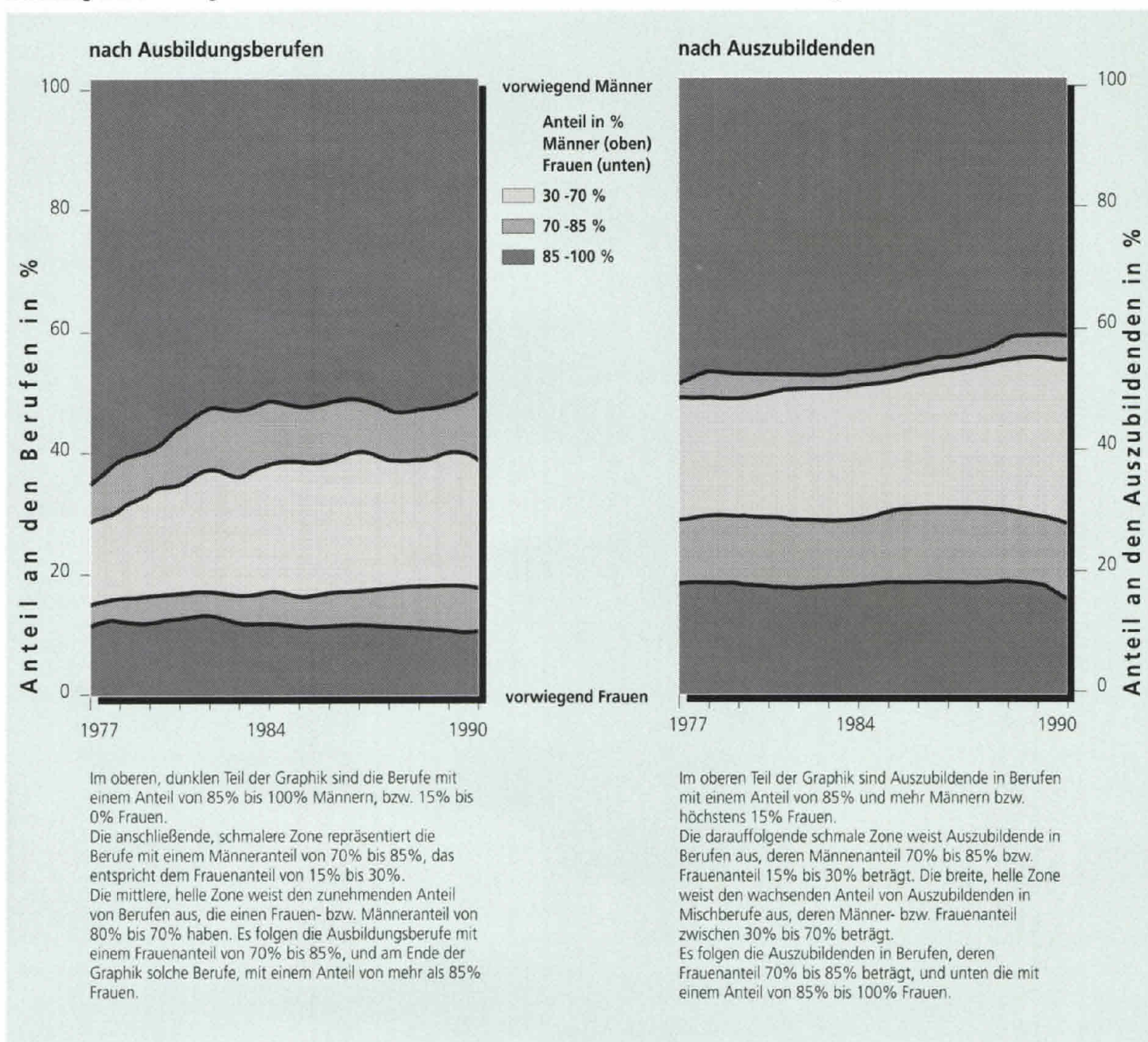
Der Abbildung 4 ist auch zu entnehmen, daß die Expansion des Dualen Systems, die auf

geburtenstarke Jahrgänge und größere Ausbildungsbeteiligung eines Altersjahrganges zurückzuführen ist, quantitativ nicht so sehr von den typischen Männer- oder Frauenberufen, sondern in wachsendem Maße von den Mischberufen getragen wurde. Entfielen 1977 ca. 33 Prozent aller Auszubildenden auf diese Berufe, so waren es 1984/85, den Jahren der stärksten Belastung des Ausbildungssystems 37 Prozent, und bis 1990 stieg ihr Anteil sogar auf 43 Prozent. Für die naheliegende Annahme, der im vergangenen Jahrzehnt fallende Anteil von Auszubildenden in typischen Männerberufen sei nur auf den Mangel an Ausbildungsplätzen zurückzuführen, der Frauen bewog, in diesen Bereich vorzudringen, spricht indes wenig. Zwar ging bis 1980 der Anteil der typischen Männerberufe erheblich zurück, aber kaum der Anteil der Auszubildenden in diesen Berufen. Der fiel mit Austritt der geburtenstarken Jahrgänge aus dem betrieblichen Ausbildungssystem eher stärker als zuvor. Die sich langsam entspannende Ausbildungsplatzsituation bot daher zumindest ebenso günstige Voraussetzungen für die Zunahme von Mischberufen wie die vorangegangene Phase. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, daß das Anwachsen der Mischberufe seit etwa 1988 vor allem von einer Abnahme der Auszubildenden in den typischen Frauenberufen getragen wird. Vermutlich vollzieht sich gerade hier der bereits erwähnte Rückzug weiblicher Jugendlicher aus der betrieblichen Berufsausbildung, in Richtung anderer, vermutlich eher schulisch geprägter Ausbildungsgänge.

Folgen geringer geschlechtsspezifischer Anteile bei Ausbildungsberufen

Die Berufsbildungsstatistik verfügt über zwei Merkmale, mit deren Hilfe sich die Auswirkungen geringer geschlechtsspezifischer Anteile in den Ausbildungsberufen ein-

Abbildung 4: Entwicklung des Anteils von Frauen und Männern in der betrieblichen Berufsausbildung



schätzen lassen; es sind dies die vorzeitige Vertragslösung und der Prüfungserfolg. Vertragslösungen weisen weniger auf rein fachliche Defizite bei Auszubildenden oder Auszubildenden hin, eher auf Probleme im unmittelbaren Umfeld der Ausbildung, vor allem auf solche zwischen Ausbildungspersonal und Jugendlichen, aus denen Unstimmigkeiten und Konflikte folgen können, die letztlich zum Abbruch führen. Der Prüfungserfolg

hängt demgegenüber weniger vom Umfeld ab, und steht unmittelbarer mit den fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten der Jugendlichen in Verbindung.

Werden die Ausbildungsberufe nach ihrem Frauenanteil zu fünf Gruppen zusammengefasst, so ergeben sich die aus Tabelle 1 ersichtlichen Zusammenhänge. Bei fallendem Anteil von Frauen steigt ihre Vertragslö-

sungsrate gegenüber der Lösungsrate von Männern. Das gilt auch umgekehrt. Bei fallendem Anteil von Männern steigt ihre Vertragslösungsrate gegenüber der von Frauen. Verallgemeinernd lässt sich sagen: Mit wachsendem Unterschied zwischen den Geschlechteranteilen, wächst auch der Unterschied der Vertragslösungsrate zu Lasten des Geschlechts, das in der Minderheit ist.

Tabelle: Vertragslösungen und nicht bestandene Abschlußprüfungen im Zeitraum 1988—1990

Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden, eigene Berechnungen

Berufe mit einem Anteil von Frauen in %	Anteil vorzeitig gelöster Ausbildungs- verträge (ohne Handwerk)			Anteil nicht bestandener Abschlußprüfungen		
	Anteil weiblich in %	Anteil männlich in %	Vorteil* Frauen in %	Anteil weiblich in %	Anteil männlich in %	Vorteil* Frauen in %
100 bis 85	8,97	14,66	+ 63,4	11,48	15,30	+ 33,2
85 bis 70	7,78	9,27	+ 19,2	11,14	11,52	+ 3,4
70 bis 30	4,95	5,11	+ 3,1	7,33	8,20	+ 11,9
30 bis 15	16,54	16,69	+ 0,9	13,91	16,91	+ 21,6
15 bis 0	7,01	4,23	- 65,6	9,24	12,96	+ 40,3
alle Berufe	5,25	7,19	+ 30,3	10,07	12,07	+ 19,9

* Die Quote (Vorteil Frauen) ist jeweils definiert als Anteil männlich dividiert durch Anteil weiblich. Beispiel für die Ermittlung des geschlechtsspezifischen Unterschieds bei den Vertragslösungen: Der Anteil der Vertragslösungen von Männern in Berufen, in denen Frauen einen Anteil von mehr als 85 % haben (14,66) liegt um + 63,4 % über dem Anteil der Vertragslösungen bei Frauen (8,97). Berechnungsverfahren: $14,66 : 8,97 = 1,634$ oder + 63,4 % . — Die Vertragslösungen können hier mangels geschlechtsspezifischer Aufschlüsselungen nur auf den Bestand bezogen werden (Vertragslösungsrate), und unter Vernachlässigung des Handwerks berechnet werden.

Es mag recht plausibel klingen, die auffallend höhere Lösungsrate der jeweiligen Minderheit auf ungünstigere Voraussetzungen bei den entsprechenden Jugendlichen zurückzuführen. Aus anderen, die Altersstruktur betreffenden Analysen, ist jedoch bekannt, daß solche Jugendlichen wesentlich älter sind, und zwar umso älter, je geringer ihr Anteil ist.¹¹ Da ein höheres Alter zu meist mit besserer Schulbildung einhergeht, besteht eher Erklärungsbedarf, warum sich trotz höheren Alters und höherer Vorbildung, höhere Lösungsrate ergeben. In der Regel verlaufen beide konträr, das heißt, bei steigender Schulbildung fallen die Lösungsrate.

Sozialpsychologisch lassen sich die Zusammenhänge wohl so deuten, daß mit abnehmender Gültigkeit von Verhaltensmaßstäben des eigenen Geschlechts und fehlender Fähigkeit oder Bereitschaft, andersgeschlechtliche Verhaltensweisen zu akzeptieren, Entfremdung, mangelnde Orientierung und anomisches Verhalten zunehmen. Als Folge wachsen die sozialen Spannungen, die letzt-

lich zur Vertragslösung führen. Die eigentlich zu erwartenden positiven Auswirkungen einer besserer Schulbildung werden dann durch diese negativen Komponenten überdeckt.

Wird unterstellt, daß Umfeldbedingungen bei Prüfungen weniger wirksam sind, und durch vollzogene Vertragslösungen besonders ungünstige Konstellationen entfallen, so wäre zu erwarten, daß zumindest bei den Prüfungen, die besseren schulischen Qualifikationen von Minderheiten sich positiv auswirkten. Bei weiblichen Auszubildenden trifft das tatsächlich zu, auch dann, wenn die insgesamt höhere Bestehensrate von Frauen in Rechnung gestellt wird. Denn Frauen sind nicht nur generell, sondern vor allem in Männerberufen erfolgreicher als Männer.¹² Weitgehend unverständlich bleibt allerdings, warum die Prüfungsergebnisse von Männern in typischen Frauenberufen so außerordentlich ungünstig ausfallen, trotz des höheren Alters und der besseren schulische Vorbildung männlicher Jugendlicher in diesen Berufen.¹³

Einen Hinweis könnte folgender Sachverhalt geben: Männer in typischen Frauenberufen sind rarer (1990: durchschnittlich vier Prozent der Auszubildenden in Frauenberufen) als Frauen in Männerberufen (acht Prozent). Das läßt auf unterschiedliche Ausbildungsbedingungen schließen, zu denen auch gehört, daß Frauen in Männerberufen nicht nur bildungspolitisch gefördert werden, sondern — selbst wenn das auf betrieblicher Ebene häufig nicht der Fall sein mag — gesellschaftlich durchaus akzeptiert, zum Teil sogar bewundert werden.

Demgegenüber bleibt der als Arzthelfer oder auch Bürogehilfe eingestellte männliche Jugendliche eine Ausnahmeerscheinung, die Irritationen auslöst. Er wird sich einerseits mit dem Vorwurf auseinandersetzen müssen, den Frauen die beruflichen Chancen selbst dort noch streitig zu machen, wo sie ihnen bislang verbürgt schienen, und andererseits wird er mit dem Unverständnis einer Umwelt zu rechnen haben, der die geringere Entlohnung und die ungünstigeren Aufstiegschancen in den typischen Frauenberufen nicht unbekannt sind.

Noch entscheidender könnte der Freizeitbereich sein. Hier wird möglicherweise den Männern in Frauenberufen eher der Konsens der Gleichaltrigen aufgekündigt als Frauen in Männerberufen. Das Problem männlicher Jugendlicher in Frauenberufen wären dann eines, das teilweise auf die Männer selbst zurückzuführen ist, deren Männlichkeitsbegriff durch Männer in Frauenberufen in Frage gestellt wird. Während Frauen — zumindest optisch — eine männlich dominierte Berufswelt stützen, wenn sie Männerberufe ergreifen, gilt für Männer, die typische Frauenberufe nachfragen, das Gegenteil: Sie stellen implizit die gängigen männlichen Wertvorstellungen in Frage. Das kann für die Betroffenen auf eine Isolation in Beruf und Freizeit hinauslaufen, die ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigt und sich dergestalt bis in die Prüfungssituation fortpflanzt.

Einschätzungen

Der Umfang der dargestellten Probleme darf nicht überbewertet werden. Denn auf die typischen Frauen- und Männerberufe, die hier als Berufe mit mehr als 85 Prozent Frauen bzw. Männern charakterisiert wurden, entfielen zwar auch 1990 noch mehr als die Hälfte aller Auszubildenden (57 Prozent), unter diesen war aber nur ein vergleichsweise geringer Teil (4,2 Prozent aller Auszubildenden) in der kritischen Minderheitsposition, und darunter mehr weibliche als männliche Jugendliche.¹⁴ Doch ist es gerade dieser kleine Teil, an dem bestehende Probleme bei der Ausweitung von Mischberufen erst deutlich werden. Wenn es ein wesentliches Ziel ist, die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Ausbildungsberufe homogener zu gestalten — und das ist sicherlich ein notwendiger Beitrag zur Gleichstellung der Geschlechter im Berufsleben, auf die Gründe wird noch einzugehen sein —, dann muß diesem geringen Teil zwangsläufig besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Die Voraussetzungen für die Zunahme von Mischberufen sind eher günstig zu beurteilen. Das Vordringen weiblicher Jugendlicher in die ehemals typischen Männerberufe hat sich bislang als ein recht stabiler Trend erwiesen. Er dürfte sowohl mit den Interessen der Ausbildungsbetriebe in Einklang gestanden haben — sonst hätten sie ihn unterbrechen können — als auch mit den Interessen der Jugendlichen. Er war also nicht nur zwangsläufige Folge des Ausbildungsplatzmangels, sonst hätte er sich in den vergangenen Jahren umkehren müssen. Vermutlich spiegeln die aus der Berufsberatungsstatistik herleitbaren Einmündungsraten in eine betriebliche Berufsausbildung die eigentlichen Verhältnisse weitgehend zutreffend: Die Ausbildungsbetriebe sind interessiert, doch mehr noch die Jugendlichen, deren Berufswünsche sich in der Regel weniger stark an tradierten geschlechtsspezifischen Berufsvorstellungen ausrichten als das Ausbil-

dungsplatzangebot der Betriebe. Diesen Berufswünschen aber wird künftig, allein wegen der demographisch bedingten Abnahme von Jugendlichen, ein wachsendes Gewicht zukommen. Daher sind weder von Seiten der Betriebe noch der Jugendlichen entscheidende Rückschläge bei dieser Entwicklung zu erwarten.

Die gleichmäßigere Verteilung der Geschlechter über die Ausbildungsberufe nützt den Frauen insgesamt

Eine andere Frage ist, ob diese Entwicklung auch eine Angleichung der Chancen bedeutet. Es ist durchaus vorstellbar — und diese kritische Anmerkung ist angesichts der Zunahme weiblicher Jugendlicher in bestimmten Ausbildungsberufen weder neu noch von der Hand zu weisen —, daß Frauen vor allem den Nachfragemangel von Männern zu kompensieren haben. Doch selbst wenn dieser Einwand durchgehend zuträfe, wäre er nur dann ernst zu nehmen, wenn eine solche Entwicklung den Frauen notwendig zum Nachteil ausschläge. Das ist indes nicht zwangsläufig so. Hier wird vielmehr die These vertreten, daß weiblichen Jugendlichen zwar nicht in jedem Fall ein Nutzen aus dem Ergreifen gewerblicher Berufe erwächst, den Frauen insgesamt aber die gleichmäßigere Verteilung der Geschlechter über die Ausbildungsberufe sehr wohl nützt.

Diese Einschätzung bedarf einer etwas genaueren Begründung: Es wird vorausgesetzt — und das ist wohl unstrittig —, daß eine Benachteiligung um so schärfer wahrzunehmen ist, je genauer die jeweiligen Bedingungen, unter denen die Zurücksetzung erfolgt, verglichen werden können. Eine ungleiche Verteilung von beruflichen Zugangschancen, Einkommen, Aufstiegsmöglichkeiten und Arbeitsbedingungen wird folglich um so eher

sichtbar, und gegebenenfalls auch einklagbar, je größer die Übereinstimmung zwischen den fraglichen Arbeitsplätzen ist. Und zweifellos liegt eine solche Übereinstimmung zwischen den Arbeitsplätzen innerhalb eines Berufes eher vor, als zwischen den Arbeitsplätzen unterschiedlicher Berufe: Haben Arzthelferinnen geringere Einkommen als Kraftfahrzeugmechaniker, so läßt sich das nur schwer als eine Form geschlechtsspezifischer Diskriminierung darstellen, obgleich sich der eine Beruf beinahe ausschließlich aus Frauen, der andere aus Männern zusammensetzt. Für ein derartig dezidiertes Urteil sind die jeweiligen beruflichen Bedingungen zu unterschiedlich. Trifft dasselbe jedoch bei Männern und Frauen innerhalb eines Berufes und womöglich noch an identischen Arbeitsplätzen zu, so ist die Diskriminierung offenkundig und damit angreifbar. Eine gleichmäßigere Verteilung der Geschlechter über die Ausbildungsberufe bietet mithin günstigere Voraussetzungen, geschlechtsspezifische Ungleichbehandlungen wahrzunehmen und abzubauen, als berufliche Monokulturen in der Form von Frauen- und Männerberufen, hinter denen sich Diskriminierungen leichter verbergen lassen. Natürlich haben auch diese Überlegungen ihre Achillesferse, sie setzen voraus, daß erkennbare Ungerechtigkeit eine starke Triebfeder für deren Beseitigung ist.

