

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Jahrgang 7

Heft 4

August 1978

Inhalt

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
vormals Zeitschrift für Berufsbildungs-
forschung (bibliographische Abkürzung:
BWP)
einschließlich
Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufs-
bildung

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31

Redaktion

Dorothea Hilgenberg (verantwortlich),
Monika Mietzner (Redaktionsassistenz)
Telefon (0 30) 86 83-3 41 od. 5 22

beratendes Redaktionsgremium:
Tibor Adler, Dietrich Krischok,
Wilfried Reisse

Die mit Namen oder Buchstaben gekenn-
zeichneten Beiträge geben die Meinung
des Verfassers und nicht unbedingt die des
Herausgebers oder der Redaktion wieder.

Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher
Bestätigung der Redaktion als angenom-
men; unverlangt eingesandte Rezensions-
exemplare können nicht zurückgeschickt
werden.

Verlag

Hermann Schroedel Verlag KG
3000 Hannover 81, Zeißstraße 10
Postfach 81 06 20, Telefon (05 11) 8 38 81

Erscheinungsweise

zweimonatlich (beginnend Ende Februar)
im Umfang von 32 Seiten.

Bezugspreise

Einzelheft DM 7,—,
Jahresabonnement DM 28,—,
Studentenabonnement DM 15,—
**einschließlich Mehrwertsteuer und
Versandkosten,**
im Ausland DM 36,—
zuzüglich Versandkosten

Copyright

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten
Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.
Alle Rechte, auch die des Nachdruckes, der
fotomechanischen Wiedergabe und der
Übersetzung, bleiben vorbehalten.

Druck

Druckerei Josef Grüter,
3003 Rönenberg 3 (Empelde)

Heinrich Althoff / Rudolf Werner	
Zum Aufbau der Berufsbildungsstatistik nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz	4
Sabine Adler	
Berufliche Bildungsmaßnahmen für Erwachsene ohne Berufsausbildung am Beispiel von Hessen — Ergebnisse empirischer Untersuchungen —	5
Hermann Benner	
Zur sozialrechtlichen Bedeutung der Ausbildungsberufe	10
Antonius Lipsmeier	
Kritische und soziale Kompetenz als zentrale Kategorien bei der Qualifizierung von Lehrkräften für die Berufsbildung Erwachsener	12
Volker Preuß	
Das Qualifizierungsprojekt als eine didaktische Alternative in der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals in der Berufsbildung Erwachsener	16
Konrad Kutt	
Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern — Ein Lehrgang zur fachbezogenen Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse	20
Konrad Kutt / Herbert Tilch	
Weiterbildung der Ausbilder — Ergebnisse einer empirischen Untersuchung	25
Winfried Schulz	
Anmerkungen zur Situation und Weiterentwicklung der Qualifizierung von Ausbildern	29
UMSCHAU	32
Berichtigung zu BWP 3/78, Seite 2	
Mitteilungen des BBF	
Autoren dieses Heftes	

Heinrich Althoff / Rudolf Werner

Zum Aufbau der Berufsbildungsstatistik nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz

Das Ausbildungsplatzförderungsgesetz bildete die gesetzliche Grundlage zur Schaffung einer Berufsbildungsstatistik für die Planung und Ordnung der beruflichen Bildung. In dem Beitrag werden der bisher erreichte Stand dieser neuen Bundesstatistik und die noch zu lösenden Probleme aufgezeigt. Eingehend werden der Stufenplan des Statistischen Bundesamtes zur schrittweisen Einführung der einzelnen Erhebungstatbestände sowie die Forschungsarbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Klärung der methodischen und inhaltlichen Grundlagen der neuen Statistik behandelt.

Das Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG) sieht eine Erweiterung der statistischen Erhebungen im Bereich der beruflichen Bildung vor. Zu Zwecken der Planung und Ordnung wurde eine Bundesstatistik eingeführt, die für die Erhebungsbereiche „Ausbildungsstätten“, „Prüfungen“ und „Aufsicht“ die Merkmale und deren fachliche Gliederung definiert [1]. Damit wurde erstmals die Statistik im Bereich der betrieblichen Berufsausbildung auf eine gesetzliche Grundlage gestellt.

Speziell für den Berufsbildungsbericht wurde eine Stichtags-erhebung zum 30. September eingeführt, die Aufschluß über die aktuelle Entwicklung bezüglich der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in den vorangegangenen 12 Monaten erbringt. In Verbindung mit den Daten der Bundesanstalt für Arbeit über gemeldete Stellen und Bewerber, die den gleichen Erhebungszeitraum umfassen, wird im Berufsbildungsbericht eine Ausbildungstellenbilanz gezogen, die Grundlage der Entscheidung der Bundesregierung über die Finanzierung ist.

Die Angaben zum 30. September müssen sich auf die wichtigsten Fakten (neu abgeschlossene Ausbildungsverträge nach den am stärksten besetzten Berufen) beschränken, da ein schneller Rücklauf erforderlich ist. Die Meldungen ergehen daher unmittelbar an das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft bzw. in dessen Auftrag an das Bundesinstitut für Berufsbildung ohne Einschaltung statistischer Ämter. Auf diese Weise wird eine hohe Aktualität für die Aussagen des Berufsbildungsberichtes erreicht.