Ob sich in Zukunft die Geschlechter gleichmäßiger über die Ausbildungsberufe verteilen werden? Die Antwort auf diese Frage werden durch ihr Nachfrageverhalten die Jugendlichen selber geben. Sie wird sich aus der Entwicklung der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Ausbildungsberufe unmittelbar ablesen lassen, und entscheidend davon abhängen, ob die Aufmerksamkeit sich nicht nur auf gewerbliche Ausbildungsberufe richtet, sondern auf das gesamte Berufespektrum, einschließlich solcher Berufe, in denen männliche Jugendliche in der Minderheit sind. Die Antwort wird also davon abhängen, ob es wirklich um das Ziel einer



Winand Kau, Helene Palamidis,
Gernot Weißhuhn

STATISTISCHE MODELLE UND IHRE ANWENDUNG ZUR TRENDANALYSE DER TEILNAHME AM BERUFSBILDUNGSSYSTEM DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND
ERGEBNISBERICHT FÜR DAS PETRA-Projekt DER KOMMISSION FÜR EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 138
Berlin 1992, 86 Seiten, 25,00 DM
ISBN 3-88555-463-1

Die Analyse und Prognose der Teilnahme an der beruflichen Ausbildung stehen nach wie vor im Blickfeld der bildungspolitischen Diskussion. Das Zusammenwirken von Demographie, verändertem Ausbildungsverhalten und Arbeitsmarktproblemen verlangt derartige Modellrechnungen. Sie liefern Planungshilfen für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen, für die Strukturierung der Ausbildungsangebote sowie für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zur Integration der Absolventen im Beschäftigungssystem. Die Studie beschränkt sich auf die Darstellung der vorhandenen statistischen Modelle und ihre Anwendung für Trendanalysen.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim Bundesinstitut für Berufsbildung -K3/Vertrieb Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon: 86 83-520/516
Telefax: 86 83-455

homogeneren Zusammensetzung der Berufe und letztlich um eine gerechtere Chancen- und Lastenverteilung in der Berufswelt geht, oder lediglich darum, Lücken bei den gewerblichen Ausbildungsberufen zu schließen, weibliche Jugendliche also dort einzusetzen, wo männliche Jugendliche keine hinreichenden Erwerbschancen mehr sehen, oder sie in anderen Berufen besser gewahrt wissen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Förderung der Ausbildung von Mädchen und Frauen in gewerblich-technischen Berufen — Handlungskonzept für Betriebe. 1987, 1. Nachdruck 10/87

² Vgl. Alt, Chr.; Wolf, B.; Arndt, H.: Thesen zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 98. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1988

³ Grundlage der Berechnungen ist die Berufsberatungstatistik. Vgl. Berufsberatung 1989/90; Ergebnisse der Berufsberatungstatistik. Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1991, S. 90

⁴ Vgl. ebenda; um welchen Preis die Vermittlungschancen für Frauen auch in attraktiven Berufen günstig sind, bleibt hier offen, vermutlich ist es eine gegenüber den männlichen Konkurrenten höhere schulische Vorbildung, die von ihnen einzubringen ist.

⁵ Der stochastische Zusammenhang zwischen dem Anteil eines Geschlechts im Ausbildungsberuf und dem Unterschied der Übergangsquoten beider Geschlechter, ist nicht sonderlich hoch ($r = 45$). Das beruht aber vor allem darauf, daß erst dann, wenn der Frauen- bzw. Männeranteil gering wird (kleiner als 5 Prozent im Beruf) auffallend ungünstigere Übergangschancen zu verzeichnen sind. Die Übergangsquote des Geschlechts, das unter solchen Bedingungen in der Minderheit ist, liegt im Schnitt um etwa ein Viertel unter der des Geschlechts, das in der Mehrheit ist. Grundlage der Kalkulation war die Übersicht 19 (S. 90) aus: Berufsberatung 1989/90; Ergebnisse der Berufsberatungstatistik der Bundesanstalt für Arbeit. — Die Übersicht wurde um die geschlechtsspezifischen Einmündungen ergänzt, die freundlicherweise von der Bundesanstalt für Arbeit zur Verfügung gestellt wurden.

⁶ Es ist allerdings darauf hinzuweisen, daß auch bestimmte geschlechtsspezifische Umstände, z. B. Schwangerschaft und Kindererziehung, solange letztere vornehmlich von Frauen wahrgenommen wird, in die unternehmerische Kalkulation eingehen, und sich für Frauen ungünstig auswirken.

⁷ Die ungünstigeren Übergangschancen von Frauen kommen nicht nur durch die relativ geringere Zahl von Frauen zustande, denen der Übergang nach Abschluß der Schule gelingt, sondern auch durch die wiederholten Einmündungsversuche in darauffolgenden Jahren. Die Zahl der vergeblichen Übergangsversuche ist bei Frauen daher wesentlich größer als bei Männern.

Vgl. Hecker, U.: Betriebliche Ausbildung: Berufszufriedenheit und Probleme. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 106. Bundesinstitut für Berufsbildung 1989, S. 40f.

⁸ Vgl. zur Entwicklung der Konzentration, Althoff, H.: Die Konzentration der Jugendlichen auf Ausbildungsberufe im Zeitraum 1973—1988. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 19 (1990) 2, S. 2

⁹ Die Ziele — Abnahme der Konzentration bei Frauen und Zunahme ihres Anteils in männerdominierten Berufen — sind nicht unbedingt identisch. Wenn Frauen beispielsweise aus schwach besetzten Berufen in solche wechseln, in denen zwar viele Frauen sind, die aber einen vergleichsweise geringen Anteil am Ausbildungsberuf stellen, dann geht die Zunahme des Frauenanteils sogar mit einer wachsenden Konzentration einher.

¹⁰ Vgl. zur Problematik der Rekrutierung von Nachwuchs für schwach besetzte Ausbildungsberufen, Althoff, H.: Besonderheiten der Struktur von Ausbildungsberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 16 (1987) 3/4, S. 83

¹¹ Vgl. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1989, S. 45

¹² Vgl. auch: Anlagenband zum Schlußbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“ hingewiesen. In: S. 8 des Anlagenbandes; Deutscher Bundestag II. Wahlperiode, Anlage zur Drucksache 11/7820.

¹³ Die Schulbildung wird in der Berufsbildungsstatistik nicht geschlechtsspezifisch ausgewiesen, daher läßt sich hier keine eindeutige Aussage über die Schulbildung der Männer fällen. Die Daten der Berufsberatungstatistik belegen indes die bessere schulische Vorbildung auch von Männern, sobald sie gegenüber Frauen im Ausbildungsberuf deutlich in der Minderheit sind. Vgl. Althoff, H.: Besonderheiten der Struktur von Ausbildungsberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 16 (1987) 3/4, S. 83

¹⁴ Von den 4,2 Prozent aller Auszubildenden, die in Berufen ausgebildet wurden, in denen entweder der Männer- oder Frauenanteil unter 15 Prozent lag, das heißt in typischen Frauen- bzw. Männerberufen, entfielen 3,6 Prozent oder sechs Siebentel auf Frauen und nur 0,6 Prozent oder ein Siebentel auf Männer. Dieser krasse Unterschied kommt allerdings auch dadurch zustande, daß gerade typische Ausbildungsberufe für Frauen nur teilweise im hier untersuchten Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes ausgebildet werden. Es sind insbesondere die pflegerischen Berufe, die entfallen und deren Männeranteil hier unberücksichtigt bleibt.

Moderne Ausbildungsverfahren für die Verwaltung

Karl-Heinz Mintken



Prof. Dr. rer. pol., Diplom-ingenieur und Diplompädagoge an der Verwaltungsfachhochschule in Wiesbaden, Abteilung Kassel, Arbeitsschwerpunkt: Berufliche Bildung im öffentlichen Dienst

Für die Berufsausbildung in der öffentlichen Verwaltung werden inzwischen ebenso wie in den meisten übrigen Wirtschaftsbereichen veränderte Zielsetzungen als erforderlich angesehen. Um die Kompetenz zur selbständigen Aufgabebearbeitung zu fördern, sind die Ausbildungsmethoden auf diese Zielsetzung abzustimmen. Hierfür sind jedoch spezifische Merkmale der Ausbildung in der öffentlichen Verwaltung zu beachten. In einem Projekt wurden deshalb Realisierungsmöglichkeiten für eine Modernisierung der Ausbildungsmethoden untersucht.

Problemstellung

Fast jede neue Ausbildungsordnung enthält inzwischen eine Bestimmung, nach der die Fertigkeiten und Kenntnisse so zu vermitteln sind, daß selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren am Arbeitsplatz wesentlicher Bestandteil der Befähigung wird. Eine solche Ausprägung der Qualifikation wird derzeit in nahezu allen Arbeitsbereichen als erforderlich angesehen. Auf diese Arbeitsplatzanforderungen soll während der Ausbildung vorbereitet werden, indem die Auszubildenden bereits während der Berufsausbildung systematisch auf die selbständige Erledigung von Aufträgen vorbereitet werden. Wegen des pädagogischen Zusammenhanges zwischen den Zielen und den Methoden erfordert diese veränderte Zielsetzung aber

auch eine veränderte Methodik. In der technischen Berufsausbildung sind dazu bereits umfangreiche Erfahrungen mit neuen Ausbildungsmethoden gesammelt worden. Für den nichttechnischen Bereich stellen sich dagegen noch einige Entwicklungs- und Implementationsprobleme. Im Vordergrund der neuen Ausbildungsmethoden stehen komplexe Lernaufträge, mit denen die Erledigung umfangreicher Arbeiten, wie z. B. Herstellen eines Produktes oder Erkunden einer Betriebsabteilung, angeleitet werden soll. Im Bereich der technischen Berufsausbildung lassen sich dafür genügend abgrenzbare Produkte und damit Aufgabenstellungen für Projekte finden. Dies läßt sich jedoch nicht so einfach auf die kaufmännische Berufsausbildung bzw. auf die Ausbildung in Verwaltungsberufen übertragen. Hier werden keine Geräte, Apparate, Maschinen oder ähnliche Produkte hergestellt, sondern bestimmte laufende oder einmalige Aufträge (Vorgänge) bearbeitet bzw. erledigt. Häufig handelt es sich dabei um unterstützende Tätigkeiten für die Geschäftsabschlüsse, für die Produktionsabteilung oder für andere Abteilungen bzw. Stellen des Betriebes.

Dies gilt im besonderen Maße für die öffentliche Verwaltung. In der allgemeinen Verwaltung erfolgt eine Berufsausbildung in erster Linie für Verwaltungsfachangestellte und für verschiedene Beamtenanwärter. Damit sind unterschiedliche Merkmale in der pädagogisch relevanten Ausgangslage gegeben, die bei der Entwicklung moderner Ausbildungsverfahren für die Berufsausbildung in der öffentlichen Verwaltung zu berücksichti-

gen sind. Für eine Implementation moderner Ausbildungsverfahren stellt sich also das Problem der Übertragbarkeit von Erfahrungen aus anderen Ausbildungsbereichen auf die spezifische Situation in der öffentlichen Verwaltung. Neben den objektiven Faktoren dürften für den Verlauf und das Ergebnis eines Umstellungsprozesses in der Ausbildungsmethodik auch subjektive Faktoren, nämlich die Bedürfnisse und Einstellungen der beteiligten Ausbilder und der betroffenen Auszubildenden, von Bedeutung sein. Die Kenntnis dieser Einstellungen könnte daher die Gestaltung des Modernisierungsprozesses erleichtern.

Untersuchung

Um die Voraussetzungen und die Realisierungsbedingungen für einen Veränderungsprozeß der Berufsausbildung in der öffentlichen Verwaltung näher zu untersuchen, wurden im Sommersemester 1991 in dem Projekt „Handeln in der Verwaltungspraxis — Kompetenzerwerb durch moderne Verfahren“ an der Verwaltungsfachhochschule Kassel drei Arbeitsvorhaben durchgeführt. Dabei handelte es sich um empirische Bedürfnis- und Einstellungsanalysen, um die Erprobung moderner Verfahren und um damit im Zusammenhang stehende Entwicklungsaufgaben.

Zur Erkundung ausbildungsrelevanter Bedürfnisse und Einstellungen der Auszubildenden und Ausbilder führten die am Projekt beteiligten Studenten Befragungen von Ausbildern und Auszubildenden in verschiedenen Behörden durch. Mit unterschiedlichen Fragebogen wurden von einer Arbeitsgruppe 43 Inspektoranwärter und 39 nebenamtlich tätige Ausbilder befragt. Von einer anderen Arbeitsgruppe wurden 31 Inspektoranwärter, 21 sonstige Auszubildende (Anwärter des mittleren Dienstes, Verwaltungsfachangestellte, Stenosekretäre) sowie 38 nebenamtlich tätige Ausbilder bei verschiedenen Behörden in Nordhessen befragt.

Im Arbeitsvorhaben „Erprobung“ wurden zwei bereits vorliegende Lernaufträge aus dem Bereich des Ausländerrechts und des Sozialhilfrechts in der Ausbildungspraxis getestet. Die Erprobung des Lernauftrages zum Ausländerrecht wurde mit 15 Auszubildenden des zweiten und dritten Ausbildungsjahres in der Berufsausbildung zu Verwaltungsfachangestellten bei drei verschiedenen Landkreisen durchgeführt. Beteiligt waren daran außerdem elf nebenamtliche Ausbilder dieser Landkreise. Die Auszubildenden und die Ausbilder wurden schriftlich über ihre dabei gewonnenen Eindrücke und Beurteilungen befragt. Die Erprobung des Lernauftrages zum Sozialhilfrecht wurde mit elf Auszubildenden des ersten und zweiten Ausbildungsjahres in der Berufsausbildung zum Verwaltungsfachangestellten sowie drei Inspektoranwärtern im ersten oder zweiten Jahr des Vorbereitungsdienstes bei einer Stadtverwaltung und einer Landkreisverwaltung durchgeführt. Mit den beteiligten Auszubildenden wurden strukturierte mündliche Interviews geführt.

Die gewonnenen Erkenntnisse wurden für die Entwicklung von Teilen einer Ausbildungskonzeption sowie für die Entwicklung geeigneter Lernaufträge verarbeitet. Zwar sind die erzielten Ergebnisse wegen des geringen Stichprobenumfangs nicht repräsentativ, jedoch wurden durchaus Anhaltspunkte gewonnen, die für konkrete Schritte zur Modernisierung der Berufsausbildung in der öffentlichen Verwaltung von Bedeutung sind.

Wesentliche Ergebnisse

Die neuen Ziele in der Berufsausbildung, mit denen das selbständige und systematische Arbeitshandeln sowie die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit intensiver gefördert werden sollen, werden übereinstimmend von allen Gruppen der Auszubildenden als sinnvoll angesehen. Dies gilt auch für die damit verbundene Veränderung in der Ausbil-

dungsmethodik (Abkehr vom Imitationsprinzip, selbständige Bearbeitung komplexer Lernaufträge), die es den Auszubildenden erlauben soll, ihre Fähigkeiten im selbständigen Arbeiten stärker zu entwickeln. Bei der Beurteilung dieser Frage orientieren sich die Auszubildenden an den erwarteten und auch erwünschten Qualifikationsanforderungen während der späteren Berufsausübung. Eventuell

Höhere Anforderungen an die Lernenden werden von den Auszubildenden...

mit den neuen Ausbildungsmethoden verbundene höhere Anforderungen an die Lernenden werden von Auszubildenden nicht nur bewußt in Kauf genommen, sondern ausdrücklich gewünscht. Auch die Ausbilder unterstützen die Veränderungen in der Zielsetzung und in der Methodik der Ausbildung. Sie halten entsprechende Veränderungen an den meisten Arbeitsplätzen, an denen ausgebildet wird, für möglich. Hinsichtlich der persönlichen Voraussetzungen der Lernenden differenzieren die Ausbilder allerdings. Wegen der aus ihrer Sicht höheren Anforderungen an die Lernenden betrachten sie eine derartige Modernisierung der Ausbildung für „gehobene“ Auszubildende (Inspektoranwärter) eher als für andere Auszubildende (z. B. Verwaltungsfachangestellte) als realisierbar. Diese von den Ausbildern vorgenommene Differenzierung erkennen die Auszubildenden auch bereits in der gegenwärtigen Ausbildungspraxis. Inspektoranwärter werden deutlich häufiger als andere Auszubildende auf das selbständige Studium von Gesetzestexten und Kommentaren im Zusammenhang mit der Erledigung der Dienstgeschäfte verwiesen als dies bei anderen Auszubildenden der Fall ist. Diesen werden die zu erledigenden Arbeiten meistens anhand ähnlicher Fälle erklärt, oder es wer-

den sogar die einzelnen Bearbeitungsschritte nacheinander vom Ausbilder vorgegeben.

Die Erprobung der beiden Lernaufträge stieß bei den beteiligten Auszubildenden und Ausbildern ebenso wie bei den Behördenleitungen auf Interesse. Sowohl in den schriftlichen Befragungen der Auszubildenden und der Ausbilder als auch in den mündlichen In-

... nicht nur bewußt in Kauf genommen, sondern ausdrücklich gewünscht

Interviews mit den Auszubildenden wurden die Erfahrungen mit der Bearbeitung der Lernaufträge positiv beurteilt. Die erzielten Lernergebnisse entsprachen den fachlichen Anforderungen. Besonders aus den mündlichen Interviews mit den Auszubildenden ergaben sich jedoch einige Verbesserungsvorschläge für die Gestaltung der schriftlichen Unterlagen. Gewünscht wurde eine höhere Verständlichkeit der zu bearbeitenden Texte, insbesondere wurden zum Verständnis der teilweise schwierigen gesetzlichen Vorschriften kommentierende Bemerkungen gewünscht. Zur Erleichterung des Lernens wurden daneben vermehrt Beispiele und grafische Darstellungen als sinnvoll bezeichnet. Schließlich wurden noch weitere Gestaltungselemente zur optischen Auflockerung der zu bearbeitenden Texte gewünscht.

Während ganz allgemein von den Auszubildenden gesagt wurde, daß sie sich nicht überfordert gefühlt hätten, gab es doch für die Auszubildenden in der Berufsausbildung zum Verwaltungsfachangestellten einige Probleme. Sie hatten in der bisherigen Ausbildung noch keine Erfahrung mit dem selbständigen Bearbeiten gesetzlicher Bestimmungen sammeln können. Für sie war daher ein Umdenken erforderlich. Nicht mehr das

Reproduzieren abstrakter schulischer Kenntnisse wurde gefordert, sondern das systematische selbständige Erarbeiten der notwendigen Kenntnisse im Hinblick auf konkrete Fallgestaltungen. Hieraus ergaben sich anfängliche Irritationen. Spontane Beratungsgespräche mit den Ausbildern konnten nicht immer realisiert werden. Auch die planmäßig vorgesehenen Beratungsgespräche konnten nicht immer zum gewünschten Zeitpunkt stattfinden. Ursache dafür ist die typische Ausbildungssituation an einem Arbeitsplatz in der Verwaltung. Der ausbildende Sachbearbeiter ist nebenamtlich für die Ausbildung in seinem Sachgebiet zuständig. Diese Ausbildungsaufgabe wird ihm in der Regel zusätzlich zu den laufenden Dienstgeschäften übertragen. Gerade in publikumsintensiven Dienststellen ist den Sachbearbeitern daher eine intensive Ausbildung (also auch das Führen längerer Beratungsgespräche) kaum möglich. Als weitere Problematik wurde erkannt, daß die jeweils zur Bearbeitung der Lernaufträge zu beachtenden Vorschriften häufig geändert werden. Daraus resultiert die Notwendigkeit, auch die Lernaufträge entsprechend zu aktualisieren.

Von den Ausbildern wurde die Veränderung ihrer Ausbildungstätigkeit positiv beurteilt. Durch die Stärkung der Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Auszubildenden für den Lernprozeß und die Lernergebnisse wurde die Notwendigkeit für längere Vorträge des Ausbilders reduziert. Als positiv wurde auch bewertet, daß die Auszubildenden als Folge der Strukturierung der Ausbildung durch den Lernauftrag wesentlich gezielter beraten werden konnten.

Konsequenzen

Es zeigte sich in der Erprobung, daß die Ausbildung anhand der Bearbeitung eines Lernauftrages durch die Auszubildenden dann zu Problemen führen kann, wenn eine Rücksprache mit dem zuständigen Ausbilder

nicht zum erforderlichen Zeitpunkt möglich ist. Daher erscheint es sinnvoll, daß den Auszubildenden neben der selbständigen Erarbeitung neuer Qualifikationen auch andere Aufgaben übertragen werden. In Betracht kommen dafür sowohl Aufgaben, die vorhandene allgemeine Qualifikationen erfordern, als auch spezielle Tätigkeiten, für die bereits zuvor an dem betreffenden Ausbildungsplatz die erforderlichen Qualifikationen erworben wurden. Wie die Arbeit an einem Arbeitsplatz in der Verwaltung muß auch die Tätigkeit eines Auszubildenden aus mehreren parallel verlaufenden Vorgängen (selbständige Bearbeitung von Vorgängen, selbständiger Qualifikationserwerb) kombiniert werden.

Aus den Erprobungen ergab sich ferner die Notwendigkeit zur kontinuierlichen Aktualisierung der Lernaufträge. Es ist fraglich, ob eine solche „Bestandspflege“ von den nebenamtlich tätigen Ausbildern zusätzlich zur Wahrnehmung der laufenden Dienstgeschäfte erwartet werden kann. Dies gilt besonders unter dem Gesichtspunkt, daß sowohl für die inhaltliche wie auch für die formale Gestaltung der schriftlichen Unterlagen eine Reihe von Gesichtspunkten zu beachten ist, um den Lernerfolg zu fördern. Um die Beachtung dieser sachlichen, pädagogischen und lernpsychologischen Gesichtspunkte zu gewährleisten, dürfte es in einer Behörde notwendig sein, zumindest während der Einführungs- und Erprobungsphase einer modernen Ausbildungskonzeption die Gestaltung und Pflege der Lernaufträge durch den Ausbildungsleiter koordinieren und anleiten zu lassen. Die Aufgaben eines Ausbildungsleiters werden allerdings in kleineren Behörden ebenso wie die Ausbildungstätigkeit nebenamtlich wahrgenommen, so daß möglicherweise auch der nebenamtliche Ausbildungsleiter überfordert und daher auf Hilfe z. B. eines Ausbildungsberaters angewiesen ist. Hinzu kommt, daß die Tätigkeit eines Ausbildungsleiters häufig rein organisatorisch definiert wird. Das heißt, im Vordergrund steht die

Ablauforganisation der Ausbildung (Zuweisung zu Arbeitsplätzen usw.). Pädagogische Fragen kommen demgegenüber fast regelmäßig zu kurz. Dies liegt nicht am mangelnden Interesse der in der Ausbildung tätigen Personen, sondern eher an den institutionellen Bedingungen. Für die Ausbildung werden von der Leitung der Behörde nicht immer die erforderlichen Ressourcen (insbesondere zeitliche Entlastungen der nebenamtlich tätigen Ausbilder) zur Verfügung gestellt. Auch die Teilnahme an pädagogischen Fortbildungsmaßnahmen ist nicht in dem wünschenswerten Umfang möglich. Hinzu kommt, daß in den Lehrgängen zur Ausbildung der Ausbilder nach den hergebrachten Lehrplänen die modernen Ausbildungsmethoden allenfalls am Rande erwähnt werden. Da die Ausbildung der Ausbilder aber häufig die einzige erreichbare pädagogische Fortbildungsmaßnahme darstellt, wäre hier eine inhaltliche und methodische Veränderung besonders dringlich. Daneben müßte weiterhin versucht werden, den Stellenwert einer zukunftsorientierten Ausbildung stärker in das Bewußtsein der verantwortlichen Führungskräfte zu heben, damit die erforderlichen Ressourcen bereitgestellt werden sowie die Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter stärker von den Führungskräften unterstützt und gefördert wird. Ohne derartige Maßnahmen lassen sich entscheidende Veränderungen angesichts der Bedeutung statischer Kräfte in der öffentlichen Verwaltung vermutlich kaum erzielen. Eine rechtzeitige Modernisierung der Ausbildung entspricht aber nicht nur den Interessen der Mitarbeiter, sondern fördert auch die Leistungsfähigkeit der Behörde.

Handlungsbezogene Lernsystematisierung in der Projektausbildung — Ergebnisse aus dem Modellversuch „LoLA“ bei der Telekom

Egon Meerten

*Dr. päd., Friedrichsdorfer
Büro für Bildungsplanung*



Die Effizienz einer leittextgesteuerten Projektausbildung ist wesentlich davon abhängig, inwieweit sie fach- und lernsystematischen Anforderungen entspricht. Eher unterbelichtet ist jedoch noch die Frage, mit welchen Verfahren und Kriterien eine handlungsbezogene Lernsystematik für eine Projektausbildung ermittelt und konstruiert werden kann.

Im BIBB-Modellversuch „Leittextorientierte Lern- und Arbeitsmethode (LoLA)“ wird derzeit im Unternehmen Telekom für die Ausbildung zum Kommunikationselektroniker/-in — Fachrichtung Telekommunikation eine handlungsbezogene Lernsystematik für ein genetisches Lernen in einer leittextgesteuerten Projektausbildung (Modulausbildung) erstellt. Hintergründe und erste Ergebnisse stellt dieser Artikel vor.

Grunddaten zum Modellversuch „LoLA“

In diesem — fachlich vom BIBB betreuten — Modellversuch werden für den neugeordneten Ausbildungsberuf „Kommunikationselektroniker/-in — Fachrichtung Telekommunikation“ in 18 (von insgesamt 117) Berufsbildungsstellen des Unternehmens Telekom neue Ausbildungsmethoden entwickelt und erprobt. Es geht dabei um die Verknüpfung der Vorteile des Lernens an ganzheitlichen

Projekten mit dem Erfordernis, die Ausbildungsinhalte in Lernschritten (Modulen) zu organisieren, die systematisch aufeinander aufbauen. Gleichzeitig wird die Leittextmethode eingeführt, d. h., die Aneignung des Lernstoffs wird mit Selbstlernmaterialien unterstützt. Dazu wurde ein Ausbildungskonzept entwickelt und erprobt sowie eine umfassende Weiterbildung der Ausbilder durchgeführt.

Bis 1993 wird dieses Konzept voraussichtlich auf alle 117 Berufsbildungsstellen übertragen. Da der Versuch in einer flächendeckenden Großorganisation stattfindet, ist auch die Einführungsmethode innovativ und übertragbar auf ähnliche Strukturen.

Ziele, Fragestellungen und Aktivitäten des Modellversuchs „LoLA“ sind zusammenfassend:

- Entwicklung einer Projektausbildung in einem Modulsystem;
- Durchführung des Modulsystems in Jahreswerkstätten, d. h., die Ausbildung wird pro Ausbildungsjahr — soweit sie nicht im praktischen Einsatz erfolgt — in einer universal eingerichteten Werkstatt (mit Lern-ecken für die Informations-, Planungs- und Nachbereitungsphasen) durchgeführt. Hierbei wird eine Gruppe von Auszubildenden während des ganzen Ausbildungsjahres von einem Ausbilder betreut;
- Zentrale Entwicklung und Erprobung eines modulunabhängigen Leittextsystems, das den Qualifikationen der Ausbildungsordnung entsprechende Leittexte enthält, die zur Modulbearbeitung flexibel einsetzbar sind;
- Nutzung von Personalcomputern zur Stützung der Modulausbildung;
- Nutzung von Bildschirmtext (BTX) zur Kommunikation zwischen Ausbildern verschiedener Berufsbildungsstellen sowie zwischen zentralen und dezentralen Instanzen des Ausbildungswesens;
- Nutzung elektronischer Medien und eines local-areanetworks (LAN) zur Verteilung und dezentralen Nutzung von Ausbildungsmaterialien.

Warum ist eine lernsystematische Projektstrukturierung nötig?

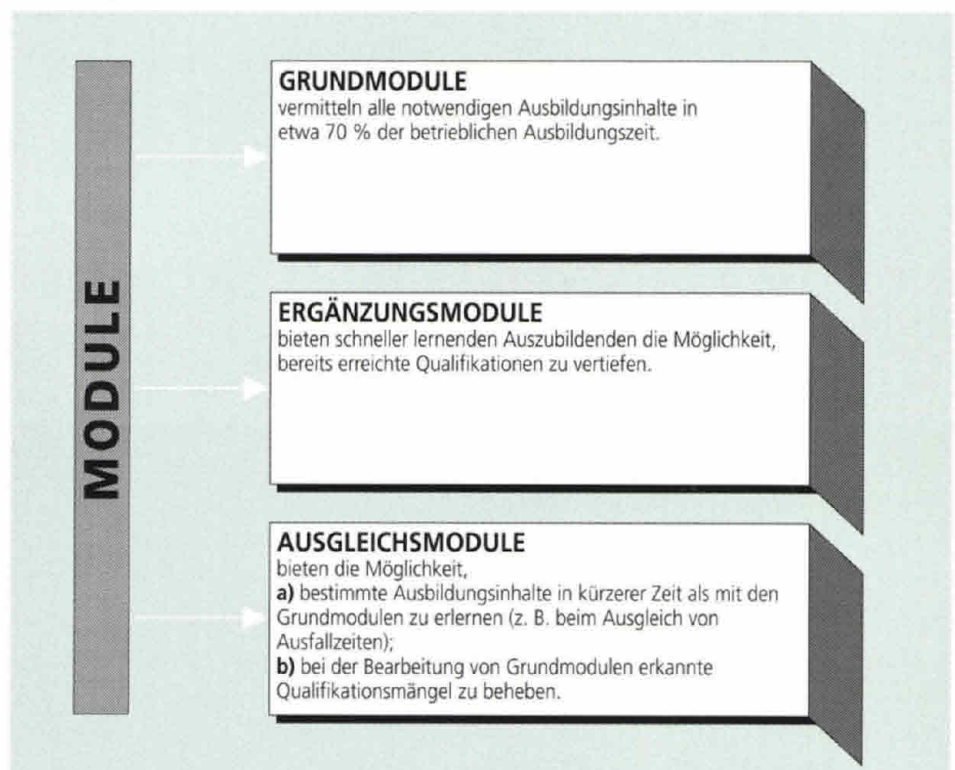
Die Deutsche Bundespost/Telekom bildet den Beruf „Kommunikationselektroniker/-in“ durchgängig an Modulen aus. Der Begriff Modul wird teilweise synonym zum sonst üblichen Begriff Projekt gebraucht. Module sind Lernaufträge, die im Rahmen ganzheitlicher Handlungsaufgaben zu bewältigen sind. Zur Sicherung eines zielerreichenden Lernens wird die erforderliche Lernzeit in der Modulausbildung dem individuellen Bedarf angepaßt.

Dem üblichen Konzept modularer Ausbildung entspricht auch die Zielvorstellung, daß sich der Lernende die eigene Ausbildung nach seinen individuellen Lernbedürfnissen zusammenstellen können soll. Dazu wird ihm im Modulausbildungssystem (MAUSY) die freie Auswahl der zu bearbeitenden Module geboten. Allerdings sollte der Ausbilder

diese individuelle Auswahlentscheidung durch fachliche und didaktische Beratung vorbereiten und begleiten.

Jede Projektausbildung hat die Schwierigkeit, eine systematische Vermittlungsreihenfolge und die notwendige Übungstiefe in die Projekte hineinzuplanen. Für die Kommunikationselektroniker-Ausbildung bei Telekom wurde zunächst ein anderer Weg gewählt. Für die verschiedenen Ausbildungsjahre wurde eine Vielzahl von qualifikationsübergreifenden Modulen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsanforderungen erstellt. Die Zusammenstellung sogenannter Grundmodule beinhaltet eine Überprüfung, daß sie insgesamt oder in Kombination die Qualifikationen der Ausbildungsordnung vollständig und mit den vorgegebenen Zeitanteilen abdecken. Zusätzliche „Ausgleichs- und Ergänzungsmodule“ dienen dazu, erkannte Ausbildungsdefizite zu beseitigen und bereits erreichte Qualifikationen zu vertiefen. So liegen für das erste Ausbildungsjahr z. B. ca. 50 Module zur Auswahl vor.

Abbildung 1



Eine lernsystematische Überprüfung, ob die unterschiedlichen Anforderungsprofile der Module für die zu erlernenden Qualifikationen vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen aneinander anschließen, wurde zunächst nicht vorgenommen.

Die Auswahl der zu bearbeitenden Module hat der Auszubildende — mit entsprechender Beratung des Ausbilders — selbst zu treffen. Dabei soll er sich „seine“ Module so zusammenstellen, daß sie insgesamt die Anforderungen der Ausbildungsordnung pro Ausbildungsjahr abdecken. Dieser Gesichtspunkt ist Hauptkriterium für die Modulauswahl. Die Planung einer Vermittlungssystematik wurde deshalb lange Zeit als Einschränkung und Gefährdung der „freien Modulauswahl“ bewertet.

In der Praxis zeigte sich jedoch, daß die meisten Auszubildenden ohne intensive Beratung durch den Ausbilder überfordert gewesen wären, Umfang und Lernanforderungen der auszuwählenden Module präzise einzuschätzen. Die Auswahloption der Auszubildenden wird überwiegend von der Attraktivität des Projektgegenstandes bestimmt. Doch auch die Entscheidungsberatung durch den Ausbilder ist nicht problemlos, wenn für die Module untereinander keine aufbauende Lernstruktur und Vermittlungsreihenfolge ausgewiesen ist. Dies insbesondere aus zwei Gründen:

- Erstens: Es gibt grundsätzliche Gegenläufigkeiten und Widersprüche zwischen einer Handlungs- und Lernsystematik. Die Handlungssystematik dient der möglichst optimalen Ausführung eines Arbeitsauftrages. Die Lernsystematik ist darauf gerichtet, die Ausführung einer Arbeit und die dazu erforderlichen Qualifikationen gut erlernen zu können. Wo die lernsystematische Struktur fehlt, läßt sich diese also nicht ohne weiteres aus der Handlungsstruktur erschließen.
- Zweitens: Die Bemühungen, anspruchsvolle und dem Stand der Technik entsprechende Module zu konstruieren, stehen z. T.

im Widerspruch zu den Erfordernissen einer elementar angelegten Ausbildung. Die unter diesen Ansprüchen konstruierten Module bieten z. B. durch die Verwendung von IC's und miniaturisierten Bauteilen zunehmend weniger Möglichkeiten einer Ausbildung und vertiefenden Übung elementarer Grundlagen.

Eine freie Modulauswahl als grundsätzlich positives Ausbildungselement selbstgesteuerter Lernplanung würde voraussetzen, daß die Module in ihren Anforderungsprofilen definiert und die aufbauende Lernstruktur der Module untereinander transparent sind. Die geschilderte Situation verdeutlicht, daß die Produktorientierung von Projekten noch keine Lernsystematik sichert. Insbesondere dort, wo in der Erstausbildung überwiegend oder ausschließlich mit Projekten/Modulen ausgebildet wird, ist es für ein genetisches Lernen unverzichtbar, eine lernsystematische Struktur zu entwickeln, die Orientierungen gibt, in welcher Folge, mit welchem Umfang und mit welchem Anforderungsniveau pro Projekt die Qualifikationen gelernt werden sollen.

Unzureichende Lernsystematik ist Ursache grundlegender Ausbildungs- und Lernprobleme

Probleme der Steuerung und Betreuung des Lernprozesses durch den Ausbilder

Bei der individuellen Betreuung der Auszubildenden wird jeder Ausbilder bemüht sein, den Lernprozeß so zu steuern, daß die Anforderungen einer neuen Lernaufgabe an dem bereits Gelernten anschließen und das angestrebte Lernziel Schritt für Schritt erreicht werden kann. Wenn Projekte jedoch nicht lernsystematisch im Sinne eines aufbauenden Lernens miteinander verzahnt sind, fehlt auch dem Ausbilder der „rote Faden“ für seine Beratung.

Insbesondere bei qualifikationsübergreifenden Projekten, in denen verschiedene Qualifikationen z. T. mit einfachen oder mit schwierigen Anforderungen vorhanden sind, wird die Situation für den Ausbilder manchmal so komplex, daß eine Lernberatung ohne Vorgaben zur Vermittlungssystematik ins Schwimmen gerät.