Der gesamte andere Bereich wird als Bundesstatistik durchgeführt, wobei das Bundesinstitut für Berufsbildung und die Bundesanstalt für Arbeit das Statistische Bundesamt bei der technischen und methodischen Vorbereitung unterstützen. Bezüglich der Gestaltung der Erhebungs- und Aufbereitungsprogramme wurde dem Bundesinstitut ein ausdrückliches Mitspracherecht eingeräumt. Die Tabellenprogramme werden im Einvernehmen mit dem Bundesinstitut zusammengestellt [2].

Der Arbeitskreis „Berufsbildungsstatistik“ beim Statistischen Bundesamt

Die Einführung einer breit angelegten Statistik, wie sie das APIFG vorsieht, bedarf einer längeren Einarbeitungszeit bei allen betroffenen Stellen. Beim Statistischen Bundesamt wurde daher kurz nach Inkrafttreten des APIFG ein Arbeitskreis eingerichtet, der die Aufgabe hat, die organisatorische und technische Durchführung vorzubereiten und zu koordinieren. Dem Arbeitskreis gehören an: das Statistische Bundesamt, die Spitzenverbände der Wirtschaft, Vertreter einzelner Länder, der Bundesminister für Bildung und Wissen-

schaft, die Bundesanstalt für Arbeit und das Bundesinstitut für Berufsbildung. Ähnliche Arbeitskreise und Fachausschüsse sind beim Statistischen Bundesamt für viele Gebiete eingerichtet worden. Vor allem in der Anfangsphase beim Aufbau einer Statistik kommt ihrer Arbeit erhebliche Bedeutung zu. Darüber hinaus sind auch der Hauptausschuß des Bundesinstituts und seine Unterausschüsse im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit für die Bundesregierung mit der Gestaltung der Statistik befaßt.

Als erste Maßnahme wurde vom Statistischen Bundesamt nach Inkrafttreten des APIFG eine **Umfrage bei allen zuständigen Stellen** über den vorhandenen Datenbestand durchgeführt. Es wurden die Merkmale des APIFG aufgelistet mit der Bitte anzugeben, welche vorliegen bzw. in Planung sind. Weiterhin wurde ermittelt, ob die zuständige Stelle über EDV-Anschlüsse für die Berufsbildungsstatistik verfügt. Diese Umfrage war erforderlich, da die zuständigen Stellen auskunfts-pflichtig sind, soweit die Daten bei ihnen vorliegen [3].

Die Befragung erbrachte, daß einzelne Kammern in den Bereichen „Industrie/Handel“ und „Handwerk“ über eine hohe Erfassungsquote bezüglich der APIFG-Merkmale verfügen, während andere nur den minimalen Datenbestand erheben, der bereits in den bisherigen Publikationen verwendet wurde. In den beiden großen Bereichen — „Industrie/Handel“ und „Handwerk“ — sind auch zahlreiche EDV-Anschlüsse vorhanden bzw. ist die Bereitschaft groß, bestehende EDV-Systeme zu übernehmen. Datensysteme zur Berufsbildungsstatistik liegen z. B. bei der Arbeitsgemeinschaft Datenverarbeitung der Industrie- und Handelskammern (ADV) in Dortmund und bei der ODAV-GmbH in Straubing für Kammern des Handwerks vor.

Aufbauend auf die Ergebnisse der Umfrage wurde im Arbeitskreis Einigkeit darüber erzielt, daß die APIFG-Statistik schrittweise in Form eines **Stufenplanes**, teilweise auch differenziert nach Zuständigkeitsbereichen, eingeführt werden soll. Für jedes Jahr soll ein Tabellenprogramm erstellt werden, das die jeweils zu erhebenden Merkmalskombinationen und ihre fachliche Aufgliederung enthält.

Für 1977, dem ersten Jahr des Stufenplanes, konnte das Programm nur um eine begrenzte Anzahl von Merkmalen erweitert werden, da das Erhebungsjahr bereits begonnen hatte und die Merkmale i. d. R. zu Beginn der Eintragungszeit festliegen müssen.

Das Programm war daher im wesentlichen auch nur auf die beiden großen Bereiche „Industrie/Handel“ und „Handwerk“ zugeschnitten. In der Übersicht 1 sind die Tabellenbezeichnungen wiedergegeben; Übersicht 2 enthält exemplarisch einen Tabellenaufbau.

Für den Bereich „Ausbildungsstätten“ wurde die Zählung der Ausbildungsbetriebe nach Kammern neu aufgenommen. Die Fallzählung der Betriebe pro Ausbildungsbereich liegt für das Handwerk für 1976 bereits vor [4]. Dieses Merkmal soll für 1977 auch für den Bereich „Industrie/Handel“ mit einbezogen werden.

Im Zusammenhang mit der Angabe des Ausbildungsjahres soll für 1977 auch angeführt werden, welche Ausbildungsvorhältnisse neu abgeschlossen wurden. Bisher wurde zwischen bereits bestehenden und neu abgeschlossenen Verträgen nicht unterschieden. Nach der Neuregelung kön-

nen die Gesamtzugänge eines Kalenderjahres zum Stichtag 31. Dezember genauer ermittelt werden.