Probleme der inhaltlichen Überforderung des Auszubildenden

Diese Probleme ergeben sich in der Erstausbildung vor allem dann, wenn ein Projekt sofort schwierige und komplexe Anforderungen bei der Einführung eines neuen Lerninhalts stellt. Hier fehlt die Möglichkeit, das Neue zunächst in der einfachsten Form — die keine Vorkenntnisse erfordert — lernen und anwenden zu können. Folge ist oft, daß der Auszubildende überfordert ist und die aus der Attraktivität des Projekts entstandene Lernmotivierung rasch schwindet. Der schwächere Auszubildende ist in solchen Fällen völlig überfordert. Der Ausbilder muß dann auf klassische Formen der Unterweisung zurückgreifen und kommt dadurch wieder zu einer Ausbildung im Gleichschritt.

Probleme der quantitativen Überforderung des Auszubildenden

Probleme entstehen, wenn mit einem Projekt zuviel auf einmal vom Auszubildenden gelernt werden soll, selbst wenn es nur einführend und in einfacher Form gefordert wird. Die inhaltlichen Anforderungen des Projektes können hier durchaus zu bewältigen sein; die Fülle der neuen Inhalte gefährdet jedoch deren Faßlichkeit, d. h., es wird nur ein Bruchteil dessen in vorhandene Wissensstrukturen integriert und behalten.

Probleme der Verknüpfung mit der Fachtheorie

Fehlt eine Vermittlungssystematik, ist nicht vorausbestimmbar, welche Qualifikationen

in welchen Projekten mit einfachen oder komplexen Anforderungen gelernt werden sollen. Somit kann auch die Verknüpfung mit den fachtheoretischen Voraussetzungen nicht präzise angegeben werden. Dadurch bleiben wesentliche Vorteile der Projektausbildung vor allem für schwächere Auszubildende ungenutzt. Folge ist ein erheblicher zusätzlicher Erklärungs- und Förderungsbedarf.

Die angesprochenen Probleme betreffen jede Projektausbildung mit Mängeln in der Lernsystematik.

Die Telekom ist in besonderem Maße bemüht, derartige Probleme in der Kommunikationselektroniker-Ausbildung zu vermeiden und den Lernbedingungen auch von schwächeren Auszubildenden besonders Rechnung zu tragen. Dieses Interesse steht auch in Zusammenhang damit, daß das Unternehmen Telekom aus sozialen Gründen ganz bewußt breiter einstellt als vergleichbare Industrieunternehmen.

Lernsystematische Projektstrukturierung auf der Grundlage des Modells der erweiterten Elementarhandlung

Der lernsystematischen Modulstrukturierung im Versuch „LoLA“ ist die Aufgabe gestellt, über die Analyse der Tätigkeitsanforderungen in den Modulen eine Vermittlungssystematik für einen oder mehrere handlungsbezogene „Lernpfade“ zu entwickeln, die durchgängig für jede Tätigkeit ein Lernen vom Leichten zum Schweren bzw. vom Einfachen zum Komplexen ermöglichen. Ziel ist also die Entwicklung einer aufbauenden Lernstruktur für die Modulausbildung, die das Erlernen von Neuem mit dem bereits Bekannten und Beherrschten verknüpft.

Ein bewährter Weg der Lernsystematisierung ist das Verfahren, Projekte wie Übungsaufgaben eines Lehrgangs zu planen. Das gleiche

Prinzip liegt den Großprojekten zugrunde, die in untergliederten Lerneinheiten einzelne Fertigkeiten vermitteln. Dieser Systematisierungsansatz behindert jedoch häufig durch die Partialisierung des Gesamtprojektes in Teilprojekte das Erlernen und Ausführen von Qualifikationen in ganzheitlichen Handlungen.

Als handlungsbezogenes Systematisierungsprinzip für Projekte wurde u. a. von VOLPERT das Modell des „genetischen Lernens“ vorgeschlagen.¹ Eine systematische Planung genetischen Lernens hat hier die Aufgabe, die Komplexität einer vollständigen Handlung soweit zu reduzieren, daß diese Handlung zunächst nur in allereinfachster Form (= genetische Vorform) ausgeführt wird. Die Grundstruktur der ausgeführten Tätigkeit und die Ganzheitlichkeit des Handlungszusammenhangs muß jedoch erhalten bleiben.

Eine Variante des genetischen Lernens wurde von KROGOLL, POHL und WANNER als Modell der erweiterten Kernhandlung für die Bedienung von CNC-gesteuerten Werkzeugmaschinen erfolgreich angewendet.² Genetisches Lernen wird hier realisiert, indem eine elementare Kernhandlung in aufbauenden ganzheitlichen Lernaufgaben Schritt für Schritt mit leistungsbestimmenden Teiltätigkeiten erweitert wird.

Die lernsystematische Modulstrukturierung knüpft an den Grundelementen genetischen Lernens an. Für die Aufgabe des Vorhabens sind folgende Vorgaben maßgeblich:

1. Jede Qualifikation sollte zunächst in der allereinfachsten Form (= Elementarhandlung) in einem (oder mehreren) dafür definierten Modul gelernt und ausgeführt werden.
2. Vorhergehende Module dürfen diese Elementarhandlungen noch nicht abfordern.
3. In einem der nächstfolgenden Module sollte der Schwierigkeitsgrad der bereits gelernten Elementarhandlung systematisch erhöht und in komplexen Zusammenhängen angewendet werden. Dabei wird in der Regel die Elementarhandlung durch zusätzliche leistungsbestimmende Teiltätigkeiten erwei-

tert. Gleichzeitig kann eine bisher noch nicht geforderte Tätigkeit in Elementarform neu eingeführt werden.

4. Für jedes Modul ist der Bezug zur Theorie anzugeben, wenn deren Vermittlung von der Berufsschule erwartet wird.

Verfahrensansätze der Lernsystematisierung

Grundsätzlich bieten sich zwei Verfahrensansätze für das Vorhaben an:

Variante 1 beinhaltet, daß zuerst eine Lernsystematik entwickelt wird, die vorgibt, in welcher Abfolge Qualifikationen vom Einfachen zum Komplexen gelernt werden sollen. Zur Dokumentation dieser Lernsystematik wurde eine Matrix entwickelt (vgl. Abb. 2 S. 38). Mit Hilfe dieser Matrix können anschließend Module mit aufsteigenden Qualifikationsanforderungen konstruiert werden. Die Qualifikations- und Lernanforderungen werden in diesem Fall systematisch in die Module hineingeplant.

Für die Modulstrukturierung wurde die Variante 2 gewählt. Sie beinhaltet die Entwicklung einer Lernsystematik auf der Grundlage der bestehenden Module. Die Module werden auf ihre Anforderungsprofile pro Qualifikation hin analysiert. Auch hier werden die Analysebefunde in einer Matrix dokumentiert. Aus der Gesamtprüfung der Anforderungsprofile der Module läßt sich eine Vermittlungssystematik der Modulanordnung entwickeln, die insgesamt pro Qualifikation einen aufbauenden Lernprozeß ermöglicht. Aus erkannten Lücken der Lernsystematik ergeben sich konkrete Arbeitsaufträge zur Modifizierung und Veränderung der Module.

Verfahrensschritte der Lernsystematisierung

Das Vorhaben wird mit folgenden Verfahrensschritten (zunächst für das erste Ausbil-

Abbildung 2

Quelle: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung

Matrix zur lernsystematischen Analyse und Planung von Projekten				
Tätigkeitsgruppen	Tätigkeitsanforderungen (steigende Schwierigkeitsgrade)			
1 Arbeitsunterlagen (lesen; erstellen)				
2 Mechanischer Aufbau/ Gehäuse (herstellen/verwenden)				
3 Bearbeitungsverfahren				
4 Berechnungen				
5 Anwendung von Verbindungsarten • mechanisch • elektrisch				
6 Anwendung von Schaltungen/ technische Prinzipien				
7 Verwendung von Bauteilen/Baugruppen				
8 Messen und Dokumentieren elektrischer Größen				
9 Anwendung von Normen, Gesetzen, Verordnungen				
10 Planungsverfahren/Sozialformen				

dungsjahr der Kommunikationselektroniker-Ausbildung bei Telekom) umgesetzt.

1. Auswahl von Modulen für die Strukturierung

Die Auswahl wurde nach den Kriterien vorgenommen:

- häufiger Einsatz der Module in der Ausbildung,
- technische Reife der Module,
- unterschiedliche Anforderungsniveaus der Module.

Die Auswahl (von zunächst 16 Modulen) stützt sich auf bundesweite Umfrageergebnisse in allen Berufsbildungsstellen der Telekom.

2. Überprüfung, ob diese Module formal die Qualifikationsanforderungen der Ausbildungsordnung inhaltlich und zeitlich abdecken

3. Ermittlung und Analyse der Tätigkeitsanforderungen dieser Module

In diesem Schritt geht es einmal darum, genau zu ermitteln, in welchem Umfang wel-

che Qualifikationen (Fertigkeiten und Kenntnisse) in jedem einzelnen Modul enthalten sind. Wichtig für die Lernsystematisierung ist es vor allem, festzustellen, ob diese Qualifikationen einführend und in einfacher Form (Elementarhandlung) oder mit erweiterten/komplexen Anforderungen (z. B. durch zusätzliche leistungsbestimmende Teiltätigkeiten) vorliegen.

4. Entwicklung einer lernbezogenen Aufbaustruktur der Module untereinander

Dieser Arbeitsschritt ist zentral für die Erstellung der Lernsystematik. Er untergliedert sich in Unterschritte, von denen hier nur die wichtigsten angesprochen werden:

- Hypothetische Konstruktion einer oder mehrerer Reihenfolgen der Module für eine aufbauende Lernstruktur auf der Grundlage der analysierten Anforderungsprofile der Einzelmodule (siehe Schritt 3).
- Dokumentation der Tätigkeits- und Kennisanforderungen für diese Modulanordnung in einer Gesamtmatrix.
- Überprüfung, ob diese Modulanordnung ein aufbauendes Lernen vom Einfachen zum Schweren/Komplexen pro Qualifikation erlaubt oder ob andere Kombinationen günstiger sind. Endergebnis ist die Festlegung einer lernsystematisch begründeten Vermittlungsreihenfolge der Module.
- Korrektur noch vorhandener Brüche und Defizite in der Vermittlungssystematik durch konstruktive Veränderungen der Module.

5. Didaktische Überarbeitung der Module

Die Vermittlungssystematik definiert für jedes Modul einen Vermittlungsschwerpunkt. Vermittlungsschwerpunkt ist das, was mit dem Modul innerhalb der Systematik neu gelernt werden soll. Dies auch in den Modulunterlagen deutlich auszuweisen, ist Aufgabe der didaktischen Modulüberarbeitung.

Leittextstrukturierung für ein genetisches Lernen

Die Kenntnisse zur Anwendung der Qualifikationen werden im Modulausbildungssy-

stem mit flexibel einsetzbaren modulübergreifenden Leittexten erarbeitet. Die Leittexte sind deshalb als zentrales Element des Ausbildungskonzepts in die Lernsystematisierung mit einbezogen.

Während die Lernsystematisierung der Module auf der Ebene ganzheitlicher Lernaufgaben eine aufbauende Lernstruktur für die Vermittlungsfolge und Verknüpfung der Module untereinander leistet, erfolgt die lernsystematische Strukturierung von Leittexten auf der Ebene der Einzelqualifikationen. Grundlage ist hierfür auch das Konzept der „erweiterten Elementarhandlung“. Das heißt, die Leittexte werden so konzipiert, daß sie zuerst auf die Ausführung der jeweiligen Elementarhandlung vorbereiten und in einem oder mehreren Aufbauteilen die Anwendung dieser Elementarhandlung mit erweiterten Anforderungen anleiten.

Die qualifikationsbezogenen Leittexte sind folglich in ihrer Aufbaustruktur binnendifferenziert. Dem Teil, der die einfachste Anwendung einer Qualifikation in ganzheitlichen Handlungszusammenhängen vorbereitet, folgen Aufbauteile, die den Schwierigkeitsgrad der Qualifikationsausführung zunehmend steigern. Auch für diese Aufbauteile sind die ganzheitlichen Handlungszusammenhänge und Anwendungsbezüge für die erweiterten Anforderungen ausgewiesen.

Jeder Teil des Leittextes kann und muß als eigenständige Lerneinheit bearbeitet werden. Bevor der nächstfolgende Teil bearbeitet wird, ist es zwingend erforderlich, daß die im vorhergehenden Teil gelernten Kenntnisse zur Ausführung der Qualifikation in einem dafür geeigneten Modul mit entsprechendem Anforderungsniveau auch intensiv angewendet wurden.

Die lernsystematisierte Modulstruktur bietet die Möglichkeiten, genau zu erkennen, welche Qualifikationen mit welchem Anforderungsniveau in den Modulen enthalten sind. Dadurch kann gezielt und begründet ent-

schieden werden, welche Teile eines Leittextes zu welchen Modulen zu bearbeiten sind bzw. vorausgesetzt werden. Die qualifikationsbezogenen Leittexte sind so mit der aufbauenden Lernstruktur der Module zu einer ganzheitlichen Vermittlungssystematik verzahnt.

Die Hauptaufgabe bei der Entwicklung handlungsbezogener Leittexte besteht vor allem in der Ermittlung und Präzisierung

- der allereinfachsten Anwendung der Qualifikation in ganzheitlichen Handlungszusammenhängen: der Elementarhandlung;
- der leistungsbestimmenden Teiltätigkeiten, die die Elementarhandlung im Sinne komplexer werdender Anforderungen erweitern.

Zu guten Ergebnissen kommt man nach unseren bisherigen Erfahrungen, wenn man von berufspraktischen Anwendungsfällen der jeweiligen Qualifikationen ausgeht und diese auf ihre Anforderungen und Handlungsstrukturen hin analysiert. Für eine möglichst berufsnahe Ermittlung leistungsbestimmender Teiltätigkeiten liegt der Vorteil dieses Verfahrens auf der Hand. Aber auch in den Fällen, in denen unklar ist, was die einfachste Anwendungsform einer Qualifikation (Elementarhandlung) beinhaltet, bietet es sich an, diese von den zumeist komplexen Anwendungsfällen her zu bestimmen. Die Grundoperation, die in den verschiedenen Anwendungsfällen als gleichbleibend identifizierbar ist, bildet die Elementarstruktur der handlungsbezogenen Ausführung dieser Qualifikation.

Was wird durch die Lernsystematisierung für die Ausbildungspraxis vorliegen?

1. Ein Kerngerüst von 16 Modulen mit aufbauendem Anforderungsniveau für das Erlernen und Anwenden beruflicher Qualifikationen. Den verschiedenen Stufen dieses

Kerngerüsts werden weitere Module mit entsprechenden Anforderungsprofilen zugeordnet sein. Somit wird erstmalig im Modulausbildungssystem eine lernsystematisch begründete Auswahl zwischen verschiedenen Modulen für den Auszubildenden möglich.

2. Didaktisch überarbeitete Module, in denen beschrieben ist:

- Der jeweilige Vermittlungsschwerpunkt (Worum geht es bei der Bearbeitung dieses Moduls? Was soll mit dem Modul neu gelernt werden? Welche Lernergebnisse setzt es voraus? Welche weiteren Lernprozesse bereitet es vor?).
- Der Bezug zur Fachtheorie, sofern ihre Vermittlung von der Berufsschule erwartet wird und für die Modulbearbeitung Voraussetzung ist. Damit wird von betrieblicher Seite eine Voraussetzung geschaffen für eine bessere Koordination und Kooperation der Projektausbildung mit der Berufsschule.
- Die Angabe des qualifikationsbezogenen Leittextes, der dem Vermittlungsschwerpunkt des Moduls entsprechend zu bearbeiten ist.
- Ein Kontrollbogen mit Bewertungsvorschlägen, der sich am Lern- und Vermittlungsschwerpunkt des Moduls orientiert und damit dem, was im Modul neu gelernt werden soll, für die Bewertung Priorität gibt.

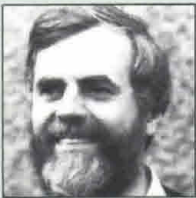
3. Neustrukturierte qualifikationsbezogene Leittexte, die ein genetisches Lernen unterstützen. Sie bieten die Möglichkeit, die Anwendung einer Qualifikation zuerst in einfachster Form anzuleiten. Aufbauende Teile bereiten erweiterte und komplexe Anwendungen der Elementarhandlung für die berufliche Praxis vor.

Anmerkungen:

¹ Völper, W.: Pädagogische Aspekte der Handlungsregulationstheorie. In: Pässe-Tietjen, H.; Stiehl, H. (Hrsg): *Betriebliches Handlungslernen und die Rolle des Ausbilders*. Wetzlar 1985, S. 109–123.

² Krogoll, T.; Pohl, W.; Wanner, C.: *CNC-Grundlagenausbildung mit dem Konzept CLAUS. Didaktik und Methoden*. Frankfurt/M., New York 1988.

Ausbilden und Lernen am Arbeitsplatz — ein Entwicklungsprozeß. Ziele und Aktivitäten des Arbeitskreises „Dezentrales Lernen“



Walter Schlottau

Diplomhandelslehrer und Maschinenbauingenieur, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 2.4 „Personal in der beruflichen Bildung und Ausbilderförderung“ Arbeitsbereich: Ausbilderförderung im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

In vielen Großbetrieben zeichnet sich eine Neuorientierung in der inhaltlichen Gestaltung und der Organisation der Berufsausbildung ab. Sie wird von zentralen Lehrwerkstätten zunehmend wieder zurück an den Arbeitsplatz verlegt. Die Veränderung des Lernorts stellt neue Anforderungen auch an das Ausbildungspersonal.

Um den Erfahrungsaustausch über das arbeitsplatznahe Ausbilden und Lernen zwischen Betrieben und Fachöffentlichkeit zu verbessern, hat sich 1990 der Arbeitskreis „Dezentrales Lernen“ gebildet. Auf seiner zweiten Jahrestagung hat er sich schwerpunktmäßig mit der Qualifizierung des Personals in der beruflichen Bildung befaßt. Dazu wurden Konzepte und Erfahrungen aus Modellversuchen in drei Arbeitsgruppen präsentiert und anhand übergreifender Fragestellungen diskutiert. Einige wichtige Ergebnisse der Tagung werden in diesem Beitrag exemplarisch dargestellt.

In vielen Großbetrieben zeichnet sich seit mehreren Jahren ein Wandel in den Grundsätzen der inhaltlichen Gestaltung und in der Organisation der praktischen Berufsausbildung ab. Bis in die achtziger Jahre wurden dort (und werden zumeist auch heute noch) die gesamte berufliche Grundbildung und der größte Teil der Fachausbildung in zentralen Ausbildungsabteilungen oder Lehrwerkstätten vermittelt.

Begründet u. a. durch die Feststellung, daß berufliche Handlungsfähigkeiten, wie sie für Tätigkeiten an und mit komplexen Technologien benötigt werden, auch nur in der Ernstsituation am Arbeitsplatz erworben werden können, werden bestimmte Ausbildungsanteile wieder unmittelbar in den Produktionsprozeß bzw. in seine Nähe verlagert. So werden gegenwärtig z. B. spezifische Ausbildungskonzepte an Lern- und Arbeitsinseln in mehreren Modellversuchen entwickelt und erprobt.

Ausbildung am Arbeitsplatz kann beim Einsatz neuer Technologien nicht als Beistellehre nach der klassischen Vier-Stufen-Methode (Vorbereiten, Vormachen, Nachmachen, Üben) erfolgen. Verlangt werden ganzheitliche Qualifikationen, die sich sowohl aus theorie- als auch aus praxisbezogenen Anteilen zusammensetzen. Neben fachlichen sind außerdem fachübergreifende und soziale Kompetenzen erforderlich.¹ Einen besonderen Stellenwert erhält zudem die Förderung der Selbständigkeit bei den Auszubildenden.² Ob und wann Arbeitstätigkeiten zugleich auch lernwirksam sind, hängt wesentlich von den Aufgabenstellungen und der Gestaltung der Arbeitsbedingungen ab.³

Eine entscheidende Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung von Konzepten für dezentrales Lernen ist, daß zunächst einmal das Ausbildungspersonal die entsprechenden fachlichen, pädagogischen und methodischen Fähigkeiten besitzt. Die veränderten Anforderungen an die Ausbilder beziehen sich dabei nicht allein auf deren Qualifikationen im engeren Sinne, sondern umfassen deren ganze Persönlichkeit. So fällt ihnen vor

allein die Aufgabe zu, den Lernprozeß der Auszubildenden als Moderatoren unterstützend zu begleiten. Gewollt oder ungewollt übernehmen sie aber zugleich eine Vorbildrolle, indem sich die Auszubildenden mit ihnen identifizieren und ihr Handeln an den von ihnen geäußerten Zielen, Prinzipien und Sachaussagen messen.

Ziel des Arbeitskreises „Dezentrales Lernen“: Verbesserung des Informations- flusses zwischen Betrieben und Fachöffentlichkeit

Es läßt sich häufig beobachten, daß Betriebe bei der Einführung von Innovationen in der Berufsausbildung immer wieder Mißerfolge erleben, die sich bei einem besseren Informationsaustausch mit anderen Betrieben vermeiden ließen. Um hier von Anfang an einen anderen Weg einzuschlagen, haben sich 1990 zunächst sechs, inzwischen noch weitere Modellversuche zu einem Arbeitskreis „Dezentrales Lernen“ zusammengefunden. Den Ausgangspunkt bildete dabei die Modellversuchs-Reihe zum „Lernort Arbeitsplatz“ im Förderbereich „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“ (Laufzeit bis 1996).

Wichtigstes Anliegen dieses Arbeitskreises ist es zum einen, zwischen Durchführungs-trägern und wissenschaftlichen Begleitungen verschiedener Modellversuche zur arbeitsplatznahen Ausbildung den Erfahrungsaustausch zu erweitern und anhand von Schwerpunktthemen zu vertiefen. Zum zweiten wird angestrebt, durch die Information der Fach-öffentlichkeit einen Beitrag sowohl zur Verbreitung innovativer Ansätze und Konzepte zu leisten, als auch die Diskussion über neue Anforderungen an die Berufsbildung auf breiter Basis anzuregen.

Als inhaltliche Grundlage des Arbeitskreises sind vier programmatische Schwerpunkte herausgearbeitet worden:⁴

1. Organisationsformen arbeitsplatzbezogenen Lernens und neue Lernortkombinationen;
2. Funktion, Kooperation und Qualifizierung des Bildungspersonals im Hinblick auf das Lernen am Arbeitsplatz;
3. Qualität des Lernorts Arbeitsplatz, Lernergiebigkeit und Gütekriterien;
4. Didaktisch-methodische Ansätze im Hinblick auf das Lernen am Arbeitsplatz.

Fachtagung zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals für den Lernort Arbeitsplatz

Nachdem auf der ersten Jahrestagung des Arbeitskreises im Vorjahr Informationen zu den programmatischen Schwerpunkten eins und drei ausgetauscht wurden, fand Anfang 1992 eine zweite Tagung unter dem Thema „Funktion und Qualifizierung des Bildungspersonals im Hinblick auf das Lernen am Arbeitsplatz“ statt.

Von Seiten des BIBB wurden Ausführungen zum bildungspolitischen Standort vorgetragen und anhand struktureller statistischer Daten Ansätze für erforderliche Entwicklungslinien aufgezeigt. Dabei wurden u. a. folgende Thesen vertreten:

- Die Realität der Berufsausbildung und das allgemeine öffentliche Bewußtsein dazu stimmen nicht überein. Es überwiegen quantitative Überlegungen, qualitative spielen nur eine untergeordnete Rolle. Außerdem dominieren seit mehreren Jahren Aspekte der Weiterbildung, aber nicht der Ausbildung.
- Der Berufsstand des Ausbilders ist viel zu wenig anerkannt, sie haben keine ausreichende Lobby. Hier müßten sich Arbeitgeber- und Arbeitnehmer-Vertreter gleichermaßen angesprochen fühlen, um Änderungen vorzunehmen. Voraussetzung für jede Innovation ist eine entsprechende Qualifizierung des Ausbildungspersonals.
- Aus der BIBB/IAB-Erhebung von 1985 geht hervor, daß jeder sechste deutsche Er-

werbstätige nebenberuflich auch mit Ausbildungsaufgaben befaßt ist, also erheblich mehr als bisher angenommen wurde. Die größte Ausbildungsleistung, bezogen auf die Anzahl der Beschäftigten, wird dabei von den Klein- und Mittelbetrieben getragen. Für diese stellt Ausbilderqualifizierung deshalb eine besondere Herausforderung dar.

- Die Ansprüche an die berufliche Bildung und die Qualifizierung der Ausbilder stehen in Widerspruch zueinander. Die Ausbildungsordnungen der neugeordneten Berufe verlangen eine handlungsorientierte Ausbildung, der Rahmenstoffplan von 1972 ist aber fachsystematisch orientiert. Hier bedarf es einer ordnungspolitischen Initiative des Verordnungsgebers. Dabei sollte als zentrales Ziel eine öffentliche Kontrolle der Ausbildung der Ausbilder angestrebt werden.

- Eine inhaltliche Überarbeitung der Empfehlungen zum Rahmenstoffplan müßte das Arbeitsfeld des Ausbilders als Ausgangspunkt nehmen und insbesondere die Eigenständigkeit der Ausbilder vor Ort fördern. Weiter sollten darin unter ökonomischen, technischen und sozialen Zielsetzungen Bildungsansprüche umgesetzt werden, die über eine arbeits- und berufspädagogische Qualifizierung hinausgehen.

In der anschließenden Diskussion wurde die gesamte Breite der Meinungsvielfalt hierzu deutlich, die von der Forderung nach einer zweijährigen Ausbildung für alle Ausbilder über Kritik an überzogener Pädagogisierung bis hin zu Ängsten vor einer Verschulung der Ausbilderlehrgänge reichte.

Qualifizierungskonzepte für das Lernen am Arbeitsplatz in Großbetrieben

Den Schwerpunkt der Tagung bildeten die Präsentation und die Erörterung von Konzeptionen zur Ausbilderqualifizierung sowie der Erfahrungsaustausch über deren praktische

Umsetzung. Dazu wurde in jeder von drei Arbeitsgruppen je ein Modellversuch zu diesem Tätigkeitsfeld vorgestellt.⁵

Arbeitsgruppe „Kooperative arbeitsplatzorientierte Berufsbildung bei moderner Prozeßfertigung“ (Hoesch Stahl AG)

Um die Zusammenarbeit zu verbessern, werden in diesem Modellversuch zusätzlich zu fachlichen vermehrt „Schnittstellen-Qualifikationen“ in selbstgesteuerten kooperativen Lernprozessen angeeignet und vermittelt. Dies bedeutet, daß die unmittelbar in der Produktion Beschäftigten ihr prozeßorientiertes Denken um ein auf das Gesamtsystem bezogenes „Denken in Funktionen“ erweitern müssen. Für die Mitarbeiter in der Instandhaltung ist es erforderlich, ihr geräteorientiertes Denken um ein „prozeß- und produktorientiertes Denken“ zu ergänzen. Aus- und Weiterbildung werden in gemeinsamen Qualifizierungsphasen von Auszubildenden und betrieblichen Mitarbeitern in betriebsnahen Lerninseln miteinander verzahnt.

Die Ausbilder übernehmen dabei die Rolle, als Moderatoren und Berater diese Lernprozesse zu initiieren und zu koordinieren, indem sie

- offene Lernsituationen gestalten, in denen die Auszubildenden ihre Arbeitsaufgaben selbständig und eigenverantwortlich erledigen können;
- in einer nicht hierarchisch geprägten Interaktion und Kommunikation den Auszubildenden die Gelegenheit geben, ihre Lernerfahrungen zu reflektieren und die Arbeitsergebnisse einzuschätzen;
- durch einen kontinuierlichen Informationsaustausch eine „Brückenfunktion“ zwischen Berufsausbildung und Betrieb übernehmen.

Die Qualifizierung der nebenberuflichen Ausbilder erfolgt als kooperative, arbeits-

strukturbezogene Weiterbildung durch ihr Mitwirken an der Entwicklung dieser betriebsorientierten Lernformen. Sie stehen dabei im engen Kontakt mit den hauptberuflichen Ausbildern.

Um Lernen und Arbeiten sowie theoretisches und Erfahrungswissen noch besser miteinander verknüpfen zu können, soll im weiteren Verlauf des Modellversuchs eine Verzahnung der Aus- und Weiterbildung vorgenommen werden.⁶

Arbeitsgruppe „Weiterqualifizierung neben- und hauptberuflicher Ausbilder im Betriebseinsatz vor dem Hintergrund veränderter Ausbildungsanforderungen“ (Bayer AG)

Mit dem in diesem Modellversuch entwickelten Weiterbildungskonzept, bei dem die nebenberuflichen Ausbilder im Mittelpunkt stehen, sollen, ausgehend von deren fachlicher Tätigkeit, fachübergreifende Lernpotentiale erschlossen werden. Dabei wird angestrebt, jugend- und erwachsenenpädagogische Ansätze mit den eigenen Lern- und Arbeitserfahrungen und den Fachinhalten soweit wie möglich zu verknüpfen. In die gestuft geplante Maßnahme werden hauptberufliche Ausbilder integriert.

Hauptziele dieser arbeitshandlungsbezogenen, kooperativen Weiterbildung sind

- die betrieblichen Ausbildungsanteile mehr als bisher gemeinsam mit den nebenberuflichen Ausbildern zu gestalten;
- die Kooperation und die Kommunikation zwischen haupt- und nebenberuflichen Ausbildern insgesamt über die gemeinsame Ausbildung zu stärken;
- den Kontakt zwischen zentraler Ausbildungsabteilung und der Produktion auf diesem Wege wieder zu intensivieren.

Das Lernen der Auszubildenden in der Ernstsituation des Betriebseinsatzes stellt die Ausbilder vor besondere methodische Her-

ausforderungen, da die Bedingungen dort nicht immer vollständig planbar sind (z. B. bei Störungen im Produktionsprozeß). Für die Weiterbildung der nebenberuflichen Ausbilder gilt deshalb, daß sie sich auf ihre konkreten Erfahrungen beziehen muß. Ziel ist es auch, die Lernrelevanz der einzelnen Tätigkeiten der Auszubildenden am Arbeitsplatz zu erschließen und gezielt nach Antworten auf offene Fragen zu suchen, um so weitere Anregungen für die Ausbildungspraxis zu erhalten.

In den Weiterbildungsseminaren für die Ausbilder wird besonderer Wert darauf gelegt, daß die Teilnehmer eine aktive Rolle einnehmen und sich die Inhalte selbständig erarbeiten. Zur Aktivierung von Kreativität, Motivation und Initiative werden neben anderen Methoden auch kreativ-künstlerische Übungen eingesetzt.⁷

Arbeitsgruppe „DELTA — Dezentrales Lernen in Teamarbeit“ (Mercedes Benz AG)

Da aus diesem Modellversuch umfangreiche Erfahrungen zur Ausbilderqualifizierung für die Ausbildung am Arbeitsplatz vorliegen, sollen im folgenden einige wichtige im Arbeitskreis erörterte Aspekte und Diskussionslinien angesprochen werden.⁸ Als ein erprobter konzeptioneller Lösungsvorschlag wird dabei die produktionsinselbezogene Weiterbildung von Fachausbildern vorgestellt.

Um das Ziel einer anforderungsorientierten Lernorganisation für Automobilberufe erreichen zu können, ist in der Ausbildung bei diesem Modellversuch an Stelle vorher üblicher Kurse, Lehrgänge und Lehrprojekte in Ausbildungslabors und -werkstätten die Möglichkeit geschaffen worden, in unmittelbarer Nähe zum Produktionsprozeß, in Lerninseln, auszubilden. Dort können Auszubildende gemeinsam mit erfahrenen Mitarbeitern Arbeitsaufgaben aus der Produktion selbständig erledigen.

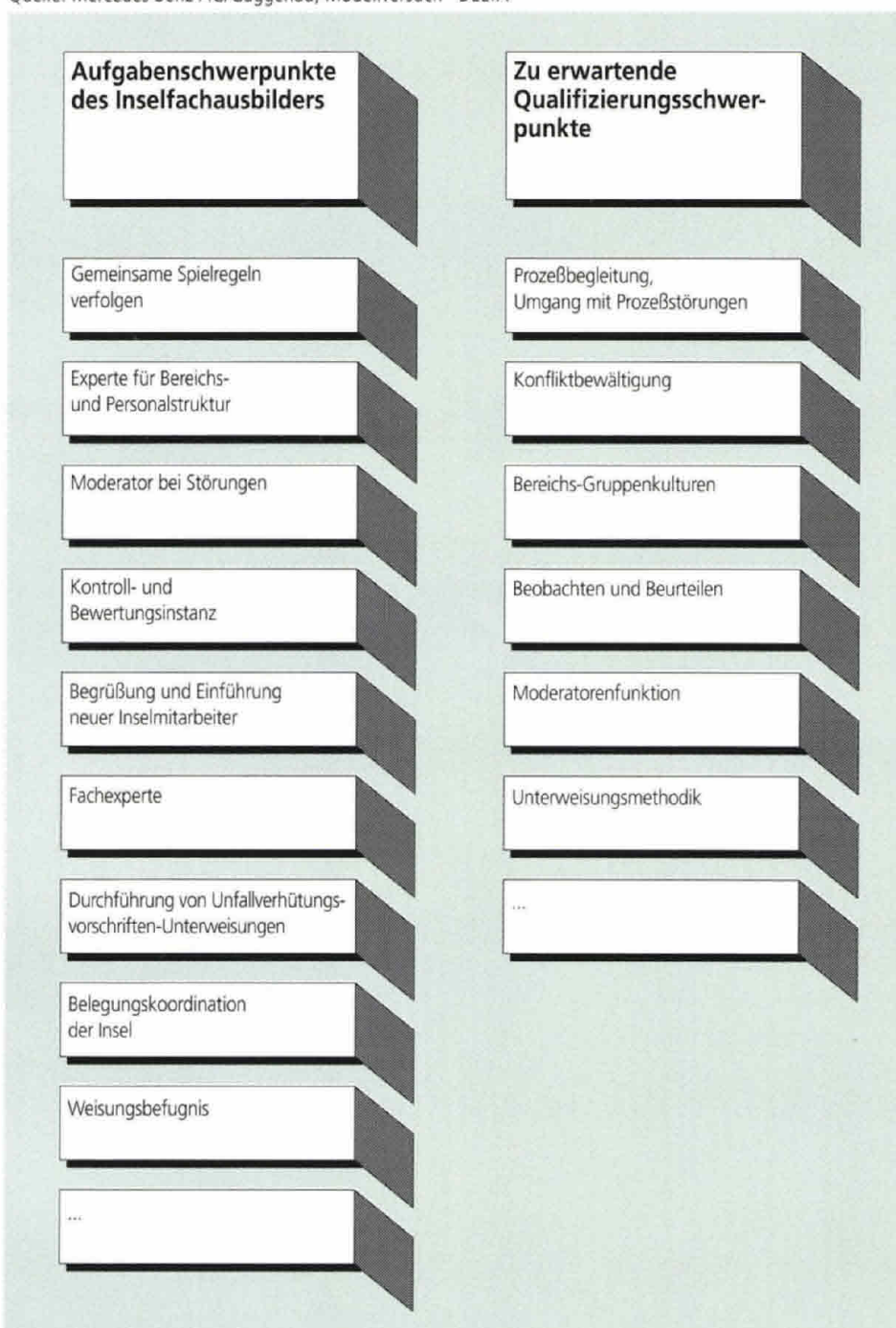
Die vorgenommenen Innovationen erschöpfen sich jedoch nicht allein in diesen organisatorischen und fachpraktischen Veränderungen. Zusätzlich wurde dafür gesorgt, daß bei Bedarf vor Ort ein Fachausbilder mit entsprechenden Kompetenzen zur Verfügung steht. Von ihm wird die Bewältigung eines umfangreichen Aufgabenspektrums verlangt. Er muß z. B. Experte für die Bereichs- und Personalstruktur sein, Moderator bei Störungen, außerdem Kontroll- und Bewertungsinstanz. Ihm obliegt auch die Verantwortung für das Einhalten gemeinsamer „Spielregeln“ (vgl. Abbildung).

Um die Lerninsel-Fachausbilder für diese neuen Herausforderungen angemessen weiterbilden zu können, werden sie aus Lerninseln mit unterschiedlichem Entwicklungsstand und mit verschiedenartigen, bereichsbezogenen Zielsetzungen zu Qualifizierungsgruppen zusammengefaßt. Mit jeder dieser aus jeweils zwölf Teilnehmern bestehenden Gruppe wird ein einjähriges Entwicklungsprogramm „Praxisbegleitung“ durchgeführt.