Neu aufgenommen wurde der Bereich „Ausbilder“. Es sollen die als Ausbilder gemeldeten Personen erfaßt werden sowie die Angabe, ob eine Qualifikation nach der Ausbildungseignungsverordnung vorliegt. Ferner werden die Ergebnisse von Ausbildungseignungsprüfungen bzw. Befreiungen, differenziert nach den jeweiligen Rechtsgrundlagen, erhoben (vgl. Übersicht 1 und 2).

Für den Bereich der Weiterbildung wurde eine Verbesserung des Kategorienschemas erzielt. Außerdem soll der Prüfungserfolg nach „bestanden/nicht-bestanden“ einbezogen werden.

Das Programm für 1977 befindet sich mittlerweile größtenteils in der Zusammenstellung und Aufbereitung. Die Erfahrungen, die dabei gemacht werden, sollen in die weitere Arbeit einfließen. Teilweise zeigte sich, daß einzelne Tatbestände noch nicht in der gewünschten Tiefengliederung

ÜBERSICHT 1: Vorgesehenes Tabellenprogramm 1977

- | | | | |
|----------|---|-----------|--|
| Tab. 1.1 | Ausbildungsbetriebe in Industrie und Handel nach Ausbildungsberufen und Ländern (Fallzählung) | Tab. 8 | Teilnehmer an Zwischen- und Abschlußprüfungen in der beruflichen Ausbildung nach Berufsgruppen, Ausbildungsberufen und Prüfungserfolg |
| Tab. 1.2 | Ausbildungsbetriebe im Handwerk nach Ausbildungsberufen und Ländern (Fallzählung) | Tab. 9.1 | Teilnehmer an Zwischen- und Abschlußprüfungen in Industrie und Handel nach Kammerbezirken und Prüfungserfolg |
| Tab. 2.1 | Ausbildungsbetriebe und besetzte Ausbildungsplätze (Auszubildende) in Industrie und Handel nach Kammerbezirken und Ländern | Tab. 9.2 | Teilnehmer an Zwischen- und Abschlußprüfungen im Handwerk nach Kammerbezirken und Prüfungserfolg |
| Tab. 2.2 | Ausbildungsbetriebe und besetzte Ausbildungsplätze (Auszubildende) im Handwerk nach Kammerbezirken und Ländern | Tab. 10 | Teilnehmer an Fortbildungsprüfungen in Industrie und Handel nach Kammerbezirken und Art des Abschlusses |
| Tab. 3 | Bestehende sowie vorzeitig gelöste Ausbildungsverhältnisse nach Ausbildungsberufen und Ländern | Tab. 11 | Teilnehmer an Fortbildungsprüfungen nach Art des Abschlusses und Prüfungserfolg |
| Tab. 4 | Auszubildende sowie neu abgeschlossene Ausbildungsverhältnisse nach Berufsgruppen, Ausbildungsberufen, Dauer der Ausbildung und Ausbildungsjahren | Tab. 12 | Teilnehmer an Meisterprüfungen im Handwerk nach Berufen und Prüfungserfolg |
| Tab. 5.1 | Auszubildende sowie neu abgeschlossene Ausbildungsverhältnisse in Industrie und Handel nach Kammerbezirken und Ländern | Tab. 13 | Teilnehmer an Ausbilderprüfungen sowie Befreiungen von der Ausbilderprüfung in Industrie und Handel nach Kammerbezirken |
| Tab. 5.2 | Auszubildende sowie neu abgeschlossene Ausbildungsverhältnisse im Handwerk nach Kammerbezirken und Ländern | Tab. 14.1 | Ausbildungsberater in Industrie und Handel und durchgeführte Besuche von Ausbildungsbetrieben nach Kammerbezirken und haupt- bzw. nebenberuflicher Tätigkeit des Ausbildungsberaters |
| Tab. 6 | Auszubildende nach Ausbildungsberufen, Ausbildungsjahren und Ländern | Tab. 14.2 | Ausbildungsberater im Handwerk und durchgeführte Besuche von Ausbildungsbetrieben nach Kammerbezirken und haupt- bzw. nebenberuflicher Tätigkeit des Ausbildungsberaters |
| Tab. 7 | Ausbilder in Industrie und Handel nach Kammerbezirken und berufs- bzw. arbeitspädagogischer Eignung | | |

Übersicht 2: Beispiel zum Tabellenprogramm 1977

Tab. 13: Teilnehmer an Ausbilderprüfungen sowie Befreiungen von der Ausbilderprüfung in Industrie und Handel nach Kammerbezirken

Land Kammerbezirk	Teilnehmer an Ausbilder-prüfungen		Befreiungen von der Ausbilderprüfung			
	insgesamt	darunter mit bestandener Prüfung	insgesamt	davon gem. . . der Ausbilder-Eignungs-verordnung *)		
				§ 6 Abs. 3	§ 7 Abs. 1	§ 7 Abs. 2
Schleswig-Holstein						
Flensburg						
Kiel						
Lübeck						
Hamburg						
Niedersachsen						
Braunschweig						
Emden						
(usw.)						
Bundesgebiet						

*) Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft.

vorgelegt werden können. Der größte Teil des Programms wird jedoch in den Publikationen, die für 1977 vorgesehen sind, veröffentlicht werden [5].

Da eine rechtzeitige Vorbereitung der Programme wichtig ist, wurde noch in 1977 mit den Beratungen für den **Stufenplan 1978** begonnen. Es wurden im wesentlichen die folgenden Merkmale bzw. Merkmalsgliederungen neu aufgenommen:

- Regionalisierung auf Arbeitsamtsbezirke, soweit dies bereits ab 1978 möglich ist

- vorzeitige Lösung von Ausbildungsverhältnissen nach dem Ausbildungsjahr und nach Gründen
 - Art der Zulassung zur Abschlußprüfung (z. B. als Externer) für die Prüfungsteilnehmer
 - Ausbilder nach fachlicher und pädagogischer Eignung
 - Tätigkeit der Ausbildungsberater

In den Beratungen für das Programm 1978 wurden vor allem auch Vertreter der Bereiche außerhalb von Industrie/Handel und Handwerk einbezogen. Das Programm soll da-

ÜBERSICHT 3: Vorgesehenes Tabellenprogramm 1978

- | | | | |
|------------|--|-------------|--|
| * Tab. 1.1 | Ausbildungsbetriebe nach Arbeitsamtsbezirken und Ausbildungsbereichen | * Tab. 11 | Teilnehmer an Fortbildungsprüfungen nach Art des Abschlusses, Wiederholungsprüfung und Prüfungserfolg |
| * Tab. 1.2 | Ausbildungsbetriebe im Bereich der Freien Berufe nach Arbeitsamtsbezirken und zuständigen Stellen | Tab. 12.1 | Teilnehmer an Meisterprüfungen im Handwerk nach Berufen und Prüfungserfolg |
| * Tab. 2 | Ausbildungsbetriebe nach Ausbildungsberufen und Ländern (Fallzählung) | * Tab. 12.2 | Teilnehmer an Meisterprüfungen in der Landwirtschaft nach Berufen und Prüfungserfolg |
| * Tab. 3 | Bestehende sowie vorzeitig gelöste Berufsausbildungsverhältnisse nach Berufsgruppen, Ausbildungsberufen und Ländern | Tab. 13 | Teilnehmer an Ausbilderprüfungen sowie Befreiungen von der Ausbilderprüfung in Industrie und Handel nach Kammerbezirken |
| Tab. 4 | Vorzeitig gelöste Berufsausbildungsverhältnisse in Industrie und Handel nach Berufsgruppen, Ausbildungsberufen, Dauer der Ausbildung und Jahr der Lösung | Tab. 14.1 | Ausbildungsberater und durchgeführte Besuche von Ausbildungsbetrieben in Industrie und Handel nach fachlicher Zuständigkeit und haupt- bzw. nebenberuflicher Tätigkeit des Ausbildungsberaters |
| Tab. 5 | Vorzeitig gelöste Berufsausbildungsverhältnisse in Industrie und Handel nach Gründen und Jahr der Lösung | Tab. 14.2 | Ausbildungsberater und durchgeführte Besuche von Ausbildungsbetrieben im Handwerk nach fachlicher Zuständigkeit und haupt- bzw. nebenberuflicher Tätigkeit des Ausbildungsberaters |
| * Tab. 6.1 | Auszubildende nach Arbeitsamtsbezirken und Ausbildungsbereichen | * Tab. 14.3 | Ausbildungsberater im Bereich der Freien Berufe nach fachlicher Zuständigkeit und haupt- bzw. nebenberuflicher Tätigkeit des Ausbildungsberaters |
| * Tab. 6.2 | Auszubildende im Bereich der Freien Berufe nach Arbeitsamtsbezirken und zuständigen Stellen | Tab. 15.1 | Hauptberufliche Ausbildungsberater in Industrie und Handel nach beruflicher Vorbildung und Altersgruppen |
| * Tab. 7 | Auszubildende nach Berufsgruppen, Ausbildungsberufen, Dauer der Ausbildung und Ausbildungsjahren | Tab. 15.2 | Hauptberufliche Ausbildungsberater im Handwerk nach beruflicher Vorbildung und Altersgruppen |
| Tab. 8 | Ausbilder in Industrie und Handel nach fachlicher und pädagogischer Eignung und Ländern | | |
| * Tab. 9 | Teilnehmer an Zwischen- und Abschlußprüfungen in der beruflichen Ausbildung nach Berufsgruppen, Ausbildungsberufen und Prüfungserfolg | | |
| Tab. 10 | Teilnehmer an Abschlußprüfungen in der beruflichen Ausbildung in Industrie und Handel nach Zulassung zur Prüfung und Prüfungserfolg | | |

Anmerkung: Die mit einem * versehenen Tabellen enthalten Angaben für die kleineren Ausbildungsbereiche; sie sind für diese Bereiche als Entwürfe anzusehen.

Übersicht 4: Beispiel zum Tabellenprogramm 1978

Tab. 4: Vorzeitig gelöste Berufsausbildungsverhältnisse in Industrie und Handel nach Berufsgruppen, Ausbildungsberufen, Dauer der Ausbildung und Jahr der Lösung

her — in geringfügig modifizierter Form — auch für diese kleineren Bereiche angewendet werden. In den Übersichten 3 und 4 sind die Tabellenbezeichnungen sowie ein Beispiel für den Tabellenaufbau wiedergegeben.