Bei den in dieser Zeit regelmäßig extern stattfindenden Arbeitstagen wird jede teilautonom arbeitende Gruppe von zwei Begleitern betreut, im Bedarfsfall auch noch von zusätzlichen Spezialisten. Die Schwerpunkte dieser Arbeitstagen, die mit einer sogenannten „Kickoff“-Veranstaltung über das Konzept und grundsätzliche Überlegungen beginnen, sind einmal praxisbezogen, wie z. B. die Reflexion der Anwendungsphase, das Erarbeiten von Lösungsstrategien für aufgetretene Probleme und ein teilnehmerorientiertes Feedback. Zum zweiten bestehen sie in der inhaltlichen Bearbeitung unterschiedlicher Themen, wie z. B. zur Prozeßbegleitung und zum Umgang mit Prozeßstörungen, zur Konfliktbewältigung, zu Bereichs- und Gruppenkulturen (vgl. Abbildung).

In den Anwendungsphasen (vor bzw. nach den Arbeitstagen) werden den Lerninsel-Fachausbildern Ausbildungsbeauftragte (Mei-

Abbildung : Lerninsel-Fachausbilderqualifizierung
Quelle: Mercedes Benz AG/Gaggenau, Modellversuch „DELTA“



ster) als Mentoren zugeordnet, die sie methodisch unterstützen. Im Mittelpunkt der Anwendungsphase stehen als Weiterbildungsaufgaben z. B. Umsetzung von Erkenntnissen, Probieren — Experimentieren, Beobachtung und Dokumentation von Prozessen, Themenaufbereitung als Input für die nächste Arbeitstagung.⁹

Antworten aus dem Modellversuch „DELTA“ auf übergreifende Fragestellungen zur Qualifizierung der Ausbilder

Aus den inhaltlichen Diskussionen des Arbeitskreises haben sich in den zwei Jahren seines Bestehens zum Thema Ausbilderqua-

lizifizierung vier Fragestellungen herauskristallisiert. In den einzelnen Arbeitsgruppen der zweiten Jahrestagung ist versucht worden, darauf Antworten zu finden, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.¹⁰ Die wesentlichen Ergebnisse der Arbeitsgruppe 3 sollen exemplarisch im Überblick dargestellt werden:

1. Welche veränderten Funktionen und Qualifikationen des Bildungspersonals liegen im Hinblick auf das Lernen am Arbeitsplatz vor?

- Wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Ausbildung ist ein Rollenwandel beim Ausbilder vom Unterweiser zum Lernberater, Moderator und Entwicklungsbegleiter.
- Die Vorstellung von der Ausbildertätigkeit ist in der Weise zu ergänzen, daß die Ansprüche an ihn mit denen an eine Führungskraft vergleichbar sind.
- Der Ausbilder muß im Betrieb eine neue Position erhalten, die mit mehr Autonomie ausgestattet ist.

2. Wie sind die Qualifizierungsprozesse für das Bildungspersonal inhaltlich und methodisch zu gestalten?

- Das Planen und Entwickeln darf nicht vom Lernen getrennt erfolgen, sondern muß mit ihm verbunden werden, einschließlich regelmäßiger Treffen zum Erfahrungsaustausch.
- Als Ergänzung für die sozialen Prozesse wird auf der Basis von Selbstorganisation eine Team-Supervision benötigt.

3. Welche organisatorischen Konsequenzen ergeben sich aus den neuen Konzepten zur Ausbilderqualifizierung?

- Die Ausbildungsziele „mehr Selbständigkeit“ und „Eigenverantwortlichkeit“ dürfen sich nicht allein auf die Ausbildung beschränken, sondern erfordern eine entsprechende Absicherung im Betrieb.
- Damit hauptberufliche Ausbilder die Nähe zum Produktionsprozeß nicht verlieren bzw. nebenberufliche Ausbilder die Mög-

lichkeit erhalten, sich stärker mit pädagogischen und didaktischen Überlegungen auseinanderzusetzen zu können, ist eine Rotation der Ausbilder vom Bildungszentrum zur Produktion und umgekehrt als kontinuierlicher Prozeß im Rhythmus etwa von drei Jahren anzustreben.

4. Wie sind die Konzepte auf andere Betriebe zu übertragen, welche Elemente der Übertragbarkeit bestehen?

- Als besonders positiv hat sich in der Praxis wiederholt ein Lernortverbund zwischen Großbetrieben auf der einen und Klein- und Mittelbetrieben auf der anderen Seite erwiesen (dabei darf die stützende Funktion der Berufsschule nicht vergessen werden).
- Um den Austausch von Erfahrungen und Anregungen für die Ausbildung vor Ort zu intensivieren, ist die Einrichtung von Ausbilder-Arbeitskreisen zu fördern.
- Die besonderen Bedingungen und Bedürfnisse der kleinen und mittleren Betriebe sind stärker als bisher zu berücksichtigen.
- Die Professionalisierung der Ausbildertätigkeit kann nicht isoliert erfolgen, sie muß mit der Entwicklung der Unternehmensorganisation in Einklang stehen.
- Ausbilder-Eignungsverordnung und Rahmenstoffplan dürfen nicht vernachlässigt, sondern müssen entsprechend den aktuellen Anforderungen weiterentwickelt werden.

Zusammenfassung und weitere Planungen des Arbeitskreises

Die Tagung hat zahlreiche konzeptionelle wie praxisnahe Anregungen für die Qualifizierung von Ausbildern gebracht, um auf den Lernort Arbeitsplatz gestaltend Einfluß nehmen zu können. Dabei ist vor allem deutlich geworden, daß in der arbeitsplatznahen Ausbildung von der Handlungsorientierung noch ein weiterer Schritt über die Erfahrungsaufwertung zur nächsten, verbesserten Anwendung im Sinne eines kontinuierlichen Entwicklungsprozesses zu vollziehen ist.

Offen geblieben sind insbesondere Fragen im Hinblick auf die Qualifizierung des Bildungspersonals in Klein- und Mittelbetrieben. Diese Fragen werden im laufenden Jahr 1992 in einem Modellversuch weiter bearbeitet und sind auch Gegenstand der nächsten Jahrestagung des Arbeitskreises, die im Frühjahr 1993 vom Bildungszentrum Turmgasse in Villingen-Schwenningen durchgeführt wird. In der Zwischenzeit sind weitere Treffen einzelner Modellversuche zu bestimmten Themen wie „betriebliche didaktische Ansätze“ und „Berufsbildung und Organisationsentwicklung“ vorgesehen.

Weitere Auskünfte zum Arbeitskreis „Dezentrales Lernen“ erteilen die jeweiligen Modellversuche, deren fachliche Betreuer und die Abteilung „Innovationen und Modellversuche“ des BIBB.

Anmerkungen:

¹ Zu den veränderten Qualifikationsanforderungen beim Einsatz neuer Technologien vgl. z. B.: *Neue Fabrikstrukturen — veränderte Qualifikationen. Ergebnisse eines Workshops zum Forschungsprojekt: „Förderung von Systemdenken und Zusammenhangsverständnis — Lernen und Arbeiten in komplexen Fertigungsprozessen“*. Durchgeführt von Ute Laur-Ernst, Fritz Gutschmidt, Erhard Lietzau. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin und Bonn 1990

² Die zentrale Bedeutung der Selbständigkeit als Leitidee für die Berufsausbildung wird auf Tagungen und in Veröffentlichungen immer wieder hervorgehoben, so z. B. in: *Entwicklung von Qualifikation durch selbstgesteuertes Lernen. Bericht über den EUROTECNET-Workshop „Selbstgesteuertes Lernen“ vom 22. bis 24. Mai 1991 in Potsdam. Brüssel 1991*

³ Vgl. hierzu die Befunde der Untersuchung von Kloas, P.-W.; Puhmann, A.: *Arbeit qualifiziert — aber nicht jede. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 132*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin und Bonn 1991

⁴ Zur Begründung der vier Schwerpunkte und zur Erläuterung der Modellversuchs-Reihe „Dezentrales Lernen“ vgl. insbesondere Dehnbostel, P.: *Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte*. In: Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz — Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1992 (im Druck)*. In diesem Sammelband wird aus 13 Modellversuchen und Modellversuchs-Initiativen über die Entwicklung dezentraler Aus- und Weiterbildung berichtet.

⁵ Die jeweiligen Gesamtkonzeptionen dieser drei Modellversuche zum dezentralen Lernen sind in dem vom BIBB herausgegebenen Sammelband dargestellt (s. Anmerkung 4).

⁶ Für weitere Informationen vgl. die einschlägigen Veröffentlichungen aus dem Modellversuch, z. B.: Reppel, R.: Zukunftsorientierte betriebliche Aus- und Weiterbildung. Bildungsarbeit bei der Hoesch Stahl AG, Dortmund. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 7/8 1991, S. 162–166

⁷ Vgl. Herz, G.; Bauer, H. G.; Brater, M.; Vossen, K.: Der Arbeitsplatz als Lernfeld. Ein innovatives Weiterbildungskonzept. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 19 (1990) 3, S. 10–14. Zum Einsatz künstlerisch-kreativer Übungen auch in anderen Bereichen der Ausbilderweiterbildung vgl. Brater, M.; Büchele, U. Reuter-Herzer, M.; Selka, R.: Kreative Aufgabenstellungen zur Förderung der Motivation und Selbstständigkeit. Seminarkonzept zur Ausbilderförderung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin und Bonn 1990.

⁸ Der Verfasser hatte Gelegenheit, an dieser Arbeitsgruppe teilzunehmen und geht deshalb exemplarisch auf die dort gefundenen Antworten zu übergreifenden Fragestellungen ein.

⁹ Als Verweis auf Veröffentlichungen aus diesem Modellversuch sei hier beispielhaft erwähnt: Novak, H.: Förderung beruflicher Autonomie durch Lernen am Arbeitsplatz. In: Dehnbostel, P.; Peters, S. (Hrsg.): Dezentrales und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90. Alsbach 1991, S. 49–63

¹⁰ Zu Forschungsergebnissen und Erfahrungen hinsichtlich weiterer innovativer Ansätze und Konzepte zur praxisnahen pädagogischen Qualifizierung von Ausbildern vgl. z. B. die einzelnen Beiträge in: Steinborn, H.-Ch.; Weilmöck-Buck, I. (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie. Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 139. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin und Bonn 1992

Kurzbericht über die Sitzung 2/92 des Hauptausschusses am 6. Mai 1992 in Bonn

Am 6. Mai fand die zweite Sitzung des Hauptausschusses im Jahr 1992 in Bonn statt.

Zur Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung einigte der Hauptausschuß sich, die Ergebnisse der vom BMBW für den 8. Juli angekündigten Fachtagung zum Thema in die Vorbereitungen zu seiner Sitzung 3/92 am 28./29. Oktober 1992 einzubeziehen und auf diesem Hintergrund eine Diskussion mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und dem Präsidenten der KMK zu führen.

Der Hauptausschuß diskutierte mit dem Vorsitzenden des Ausschusses für Fragen Behindertener sowie mit dem Vertreter der Bundesanstalt für Arbeit im Hauptausschuß das Thema „Förderung der Berufsausbildung durch die BA (Ausbildungsverhältnisse nach § 48 BBiG/§ 42b HwO)“.

Die weiter unten abgedruckte „Empfehlung zur Förderung des beruflichen Lernens am Arbeitsplatz“ ist vom Hauptausschuß beschlossen worden.

Folgende Forschungsprojekte wurden in das Forschungsprogramm aufgenommen:

FP 1.301 — Qualifizierung für den Umweltschutz — Betriebliche Rahmenbedingungen für eine Integration umweltschutzbezogener Lerninhalte

FP 2.402 — Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung

FP 3.922 — Entwicklung von international verwendbaren Ausbildungseinheiten (gem. PETRA II) in der beruflichen Erstausbildung

FP 4.204 — Selbstbeurteilung von Qualifizierungschancen im Fernunterricht.

Der Hauptausschuß faßte den Beschluß zur Entlastung des Generalsekretärs für das Haushaltsjahr 1990.

Er wurde zu den folgenden Verordnungsentwürfen angehört und stimmte zu:

a) Erste Verordnung zur Änderung der Verordnung zur Gleichstellung österreichischer Prüfungszeugnisse mit Zeugnissen über das Bestehen der Abschluß- und Gesellenprüfung in anerkannten Ausbildungsberufen

b) Verordnung zur Gleichstellung von Prüfungszeugnissen der Staatlichen Berufsfachschule für Fertigungstechnik und Elektrotechnik Iserlohn mit den Zeugnissen über das Bestehen der Abschlußprüfung in Ausbildungsberufen

c) Erste Verordnung zur Änderung der Ausbilder-Eignungsverordnung öffentlicher Dienst.

Der Hauptausschuß beschloß die folgenden Sitzungstermine für das Jahr 1993:

HA 1/93 10./11. Februar 1993

Ort: Bonn

HA 2/93 11./12. Mai 1993

Ort: Berlin

HA 3/93 10./11. November 1993

Ort: noch nicht festgelegt

Die nächste Sitzung (3/92) des Hauptausschusses findet am 28./29. Oktober 1992 in Mainz statt.

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förde- rung des beruflichen Lernens am Arbeitsplatz

Vorbemerkung

Die fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen der Beschäftigten werden von einer ständig steigenden Zahl von Unternehmen als der Schlüssel zum wirtschaftlichen Erfolg erkannt. Dies belegen auch zahlreiche Untersuchungen, die sich in den letzten Jahren mit den Ursachen des wirtschaftlichen Erfolges von Unternehmen befaßten. Dabei hat sich erwiesen, daß insbesondere die bildungsungeübten Beschäftigten durch das Lernen am Arbeitsplatz besonders für Aus- und Weiterbildung motiviert werden.

Berufliche Kompetenzen entwickeln sich im wesentlichen durch Lernen im Arbeitsprozeß. Berufsschule sowie überbetriebliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen nehmen nur einen relativ geringen Zeitanteil der gesamten Lebensarbeitszeit ein. Deshalb hängt die Qualität des Lernens am Arbeitsplatz vor allem von den betrieblichen Möglichkeiten und den Bildungsvoraussetzungen der Auszubildenden und Beschäftigten, nicht zuletzt aber von der Art der praktizierten Berufsbildung ab.

Ziel dieser Empfehlung ist es, das in unserem System bewährte berufliche Lernen am Arbeitsplatz als eine effiziente und vergleichsweise kostengünstige Form der Qualifizierung mit großer Breitenwirkung zu fördern. Diese Art des Lernens kann im Hinblick auf den steigenden Bedarf an qualifiziertem Personal und auf den Rückgang der Bewerber um Ausbildungsplätze attraktiver gemacht und weiter verbessert werden.

Empfehlungen zur Förderung des beruflichen Lernens am Arbeitsplatz

1. Arbeitsorganisatorische Empfehlungen

Im Zuge der Technikentwicklung erweitert sich das arbeitsorganisatorische Gestaltungsspektrum der Unternehmen erheblich. Diese Möglichkeiten eröffnen auch neue Chancen für ein kontinuierliches Lernen am Arbeitsplatz. Hierbei können die Berufsbildungspraxis und die Berufsbildungsforschung zusätzliche Anstöße geben.

Die Arbeit läßt sich verstärkt so organisieren, daß sie die Qualifizierung erleichtert und fördert, indem die übertragenen Tätigkeiten möglichst

- ganzheitliche Lernchancen eröffnen und abwechslungsreich sind,
- die Auszubildenden/Beschäftigten entsprechend ihren Fähigkeiten fordern und fördern,
- mehr eigenverantwortliches Handeln abverlangen und
- einen unmittelbaren Erfahrungs- und Lernprozeß ermöglichen.

2. Empfehlungen zur betrieblichen Personalentwicklung und zum Führungsstil

Der im Unternehmen praktizierte Führungsstil und die Maßnahmen der betrieblichen Personalentwicklung sind die wichtigsten Instrumente, um die berufliche Qualifizierung am Arbeitsplatz zu fördern. Die betrieblichen Bemühungen um Qualifizierung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind um so erfolgreicher, je

- transparenter die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten für alle Auszubildenden/Beschäftigten sind;
- höher der Stellenwert der Weiterqualifizierung am Arbeitsplatz ist,
- motivierter Unternehmer und leitende Mitarbeiter sind, dieses Instrument einzusetzen; Vorgesetzte sollten darauf vorbereitet werden, damit sie,

- Auszubildende und Mitarbeiter individuell fordern und fördern können,
- einen kooperativen Führungsstil pflegen,
- ihre Fähigkeiten als Vorbild entwickeln,
- ein lernförderndes Klima am Arbeitsplatz schaffen und
- auf eine auch unter Qualifizierungsgesichtspunkten günstige Zusammensetzung von Arbeitsteams einwirken können;
- mehr erfahrene Mitarbeiter gefördert werden, damit sie Auszubildende und junge Fachkräfte in ihrem beruflichen Lernen am Arbeitsplatz unterstützen.

3. Empfehlungen zur Nutzung von Lernchancen und Lernreserven

Um das Lernen am Arbeitsplatz zu fördern und Bildungschancen zu ermöglichen, sollten die Auszubildenden/Mitarbeiter so eingesetzt werden, daß sie entsprechend ihrer Befähigung die Lernchancen am jeweiligen Arbeitsplatz bestmöglich nutzen können.

Erfolgversprechend ist das Lernen am Arbeitsplatz auch für solche Personengruppen, die mit schulischen Lernformen wie Kursen und Lehrgängen Schwierigkeiten haben. Erfahrungslernen ist für diese eher lernungeübten Personengruppen eine Möglichkeit, die sich bei Qualifizierungsmaßnahmen benachteiligter Jugendlicher und Erwachsener besonders bewährt hat.

Insoweit bestehen große Chancen, Arbeitnehmer, die bisher nur mit geringem Erfolg in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen wurden, erfolgreich beruflich zu qualifizieren. Bei diesen Gruppen können über das Lernen am Arbeitsplatz verstärkt berufliche Kompetenzen vermittelt werden.

Berufliche und allgemeine Bildung sind gleichwertig

Helmut Pütz

Die Verwirklichung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung ist eine Frage des politischen Willens. Wenn berufliche und allgemeine Bildung noch nicht oder nur partiell gleichwertig sind, so liegt das an politischen Widerständen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung verfolgt seit langem das Ziel, auch dokumentiert in Beschlüssen seines Hauptausschusses, die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung durch das Gleichstellen der beruflichen und allgemeinen Bildungsabschlüsse zu erreichen. Diese Zielsetzung ist einfach und klar. Über Einzelheiten und Ausgestaltung dieser Gleichstellung kann noch diskutiert werden, sind noch Untersuchungen und Forschungsarbeiten — auch des Bundesinstituts — sinnvoll.

Die Realität des gesellschaftlichen Bewußtseins in Deutschland zeigt, daß natürlicherweise Jugendliche und ihre Eltern an die

Spitze der Pyramide des Einkommens und des Sozialprestiges kommen wollen. Das ist nicht zuletzt eine Folge der seit den 60er Jahren von allen Parteien gewollten und erreichten Bildungsexpansion. Es besteht, wie Meinungsforschungsergebnisse eindeutig belegen, eine starke und wohl unabänderliche Nachfrage der Eltern und Jugendlichen nach Wegen, um diese Pyramidenspitze zu erreichen.

An der Basis der Pyramide stehen Eltern und Jugendliche vor einer Fülle von schulischen Bildungswegen. Es ist eine verwirrende Fülle. Nach der vier- oder sechsjährigen Grundschule müssen die Eltern entscheiden, ob ihr Kind eine der folgenden „Schullaufbahnen“ beginnt: **Hauptschule**, die immer weniger Nachfrage der Eltern erfährt, **Realschule**, die wegen ihres mittleren Abschlusses beliebt ist, in den jungen Bundesländern **„Regelschule“**, **„Mittelschule“** und **„Sekundarschule“**, die Haupt- und Realschule kombinieren, allerdings bei Binnendifferenzierung und unterschiedlichen Abschlußniveaus, **Gesamtschule** mit ihrem Offenhalten eines breiten Spektrums weiterer Möglichkeiten, und — nicht zuletzt — **Gymnasium**. Grob eingeteilt besucht in Deutschland heute etwa ein Drittel eines Altersjahrgangs die Hauptschule, allerdings fast überall in Deutschland mit stark fallenden Anteilen, und ein Drittel der Jugendlichen besucht das Gymnasium, eindeutig mit stark und kontinuierlich ansteigenden Schülerquoten und rund ein weiteres Drittel verteilt sich auf die übrigen Schulen mit ebenfalls steigenden Anteilen, denn hier bleibt über den mittleren Schulabschluß ein zukünftiger Bildungswegaufstieg offen.

Die Beliebtheit des gymnasialen Bildungsweges bei Eltern und Jugendlichen wird aus der grafischen Darstellung leicht einsichtig (s. Abbildung S. 48). Es ist der einfache „Königsweg“, der über mittleren Schulabschluß, die „Mittlere Reife“, zum Abitur, damit zur allgemeinen Hochschulreife und damit wiederum direkt zur Universität führen kann. Daß auf diesem geraden Weg eine gute

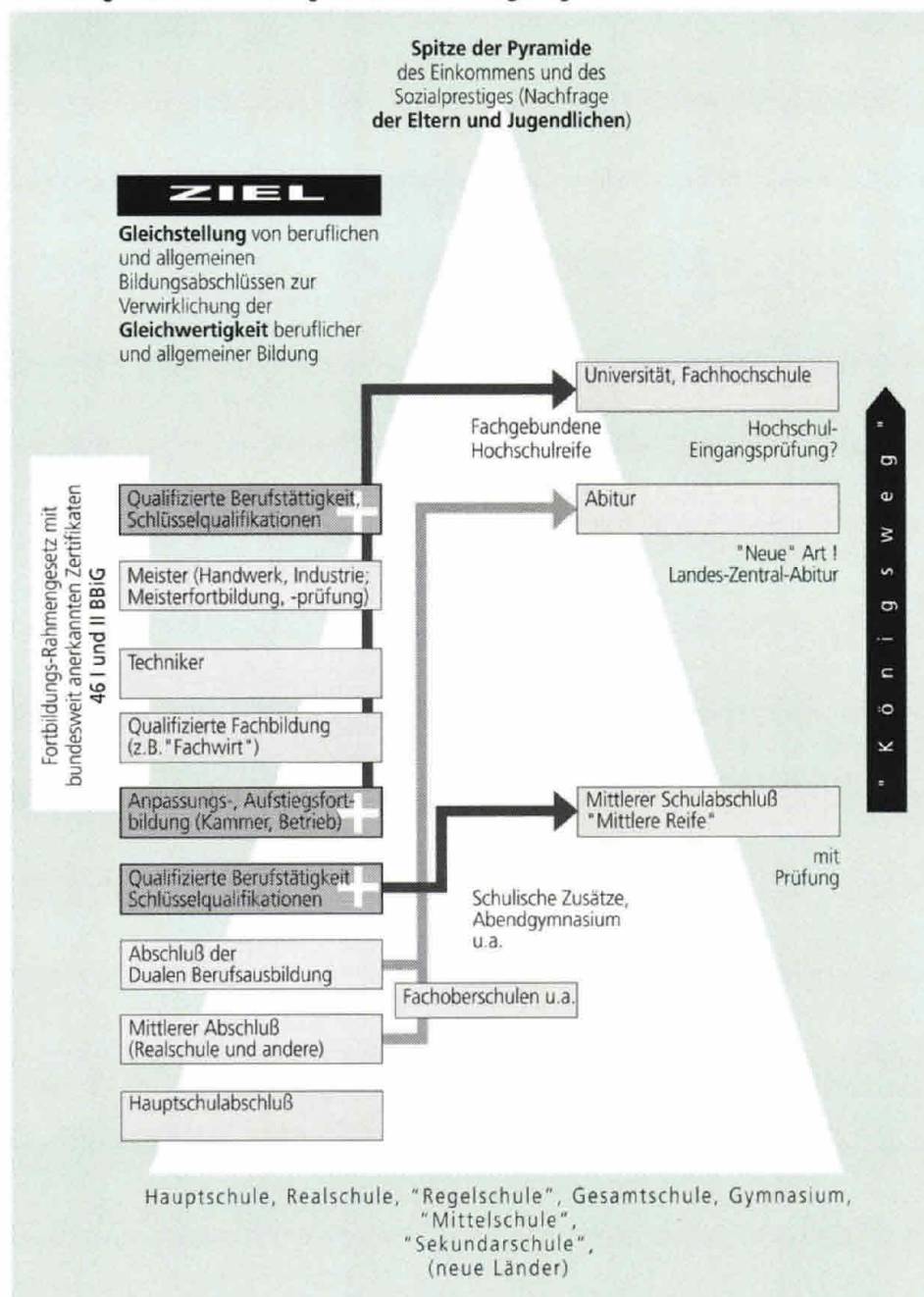
Chance besteht, unmittelbar an die Spitze der Pyramide des Einkommens und des Sozialprestiges zu gelangen, begreifen Eltern und Jugendliche einfach und schnell: Dieser Weg bedarf keiner komplizierten Begründung oder erläuternden Darstellung, er liegt sozusagen auf der Hand und sein Erfolg wird für Jugendliche und Eltern tagtäglich in der Realität des Arbeitslebens bestätigt.

Sicherlich wäre es sinnvoller und gerechter, diesen Weg mit mehr objektiven Kriterien auszustatten. So sollte beispielsweise der mittlere Schulabschluß, die Mittlere Reife, zukünftig überall in Deutschland nur noch **mit** einer Prüfung erreicht werden können. Denn es ist nicht vertretbar, daß diese Mittlere Reife häufig ohne Prüfung einfach verliehen wird, während der mittlere Schulabschluß an anderen Schularten nur dann zertifiziert wird, wenn er durch eine Prüfung wirklich erarbeitet wurde.

Auch ein Abitur „neuer Art“ ist notwendig. Die Leistungsanforderungen beim Abitur innerhalb der einzelnen Länder und darüber hinaus sind zu unterschiedlich, um heute noch kritiklos von einer „allgemeinen Hochschulreife“ sprechen zu können. Deshalb ist zumindest ein landesweites Zentralabitur unverzichtbar.

Schauen wir uns die gegenüberliegende Kante der Pyramide an, so wird unschwer deutlich, wie kompliziert und unübersichtlich der Nichtkönigsweg ist. Wer einmal versucht hat, Jugendlichen oder Eltern diesen Weg als Möglichkeit, ebenfalls zur Spitze der Pyramide zu kommen, zu erläutern, weiß, welche Mühe er selbst als Kenner des deutschen Bildungssystems hat, diesen Weg begreiflich zu machen. Hauptschulabschluß oder darauf aufbauender mittlerer Schulabschluß und daran anschließende Berufsausbildung im Dualen System von betrieblicher Ausbildung und Teilzeitberufsschule führen zum Abschluß der dualen Berufsausbildung. Hieran schließt sich eine qualifizierte Berufstätigkeit

Abbildung : Berufliche Bildung ist auch ein "Königsweg"



von einigen Jahren an, die auch fachübergreifende, soziale und persönlichkeitsentwickelnde Schlüsselqualifikationen enthält. Unsere These ist, daß mit diesem Qualifikationsblock unmittelbar ohne weitere schulische Zusätze der mittlere Schulabschluß erreicht werden kann. Damit ist dann auch die Möglichkeit eröffnet, über weitere Schulwege entweder das Abitur oder die Fachhochschulreife zu erreichen. Das alles geht nach

unserer Auffassung ohne verschlungene, umständliche und unübersichtliche Wege zusätzlicher schulischer Qualifikationen, die zumeist am humanistischen Bildungs- und Fächerkanon orientiert sind.

Nächsthöhere und weitere Bildungsstufe ist die Fortbildung. Dieser Bildungsbereich besteht aus Anpassungs- bzw. Aufstiegsfortbildung z. B. in Betrieben und in Kammern, in

qualifizierter Fortbildung, bei Kammern beispielsweise zum „Fachwirt“, in Fortbildung zum Techniker und zum Meister, etwa in Handwerk oder Industrie mit entsprechender Meister-Fortbildung und -prüfung sowie in mehrjähriger qualifizierter Berufstätigkeit, die auch den weiteren Ausbau von Schlüsselqualifikationen und Persönlichkeitsreife einschließt. Ein nicht unerheblicher Teil dieser Fortbildungsmöglichkeiten geschieht entsprechend den Absätzen 1 und 2 des Paragraphen 46 des Berufsbildungsgesetzes. Nach unserer Auffassung führt die Bildung in diesem Fortbildungsbereich entsprechend den erreichten Abschlüssen und Zertifikaten unmittelbar zur fachgebundenen Hochschulreife und damit in den Fachhochschul-, gegebenenfalls auch in den Universitätsbereich. Auch hier sind schulische Zusätze oder verwinkelte Pfade, wie z. B. Abendgymnasium, Oberstufen an Berufsfachschulen etc., nicht nur nicht notwendig, sondern sogar irreführend, weil sie von dem Eigenwert der andersartigen aber gleichwertigen Qualifikation der fachlichen beruflichen Fortbildung, der fachlichen Studierfähigkeit, der Persönlichkeitsentwicklung, der Arbeitsmotivation sowie der sozialen und persönlichen Reife in unzulässiger Weise ablenken. Gesellschaftlich muß in Deutschland endlich anerkannt werden, daß nicht allein das humanistische Bildungsideal für Hochschulreife maßgeblich ist, sondern ebenso die Berufsbildungs- und Fortbildungsqualifikation verbunden mit qualifizierter Berufstätigkeit und dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen.

Von Gegnern der Gleichstellung von beruflichen und allgemeinen Bildungsabschlüssen zur Verwirklichung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung wird häufig eingewandt, daß mit diesem Weg eine weitere Überfüllung der Hochschulen drohe. Einmal abgesehen von dem Gewinn, den Fachhochschulen und andere Hochschulen durch derart beruflich qualifizierte und persönlich gereifte Studenten erhielten, ist zu erwarten, daß lediglich ein geringer Prozent-

satz von der Möglichkeit des Hochschulstudiums Gebrauch macht, aber zurecht aufgrund seiner Qualifikation darauf besteht, diese Option offen zu haben. Wie der Start beruflich Qualifizierter in der Hochschule im einzelnen gestaltet wird, bleibt für vernünftige Übereinkunft und Regelung offen. Hochschuleingangsprüfungen sind bei dem hier entwickelten Gesamtkonzept gewiß nicht das richtige Mittel. Probestudium, Tutorien, propädeutische Kurse und andere Maßnahmen sind aber sicher geeignet, das Anfangsstudium der beruflich qualifizierten Studienanfänger zu erleichtern.

Ziel der Bildungs-, Berufsbildungs- und Weiterbildungspolitik ist aber vor allem, weiterhin beruflichen Aufstieg bis hin zur Spitze der Pyramide des Einkommens und des Sozialprestiges **durch betriebliche Fortbildung** zu öffnen und zu ermöglichen. Auch diese Aufstiegsmöglichkeiten sind bis heute aber allzu verschlungene Wege, die aufgrund ihrer Intransparenz für Jugendliche und Eltern kaum durchschaubar und deshalb unattraktiv sind. Daß der „Fortbildungsblock“ zumindest am Anfang des Bildungsweges nach der Grundschule für Eltern und Kinder so wenig attraktiv und durchschaubar ist, hängt damit zusammen, daß es Betrieben, Kammern als Trägern von Fortbildungsveranstaltungen und anderen pluralen Fortbildungsträgern bisher nicht gelungen ist, diese Säule des Weiterbildungswesens zu ordnen und zu systematisieren. Hier fehlt es insbesondere am politischen Willen der Kammern, die befürchten, daß staatlicherseits in ihre Kompetenz eingegriffen würde. Weil die Ungeregeltheit der Fortbildung aber die Unattraktivität bedingt und damit gleichzeitig verhindert, daß es eine starke, überzeugende Nachfrage von Eltern und Jugendlichen nach diesem Bildungs- und Weiterbildungsweg gibt, ist es notwendig, für diesen Bereich ein Fortbildungs-Rahmengesetz des Bundes mit bundesweit anerkannten Zertifikaten zu schaffen. Eltern- und Jugendlichen-Nachfrage nach dem Aufstiegsweg Berufsqualifikation

plus Fortbildungsqualifikation wird nur dann ebenso groß sein wie nach dem Königsweg über mittlere Reife und Abitur, wenn die linke Kante unserer Aufstiegspyramide des Einkommens und Sozialprestiges ebenso klar und einfach geregelt, durchschaubar und attraktiv ist wie die rechte Kante der Pyramide in unserer grafischen Darstellung.

Deshalb sollte unser bewährtes System der dualen Berufsbildung zweckmäßigerweise durch den Aufbau eines „Dualen Systems der Weiterbildung“ ergänzt werden, an dem betriebliche und Kammer-Fortbildung ebenso beteiligt sind wie berufsschulische. Um den Fortbildungsblock, wie hier beschrieben, zu einer eigenständigen Säule des Bildungssystems auszubauen, und um den Abschlüssen bundesweit Geltung zu verschaffen, soll ohne Beeinträchtigung der Pluralität der Träger und der Maßnahmen von Fortbildung, insbesondere der betrieblichen, das geforderte Rahmengesetz des Bundes erarbeitet werden, um auf diese Weise ein staatlich kontrolliertes Marktmodell der Fortbildung zur Sicherung ihrer Qualitätsstandards und zur Schaffung einer attraktiven Alternative zum „Königsweg“ einzurichten.

Innovationstransfer Berufsbildung in der Wirtschaft — Ein Förder- programm des Bundes- ministers für Bildung und Wissenschaft —

Heinz Holz

Im Rahmen dieses Programms, das vom Bundesinstitut für Berufsbildung umgesetzt, betreut und ausgewertet wird, soll die durch die neue Situation bedingte Umstellung der Berufsbildung in den neuen Ländern gefördert werden. Als

Zielperspektiven werden ein Beitrag zur inhaltlichen Modernisierung der Berufsbildungspraxis in Einrichtungen der Wirtschaft und zur Angleichung des Qualifizierungsniveaus in den Regionen der Bundesrepublik Deutschland sowie Unterstützung der Strukturveränderungen in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt in den neuen Ländern aufgeführt. Hierfür stellt der Bund in den Jahren 1991 bis 1995 Finanzmittel zur Verfügung.

Im Mittelpunkt des Programms steht die betriebliche Berufsbildung mit ihrer überbetrieblichen Ergänzung. Diese Einrichtungen sollen möglichst schnell mit neuen Formen und Ansätzen der Ausbildung vertraut gemacht werden, wie sie etwa in Modellversuchen entwickelt wurden.

In einem ersten Schritt geht es um die Information über bisherige innovative Ansätze. Kurzfristig wirksam wird eine Information, die primär über direkte personale Kontakte läuft. Dazu zählen etwa Seminare, überregionale Tagungen, Informationsbörsen und spezifische Beratungsaktivitäten. Bedeutsam erscheint auch der Zugang zu praxisorientierten Materialien und Erkenntnissen, die sich unmittelbar auf die erlebten Erfahrungen von Ausbildern in innovativen Projekten beziehen.

Ausgangspunkt dieses Transfers ist die konkrete „Vor-Ort-Analyse“ von Ansätzen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung.

Es kann dabei nicht das primäre Ziel sein, die „westlichen“ Modelle möglichst genau zu kopieren. Es geht vielmehr darum, sie als Anregungen und Ansätze für auch durchaus eigenständige Ansätze zu erkennen, die den jeweils spezifischen Bedingungen gerecht werden müssen.

Die Weiterentwicklung der Berufsbildung in den neuen Ländern wird schwerpunktmäßig in den Köpfen der Ausbilder mit ihrem jeweils spezifischen Erfahrungshintergrund vollzogen.

Sie sind die Schlüsselpersonen, wenn es darum geht, auch in den neuen Ländern schnell den Anschluß an erfolgreiche Innovationen des Berufsbildungssystems zu sichern.

Ziel ist es also, innovationsorientierte Erkenntnisse mit den erfahrungsgeprägten Ansätzen vor Ort zu einer wirkungsmächtigen Veränderungsstrategie in den neuen Ländern zu verknüpfen.

Diese Erfahrungen mit innovationsorientierten Projekten sollen die Ausbilder befähigen, aktuell auch die Erkenntnisse aus einem anderen Erfahrungshintergrund effizient in die eigenen konkreten Entwicklungsaufgaben einzubringen.

Insofern bilden im Regelfall die früheren innovativen Ansätze und Erkenntnisse eine Basis, die aber auf dem anderen Erfahrungshintergrund neu interpretiert werden muß.

Über spezifische Veränderungen, Ergänzungen und Neugewichtungen von innovativen Ergebnissen im konkreten Prozeß der Weiterentwicklung von Berufsbildung in den neuen Ländern wird sich die Tragfähigkeit früherer Innovationen unter anderen Ausgangsbedingungen neu erweisen müssen.