Die in den bisherigen Stufenplan nicht aufgenommenen Merkmale betreffen bei den Auszubildenden vor allem die Bereiche „Schulische Vorbildung“, „Staatsangehörigkeit“, „Art der Behinderungen“ und „Berufliche Stellung der Erziehungsberichtigten“. Für die Ausbildungsstätten fehlen die sozioökonomischen Merkmale wie Wirtschaftszweig, Zahl der Beschäftigten und Zahl der beschäftigten Facharbeiter noch ganz. Schließlich sind auch für die Bereiche „Prüfung“ und „Aufsicht“ in der beruflichen Bildung noch eine Reihe von Merkmalen offen.

Das Bundesinstitut ist bestrebt, in den Stufenplan 1979 die Merkmale „Schulische Vorbildung“, „Staatsangehörigkeit“ und „Art der Behinderungen“ mit aufzunehmen zu lassen. Die weiteren noch fehlenden Merkmale müssen einer späteren Erfassung vorbehalten bleiben. Es bestehen auch Überlegungen, die in § 11 Abs. 3 APIFG vorgesehenen Stichprobenerhebungen für einzelne Merkmale anzuwenden, solange keine Gesamterhebungen möglich sind. Für einige Bereiche können auch vorübergehend Angaben aus anderen Quellen der Statistik, z. B. der Beschäftigtenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit, als Ergänzung herangezogen werden.

Bezüglich der **Kostenerhebungen** nach § 8 Abs. 2 APIFG wurden die ersten Vorbereitungen eingeleitet. Vom Statistischen Bundesamt und vom Bundesinstitut liegen Fragebogenentwürfe vor. Für Herbst dieses Jahres ist ein Pretest vorgesehen. Die Haupterhebung soll im Laufe des Jahres 1979 durchgeführt werden.

Modellerhebungen des Bundesinstituts

Der Aufbau einer breit angelegten Statistik, die ca. 1,3 Millionen Auszubildende sowie mehrere Hunderttausend Ausbildungsstätten und Ausbilder umfaßt, erfordert sowohl eine Bestimmung der Inhalte als auch die Klärung der methodischen Grundlagen. Diese Fragestellungen werden daher seit längerer Zeit im Projekt „Grundlagen der Berufsbildungsstatistik“ des Bundesinstituts für Berufsbildung bearbeitet. Ausgangspunkt sind die Datensätze von einzelnen Kammern im Bereich „Industrie/Handel“ und „Handwerk“, die bei Datenverarbeitungsgesellschaften für die Berufsbildungsstatistik gesammelt und gespeichert werden. Diese EDV-Einrichtungen sind teils zentrale, teils dezentrale Selbstverwaltungsorganisationen der Kammern, die ihren Mitgliedern EDV-Serviceleistungen zur Verfügung stellen. Hauptaufgabengebiete sind dabei die Führung der Geschäftsstatistiken der Kammern und Betriebe, die Durchführung von Abrechnungen, sowie das Führen der Berufsbildungsstatistiken.

Im Rahmen des Projekts werden **Modellerhebungen** bei Kammern durchgeführt, die über solche EDV-Systeme verfügen. Die Merkmale des APIFG werden für einen bestimmten Tabellenaufbau programmiert und auf vorhandene Datensätze angewandt. Dabei kommt es vor allem darauf an, zu Merkmalskombinationen zu gelangen, die für die Bildungspraxis und Bildungspolitik möglichst aussagefähig sind. Die erstellten Tabellen werden unter solchen methodischen Aspekten untersucht und es werden Verbesserungsvorschläge gemacht.

Mittlerweile liegen für 1975 und 1976 Auswertungen aus dem Bereich „Industrie/Handel“ (11 Kammern) und „Handwerk“ (2 Kammern) vor. Die EDV-Organisationen, die diese Arbeiten durchgeführt haben, sind die Arbeitsgemeinschaft Datenverarbeitung (ADV) der Industrie- und Handelskammern in Dortmund [6] und die ODAV-GmbH in Straubing für die Handwerkskammern [7]. Teilweise konnte ein sehr großer Anteil der im APIFG definierten Merkmale erfaßt und ausgewertet werden. Die Arbeiten werden mit dem Ziel fort-

gesetzt, eine größere Anzahl von Kammern sowie weitere im APIFG definierte Tatbestände mit einzubeziehen. Außerdem sollen die Erhebungen auf andere Zuständigkeitsbereiche, die ebenfalls über EDV-Systeme verfügen, ausgedehnt werden, insbesondere auf die Bereiche Landwirtschaft, Rechtsanwaltskammern und steuerberatende Berufe.

Diese Arbeiten haben ihren Schwerpunkt in den methodischen Fragestellungen, jedoch werden die Daten, soweit dies möglich ist, auch nach inhaltlichen Kriterien untersucht [8]. Dabei ist zu beachten, daß die Auswahl nicht repräsentativ vorgenommen werden kann, da nur solche Kammern in Frage kommen, die über EDV-Anschlüsse verfügen. Andererseits ist die Anzahl der einbezogenen Auszubildenden teilweise so groß, daß einige Verallgemeinerungen vorgenommen werden können (z. B. wurden 1976 im Bereich Industrie und Handel ca. 154 000 Auszubildende in der Modellerhebung erfaßt, das sind ca. 25 % aller Auszubildenden).