Lernbeeinträchtigte in den neugeordneten Metallberufen — Seminarkonzept zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Grund- und Fachbildung¹

Kathrin Hensge

Über kurz oder lang werden Schlüsselqualifikationen zum selbstverständlichen Standard der Berufsausbildung gehören.

Wer die geforderten Qualifikationen nicht nachweisen kann, wird es in Zukunft immer schwerer ha-

ben, halbwegs erfolgreiche Ausichten auf eine zufriedenstellende und zukunftssichere Erwerbsarbeit zu haben.

Von dieser Chance dürfen benachteiligte Jugendliche nicht ausgeschlossen werden. Deshalb gilt es, die Herausforderung der neuen Qualifizierungsanforderungen aufzugreifen und Konzepte zur Förderung von Schlüsselqualifikationen für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher zu entwickeln.

Die Qualität ihrer Umsetzung in die Ausbildungspraxis ist auch eine Frage der Qualifikation des Ausbildungspersonals. Ausbilder können nur vermitteln, was sie selbst gelernt haben. Deshalb werden im Seminar zunächst die Ausbilder selbst mit den wesentlichen Prinzipien des neuen Qualifikationsansatzes vertraut gemacht und im Anschluß daran Wege der Vermittlung des Konzepts in die Ausbildungspraxis aufgezeigt.

Dabei werden zwei zentrale Qualifikationsbereiche des Schlüsselqualifikationskonzepts

- die Ausbildung **methodischen** Könnens
- und die Förderung **persönlichkeitsbezogener** Fähigkeiten²

herausgegriffen und Vermittlungsmöglichkeiten anhand von zwei Praxisbeispielen

- Entscheiden und Planen in der Grundbildung
- sowie systematische Fehlersuche in der Fachbildung aufgezeigt.

Didaktische Ansätze

Der Aufbau eines **methodischen** Könnens für die systematische Fehlersuche zielt auf die Ausbildung allgemeiner Verfahrenkenntnisse — in diesem Falle auf das Vorgehen und die Systematik bei der Fehlersuche in Reparaturprojekten — ab.

Gefördert werden allgemeine Denkopoperationen wie Probandeln und gedankliches Vorwegnehmen; Fähigkeiten, die für die Fehlersuche an komplexen maschinellen Anlagen unerlässlich sind. Dabei wird die gesamte

Suchaufgabe in einzelne, abgrenzbare Arbeitsschritte gedanklich unterteilt und diese in eine chronologische Reihenfolge bzw. Arbeitsschrittfolge gebracht.

Gelernt wird aus einem konkreten Reparaturauftrag generelle Prinzipien der Fehlersuche abzuleiten und diese wiederum auf andere Reparaturaufgaben übertragen zu können.

Die Förderung von **personenbezogenen** Fähigkeiten wie Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit setzt andere Maßstäbe an die Vermittlungstätigkeit. Didaktische Ansätze zur Förderung dieser Fähigkeiten sind ohne eine bewußte und zielgerichtete Orientierung an den individuellen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen und deren Entwicklungsmöglichkeiten nicht denkbar.

Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit trägt jeder Jugendliche in mehr oder weniger großem Ausmaß in die Ausbildung hinein. Aufgabe des Ausbilders ist es, diese Potentiale in realen Lernsituationen zu aktivieren und für die Ausbildung nutzbar zu machen. Diese Lernsituationen müssen so offen gestaltet sein, daß Raum für eigenständiges Handeln bleibt.

Im Seminar werden Lernsituationen aus der Grundbildung der neugeordneten Metallausbildung im Bereich „manuelles Spanen“ und „Selbständige Planung und Fertigung eines Werkstückes“ herausgearbeitet und gezeigt, wie durch das Eröffnen von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen, Selbständigkeit gefördert werden kann.

Anmerkungen:

¹ Hensge, K.; Kampe, N.: *Lernbeeinträchtigte in den neugeordneten Metallberufen. Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in Grund- und Fachbildung*. Berlin 1992

² Laur-Ernst, U.: *Schlüsselqualifikationen — innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen*. In: Reetz, L.; Reitmann, Th. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen. Dokumentationen des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen — Fachwissen in der Krise?“* Hamburg 1990, S. 42

Umweltschutz in der Berufsausbildung der Metall-, Elektro- und kaufmännischen Berufe

Konrad Kutt

Seit Anfang des Jahres läuft bei den „Hamburgischen Electricitätswerken (HEW)“ ein Modellversuch zum „Umweltschutz als integraler Bestandteil der Berufsausbildung für Metall-, Elektro- und kaufmännische Berufe“. In diesem aus Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft geförderten und durch das Bundesinstitut für Berufsbildung betreuten Modellversuch wird nach Mitteln und Wegen gesucht, um das Lernziel „Umweltschutz“ so in die Ausbildungspraxis zu integrieren, daß dadurch spürbare Verhaltensänderungen bei Ausbildern und Auszubildenden bewirkt werden.

Bei den HEW, die zu den großen Ausbildungsbetrieben in Hamburg gehören, wurde im Herbst 1989 ein Ausbildungszentrum mit modernster Umwelttechnologie eröffnet. Dort bereiten sich über 400 Auszubildende in acht anerkannten Ausbildungsberufen auf das Berufsleben vor. Die Elektrizitätswirtschaft selbst steht im Spannungsfeld vielfältiger umweltrelevanter Anforderungen: Rationelle Energieverwendung und Umweltschutz sind durchgängige Ziele in allen Ausbildungsordnungen. Neben der notwendigen Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, nehmen deshalb die Belange des umweltgerechten Verhaltens einen zunehmend höheren Stellenwert in der Ausbildung ein — ebenso wie die Belange einer umweltschonenden Stromerzeugung. Dieser bis 1995 laufende Modellversuch soll einen Beitrag dazu leisten,

- wie berufliches Umweltbewußtsein geschaffen werden kann und
- wie eine Verhaltensänderung im Sinne von verantwortungsvollem Umwelthandeln bewirkt werden kann.

Im einzelnen werden folgende Ziele angestrebt:

- Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungskonzeptes für haupt- und nebenberufliche Ausbilder;
- Integration von Umweltschutzaspekten in die gesamte fachpraktische Ausbildung, was partiell zu inhaltlichen und organisatorischen Änderungen führen kann;
- Identifikation und Bewältigung komplexer Handlungssituationen, in denen ökologische Zusammenhänge, Zielkonflikte, Widersprüche und Kompromisse ebenso relevant sein können wie Fachwissen und selbstgesteuertes Lernen.

In einem ersten Schritt haben Ausbilder und Ausbilderinnen in sogenannten Entwicklungsgruppen damit begonnen,

- die Werkstattkurse im Hinblick auf das neue Lernziel „berufliches Umweltbewußtsein“ zu aktualisieren;
- Werkstücke und Übungsabläufe vorzuschlagen, die Umweltbezug haben und
- zusätzliche Umweltprojekte zu entwickeln, die im Rahmen bestimmter Kurse auch berufsübergreifend durchgeführt werden können.

Die Entwicklungsgruppen werden damit zu zentralen steuernden und begleitenden Gremien des Modellversuchs. Wesentlich ist dabei, daß sie sich selbst als lernende und entwicklungsbedürftige Einrichtungen verstehen. Dieses Verfahren initiiert eine über die unmittelbaren Umweltbezüge hinausgehende Ausbilderkooperation, der gerade im Blick auf die grundsätzliche neue Qualität dieser Ausbildungsaufgabe besondere Bedeutung zukommt. Im weiteren Verlaufe des Modellversuchs werden auch die nebenberuflichen Ausbilder in die Arbeit der Ent-

wicklungsgruppen und die systematische Qualifizierung für den Umweltschutz einbezogen.

Weitergehende Informationen zu diesem Modellversuch sind in einem Faltblatt zusammengestellt, das im Bundesinstitut für Berufsbildung, z. H. Konrad Kutt, Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, Telefon (0 30) 86 83-3 98, erhältlich ist.

Tagungen/Kongresse

Erwerbsarbeit der Zukunft — Arbeit und Technik bei veränderten Alters- und Belegschaftsstrukturen

Am 3. und 4. November 1992 veranstalten der Bundesminister für Forschung und Technologie und der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung im Berliner Congress Center einen Kongreß zur Gestaltung der Erwerbsarbeit der Zukunft.

Nähere Informationen erteilt das Tagungsbüro, Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO), Frau Gison-Höfling (07 11/9 70-20 19) bzw. Herr Betzl (07 11/20 43), Nobelstr. 12, W-7000 Stuttgart 80.

Berufsbildung für Europa — Ökologie und Markt

Die diesjährigen Hochschultage Berufliche Bildung sind dem Thema „Berufsbildung für Europa — Ökologie und Markt“ gewidmet. Sie finden vom 28. bis 30. September 1992 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main statt.

Anfragen und Anmeldung: Arbeitsgemeinschaft Hochschultage Berufliche Bildung, Tagungsbüro: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich 4 — Wirtschaftspädagogik, Senckenberganlage 15, W-6000 Frankfurt am Main 1, Telefon 0 69/7 98-35 06, Telefax 0 69/7 98 83 83.

PETRA-Tagung '92 in Kassel

Im Rahmen des EG-Berufsbildungsprogramms zur Förderung der beruflichen Erstausbildung (PETRA) findet die diesjährige nationale Tagung der PETRA-Projekte im Netz der Ausbildungspartnerschaften vom 27. bis 29. September in Kassel statt. Die von der Koordinierungsstelle im BIBB veranstaltete Tagung dient zum einen dem Erfahrungsaustausch der Projekte aus den PETRA I- und PETRA II-Programmen, so daß Erfahrungen aus allen Phasen der Projektarbeit eingebracht werden können. Zum anderen werden Projekterfahrungen zur Entwicklung und Konzeption von Euro-Modulen zur Diskussion gestellt.

Nähere Informationen zu dieser Tagung erteilt die PETRA-Koordinierungsstelle im Bundesinstitut für Berufsbildung, Frau Laufer und Herr Dr. Hanf, Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, Telefon 0 30/86 83-2 84 und -2 77.

4. Europäischer Weiterbildungskongreß

Am 5. Oktober wird der 4. Europäische Weiterbildungskongreß in Berlin eröffnet. In diesem Jahr stehen aktuelle Fragen über internationale Kooperation in der Aus- und Weiterbildung, Weiterbildung und Migration, Aus- und Weiterbildung als regionale Strukturpolitik, Weiterbildung und Innovations-transfer, Weiterbildung und Frauen sowie über betriebliche und kommunale Aus- und Weiterbildung im Mittelpunkt.

Der Kongreß findet vom 5. bis 9. Oktober erstmals in fünf europäischen Hauptstädten statt und ist durch eine besondere Eisenbahnverbindung, den „Eurotrain für Training“, mit fünf nationalen Weiterbildungskonferenzen in Berlin, Warschau, Prag, Budapest und Wien zu einem europäischen „joint project“ verbunden.

Anmeldung und nähere Auskünfte erteilt die BBJ Servis gGmbH, Alt Moabit 73, W-1000 Berlin 21, Telefon 0 30/3 90 80 50, Telefax 0 30/39 08 05 40.

IMPRESSUM

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**21. Jahrgang
Heft 4
Juli 1992**

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär, Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, und
Friedorfer Straße 151—153, W-5300 Bonn 2

REDAKTION

Henning Bau (verantwortl.), Karin Elberskirch
Berlin, Telefon (0 30) 86 83-2 40/2 19

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

Dietrich Harke, Ursula Hecker,
Dr. Joachim Reuling, Rita Stockmann

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin
Abdullah/Blaumeiser

VERLAG

W. Bertelsmann Verlag KG
Auf dem Esch 4, W-4800 Bielefeld 1

ERSCHEINUNGSWEISE + BEZUGSPREISE

Zweimonatlich
Einzelheft 12,— DM
Jahresabonnement 47,50 DM
Auslandsabonnement 56,— DM
zuzüglich Versandkosten

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 + BEITRÄGE

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

ISSN 0341—4515

AUTOREN

HEINRICH ALTHOFF

KLAUS HAHNE

DR. KATHRIN HENSGE

HEINZ HOLZ

KONRAD KUTT

DR. HELMUT PÜTZ

WALTER SCHLOTTAU

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
W-1000 Berlin 31

IRIS BEDNARZ-BRAUN

Deutsches Jugendinstitut
Freibadstraße 30
W-8000 München 90

PROF. DR. BERNHARD BONZ

Universität Hohenheim,
Postfach 70 05 62
W-7000 Stuttgart 70

DR. EGON MEERTEN

Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung
An der Schölke 5
W-3320 Salzgitter 1

PROF. DR. KARL-HEINZ MINTKEN

Verwaltungsfachhochschule
Sternbergstraße 29
W-3500 Kassel

Berufsausbildung in der Republik Jemen

Als bundeseigenes Unternehmen sind wir weltweit auf dem Gebiet der Entwicklungszusammenarbeit engagiert. Ziel dieser Zusammenarbeit ist die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Länder der Dritten Welt.

Der Stellenwert der beruflichen Bildung, insbesondere in den gewerblichen Bereichen Metall, Elektro, Kfz, hat in den vergangenen Jahren an Bedeutung erheblich zugenommen. Der Aufbau und die Weiterentwicklung einer modernen dualen Berufsausbildung ist der Schlüssel zu Chancen für einen angemessenen Lebensstandard.

Für die Beratung des Ministeriums für Arbeit und Berufsausbildung der Republik Jemen suchen wir eine/einen

System- und Policyberater/-in **Duale Berufsausbildung**

Ihre Aufgabe ist die Beratung und Unterstützung des Staatssekretärs für Berufsausbildung bei Konzeption, Aufbau und Organisation staatlicher und nichtstaatlicher Trägerstrukturen in der Berufsausbildungspolitik. Neben den konzeptionellen Aufgaben ist insbesondere die Einführung praxisorientierter Ausbildungsmaßnahmen in den gewerblich-technischen Bereichen Metall, Elektro, Kfz durch Kooperation zwischen den staatlichen Berufsbildungseinrichtungen und den Betrieben zu fördern.

Des weiteren suchen wir eine/einen

Management- und Organisationsberater/-in **Duale Berufsausbildung**

Ihre Aufgabe ist die Beratung und Unterstützung der Führungskräfte in der „General Authority of Vocational Training“ beim Aufbau und Organisation der Kontrolle und Aufsicht über die Ausbildungszentren im gewerblich-technischen Bereich. Neben der Beratung zum Aufbau einer funktionierenden Administration ist insbesondere durch Management- und Organisationsberatung eine stärkere Zusammenarbeit mit der Industrie, des Handwerks, Kammern und Verbänden zu gestalten.

Für beide Positionen wenden wir uns an leitende und/oder wissenschaftlich in staatlichen und privaten Einrichtungen der beruflichen Bildung, Hochschulen, Kammern und Verbänden tätige Persönlichkeiten. Neben einer guten fachlichen Qualifikation erwarten wir von Ihnen eine ausgeprägte Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation und Zusammenarbeit sowie gute Englischkenntnisse in Wort und Schrift. Einschlägige Auslandserfahrungen wären von Vorteil.

Die GTZ bereitet Sie gründlich auf Ihren Einsatz vor. Ihren Vertrag schließen Sie direkt mit der GTZ ab. Über unser umfangreiches Leistungspaket informieren wir Sie in einem persönlichen Gespräch.

Interesse? Dann senden Sie bitte Ihre ausführliche Bewerbung unter der Kennziffer ST 15/4 an Herrn Ständer, der Ihnen für eine telefonische Vorabinformation gern zur Verfügung steht.
(Telefon 0 61 96/79-32 49)



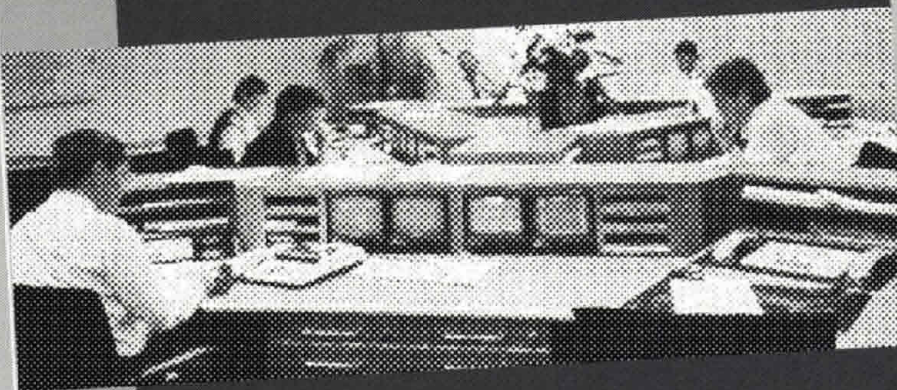
Deutsche Gesellschaft für
Technische Zusammenarbeit
(GTZ) GmbH



Ingrid Stiller

Grundlagen für die Neuordnung des Ausbildungsberufs Bankkaufmann/ Bankkauffrau

unter Einbeziehung des Ausbildungsberufs
Sparkassenkaufmann / Sparkassenkauffrau



146

Berichte zur beruflichen Bildung
Bundesinstitut für Berufsbildung

INGRID STILLER

GRUNDLAGE FÜR DIE NEUORDNUNG DES AUSBILDUNGSBERUFS BANKKAUFMANN/BANKKAUFFRAU

**UNTER EINBEZIEHUNG DES AUSBILDUNGSBERUFS
SPARKASSENKAUFMANN/SPARKASSENKAUFFRAU**

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG HEFT 146,

Berlin 1992, 388 Seiten, 25,- DM,
ISBN 3-88555-479-8

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung - K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31,
Telefon: (030) 8683-520/516,
Telefax: (030) 8683-455

Die derzeitige und künftig zu erwartende Entwicklung im Kreditgewerbe zeigt einen hohen Bedarf an qualifizierten, verantwortungsbewußt und selbständig handelnden Erwerbstätigen, die motiviert und in der Lage sind, mit Menschen umzugehen. Die Ausbildung im dualen System mit dem Ziel, die Auszubildenden zu beruflicher Handlungsfähigkeit zu führen, stellt nach wie vor eine sehr gute Grundlage für die Nachwuchssicherung dar.

Der vorliegende Bericht dient als Entscheidungshilfe, um die notwendige Konsensfindung der Spitzenorganisationen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände für die Neugestaltung des Ausbildungsberufes Bankkaufmann/Bankkauffrau zu erleichtern.