Diese methodisch orientierten Forschungsarbeiten sind für die Entwicklung des Stufenplanes des Statistischen Bundesamtes von Bedeutung, da die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen dort unmittelbar eingebracht werden. Die Tabellenköpfe, die EDV-mäßig programmiert werden, sind so ausgerichtet, daß sie in einer späteren Phase Grundlage für die Gesamtstatistik des Statistischen Bundesamtes werden können. Darüber hinaus sollen die EDV-Systeme selber erprobt und weiter entwickelt werden.

Maßnahmen einzelner Länder

Die Länder werden in die Datenübermittlung eingeschaltet, da die Aggregation der Merkmale wie bisher neben der Bundesebene auch die Länderebene enthalten wird und die Kammerergebnisse entsprechend diesen Kriterien umgerechnet werden. Allerdings sollen die bisher bereits eingespielten Erhebungswege über die jeweiligen Spitzenverbände beibehalten werden, so daß eine parallel laufende oder auch nachgeschaltete Umrechnung auf die Länderebene erforderlich ist.

Darüber hinaus führen einige Länder eigene Maßnahmen zur Berufsbildungsstatistik durch. In Hamburg wurde für die Bereiche außerhalb von Industrie/Handel und Handwerk ein Modell auf EDV-Basis entwickelt, das die jeweiligen neu eingetragenen Ausbildungsverhältnisse erfaßt und so im Laufe von ca. drei Jahren zu einer vollständigen Erfassung führt. Weiterhin ist vorgesehen, diese Datensätze mit denen von Industrie/Handel und Handwerk zu verbinden, so daß Aussagen für das Berufsbildungssystem in seiner Gesamtheit möglich sind. Ähnliche Bestrebungen sind auch in Nordrhein-Westfalen im Gange, wo das Statistische Landesamt ebenfalls am Aufbau eines Systems der Berufsbildungsstatistik arbeitet.

Auszubildende in der amtlichen Statistik und bei der Bundesanstalt für Arbeit

Auszubildende werden auch beim Statistischen Bundesamt und bei der Bundesanstalt für Arbeit nach den verschiedensten Kriterien erfaßt. Diese Angaben werden zur Ergänzung der Kammerstatistiken herangezogen. Allerdings sind der Vergleichbarkeit Grenzen gesetzt, da die Definitionen oft nicht übereinstimmen. Z. B. werden in der amtlichen Statistik Praktikanten und Volontäre ebenfalls als Auszubildende erfaßt, obwohl sie nicht unter das Berufsbildungsgesetz fallen. Jedoch können für bestimmte Fragestellungen, bei denen es auf wirtschafts- und erwerbsstatistische Merkmale ankommt, interessante Auswertungen aufgrund dieser Statistiken (Mikrozensus, Volkszählungen, Industriestatistik u. ä.) durchgeführt werden [9].

Ein wichtiger Ansatzpunkt in diesem Bereich ist die Datei der versicherungspflichtig beschäftigten Arbeitnehmer der Bundesanstalt für Arbeit, die seit einigen Jahren EDV-mäßig

geführt wird und die Merkmale „Ausgeübte Tätigkeit“, „Stellung im Beruf“, „Ausbildung“, „Staatsangehörigkeit“ u. ä. erfaßt. Darüber hinaus können auch betriebliche Kennzahlen, z. B. bezüglich des Wirtschaftszweiges und der Region, abgerufen werden. Erste Auszählungen für Auszubildende nach Wirtschaftszweigen, Staatsangehörigkeit und Ländern liegen vor [10]. Nach Klärung einiger methodischer Probleme (überhöhte Bestandszahlen aufgrund zu spät erfolgender Abmeldungen, Abgrenzung der Definition „Auszubildender“) und dem Ausbau der Erfassungs- und Aufbereitungsmittel ist die Auswertung weiterer Merkmale vorgesehen. Da die Datei als Individualdatei geführt wird und die versicherungsrechtlichen Tatbestände für den einzelnen wie auch für den Betrieb von erheblicher Bedeutung sind, ist nach Ausbau des Systems mit zuverlässigen Ergebnissen zu rechnen.

Die Einführung einer breit angelegten Statistik in einem so heterogenen Bereich wie dem der beruflichen Bildung ist sicherlich kein leichtes Unterfangen für alle Beteiligten. Zahlreiche Stellen müssen mit den Erhebungsmodalitäten vertraut gemacht werden, die verwendeten Merkmalsdefinitionen müssen auf die einzelnen Bereiche angepaßt werden und es muß sich auch eine gewisse Routine im Ausfüllen der Formulare entwickeln. Der schrittweise Aufbau in Form eines Stufenplanes, wie er vom Arbeitskreis beim Statistischen Bundesamt entwickelt wurde, sowie das Anwenden von Stichproben für verschiedene Bereiche, sind daher sicherlich ein richtiger Weg, um eine mit allen Beteiligten abgestimmte Vorgehensweise zu erreichen. Allerdings müssen dadurch hochgesteckte Erwartungen, die von einem umfangreichen Programm bereits für die ersten Jahre ausgingen, zurückgeschraubt werden. Die Grenzen werden von den technischen Möglichkeiten bestimmt; zum andern ist gerade in den ersten Jahren, in denen die entscheidenden Weichen gestellt werden, ein besonders fundiertes und abgestimmtes Vorgehen erforderlich.

Die Modellehebungen des Bundesinstituts zeigen, daß die EDV, wie in allen Bereichen der Informationsverarbeitung, eine wichtige Rolle spielt. Sie ist in der Lage, auch relativ große Datenerfassungen effizient und kostensparend zu bewältigen. Diese Ansätze, die in vielen Bereichen der Selbstverwaltung der Wirtschaft bereits gut entwickelt sind, sollten daher besonders gefördert und ausgebaut werden.

Die bisher erzielten Ergebnisse zeigen, daß die Merkmale des APIFG wichtige Strukturen und Problemberiche des beruflichen Bildungssystems erhellen. Wenn die Angaben über die Ausbildungsstätten und ihre Kapazitäten, die Verteilung der Auszubildenden auf Wirtschaftszweige, Betriebs-

größen, Regionen usw. vorliegen, wenn die Prüfungssituation transparent gemacht ist, werden viele Entwicklungen, die derzeit noch völlig unvorhergesehen auftreten und für die Jugendlichen erhebliche Nachteile mit sich bringen, rechtzeitig erkannt und durch entsprechende Maßnahmen angegangen werden können. Diese inhaltliche Zweckbestimmung der Statistik, die im Ausbildungsplatzförderungsgesetz ausdrücklich formuliert wurde, sollte von allen Beteiligten im Auge behalten werden.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG) vom 7. 9. 1976 (BGBl. I, S. 2658).
- [2] Vgl. § 6 Abs. 3 APIFG.
- [3] Vgl. § 12 Abs. 2 APIFG.
- [4] Vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft/Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Berufliche Aus- und Fortbildung 1976, S. 167 f.
- [5] Vom Statistischen Bundesamt wurde eine neue Fachserie vorgenommen: Fachserie 11: Bildung und Kultur, Reihe 3: Berufliche Bildung.
- [6] Vgl. zur Darstellung des Systems Kief, G.: Datenverarbeitung in der Berufsausbildung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71. Band, H. 7 (1975), S. 541.
- [7] Vgl. zur Darstellung des Systems o. V.: Analyse vorhandener Auswertungsprogramme und Entwicklung der technischen Voraussetzungen für die Datengewinnung im Bereich der Berufsbildung. Unveröffentlichtes Manuskript, erstellt im Auftrag des BBF von der ODAV-GmbH, Berlin 1976.
- [8] Vgl. die Projektarbeiten: Althoff, H.: Ausbildungsabbruch — Ergebnisse einer Erhebung bei ausgewählten Industrie- und Handelskammern, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/1977, S. 23 ff.
- Bürkhardt, D. u. Wollschläger, N.: Externenprüfungen — Ausbildungspersonal. Entwicklungen, Strukturen, Perspektiven. Bereich Industrie- und Handelskammern, in: Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Heft 1, 1977.
- Althoff, H.: Erschließung von Ausbildungsplatzreserven durch Kürzung individueller Ausbildungszeiten. Als Manuskript veröffentlichte Beiträge und Ergebnisse der Fachtagung 1977.
- Althoff, H.: Verkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit-Bilanzierung aufgrund einer Auswertung von Kammerdateien, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/1978, S. 24 ff.
- Vgl. als Beispiele die Auswertung aufgrund der Arbeitsstättenzählung — Werner, R.: Die Entwicklung der Ausbildungsinstitution in den Wirtschaftszweigen in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5/1976, S. 11 ff., sowie die Auswertung aufgrund der Volks- und Berufszählung: Seile, B. / Werner, R.: Verteilung der Auszubildenden auf die Wirtschaftszweige. Untersuchung zur Flexibilität und Branchengebundenheit von Ausbildungsberufen, in: Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Heft 2. 1977.
- Vgl. Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit mit Angaben für 1976 in Heft 9, 1977, S. 112 ff. und 1236 ff.

Sabine Adler

Berufliche Bildungsmaßnahmen für Erwachsene ohne Berufsausbildung am Beispiel von Hessen - Ergebnisse empirischer Untersuchungen

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat zwei Untersuchungen über spezielle Bildungsmaßnahmen für erwachsene Lernadressaten ohne Berufsausbildung durchgeführt. Der folgende Beitrag gibt ein Resümee der wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchungen wieder [1].

Im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung stehen vornehmlich Bildungsveranstaltungen für bereits höher qualifizierte Adressatengruppen — die sog. Aufstiegsfortbildung —

im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses sowie der öffentlichen Bemühungen und Förderungsmaßnahmen. Bildungsangebote für diese Adressatengruppen haben größtenteils ein recht hohes oder zumindest angemessenes qualitativer Niveau. Das ist neben dem oben genannten öffentlichen Interesse an diesen Adressatengruppen und ihrer beruflichen Qualifizierung auch darauf zurückzuführen, daß diese Adressaten eher in der Lage sind, sich ein ihren Bedürfnissen entgegenkommendes Bildungsangebot durch entsprechend

artikulierte Nachfrage zu schaffen. Dabei werden sie häufig durch die Unternehmen, bei denen sie beschäftigt sind, unterstützt.

Anders stellt sich die Situation für Personengruppen ohne vorangegangene Berufsausbildung dar. Die ihnen angebotenen Bildungsveranstaltungen sind häufig nicht auf die besonderen Bedürfnisse und Anforderungen dieses Adressatenkreises ausgerichtet und stehen auch nicht immer in ausreichender Anzahl zur Verfügung. Aufgrund der derzeitigen und sich mittelfristig abzeichnenden Wirtschafts- und Arbeitsmarktsituation ist jedoch davon auszugehen, daß Personengruppen ohne Berufsausbildung und ohne weiterführende schulische Abschlüsse den Risiken des Arbeitsmarktes besonders ausgesetzt sind. Bereits jetzt stellt dieser Personenkreis einen überproportional hohen Anteil der Arbeitslosen. In den nächsten Jahren ist außerdem mit einem zahlenmäßigen Anwachsen der Personen ohne Berufsausbildung zu rechnen, da es aufgrund der derzeitigen Situation im Ausbildungsbereich nicht allen Jugendlichen gelingen wird, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, auch wenn sie dies wünschen.

Unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten ist dazu anzumerken, daß es den Prinzipien einer demokratischen und sozialrechtstaatlichen Gesellschaft mit einem Anspruch auf ein Mindestmaß an Lebensqualität für das einzelne Individuum widerspricht, daß eine zahlenmäßig nicht unbeträchtliche Minderheit längerfristig keinen Platz im Arbeitsleben finden kann. Eine Verstärkung ihrer Konkurrenzfähigkeit am Arbeitsmarkt kann selbstverständlich keine neuen Arbeitsplätze schaffen. Sie kann jedoch dazu beitragen, auch dem Personenkreis, der über keinen berufsqualifizierenden Abschluß verfügt, freie Arbeitsplätze zu erschließen. Darüber hinaus hätte diese — bislang benachteiligte und arbeitsplatzmäßig besonders gefährdete — Gruppe auch im Falle einer Innovation der Formen der Arbeitsverteilung (z. B. Erhöhung der Jahresurlaubszeit, Herabsetzung der wöchentlichen Arbeitszeit oder der Lebensarbeitszeit) eine bessere Chance, an der Verteilung von Arbeit zu partizipieren.

In Plänen zur Struktur des Bildungswesens und in politischen Programmen ist in der Vergangenheit wiederholt dazu aufgefordert worden, Personen mit Bildungsdefiziten zu vorrangigen Adressaten öffentlicher Bildungsbemühungen zu machen. Die Eröffnung erweiterter Förderungsmöglichkeiten wie z. B. durch das Arbeitsförderungsgesetz haben zwar auch denjenigen, die bildungsmäßig benachteiligt waren, bessere Bildungschancen ermöglicht. Insgesamt zeigt sich jedoch, daß diejenigen, die bereits über qualifizierende allgemeinbildende und berufliche Abschlüsse verfügen, in einem weitaus höheren Maße an Weiterbildung teilnehmen und damit ihre berufliche und soziale Position verbessern können, als diejenigen, die über diese Abschlüsse nicht verfügen [2].

Erwachsene Lernadressaten ohne Berufsausbildung

Dieses Erscheinungsbild hat eine Reihe von Ursachen. Zum einen kann davon ausgegangen werden, daß Personengruppen mit Bildungsdefiziten Motivations- und Lernprobleme haben und sich in sozialen Situationen befinden, die die Aufnahme von Lernprozessen, ihr „Durchstehen“ und den erfolgreichen Abschluß von Lernprozessen erheblich erschweren. Darüber wird gerade in der letzten Zeit in der Öffentlichkeit immer mehr diskutiert. Probleme dieser Adressatengruppe lassen sich mit einer Reihe wesentlicher Merkmale beschreiben, die sich lernerschwerend auswirken und auf deren Überwindung die Lehr-Lern-Organisation von Bildungsangeboten abzustellen ist:

- niedrige Eingangsqualifikation im Bereich der schulischen Allgemeinbildung;
- keine vollständige und keine systematische berufliche Sozialisation;

- unterbrochene Lerngeschichte, d. h. Fehlen kontinuierlicher Anwendungs- und Ausweitungsmöglichkeiten bereits erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten;
- z. T. negative Lernerfahrungen, Lernwiderstände, fehlende Lerntechniken;
- geringe oder fehlende Bildungsmotivation aufgrund vorangegangener Sozialisationserfahrungen, verstärkt insbesondere durch nicht eigenbestimmte bzw. nicht freiwillige Teilnahme an Bildungsveranstaltungen und fehlende oder unbefriedigende Berufsperspektiven;
- zum Teil Schwierigkeiten im Bereich der sozialen Orientierung und bei der Bewahrung von Identität und emotionaler Stabilität vor allem in neuen ungewohnten Situationen wie z. B. der Lernsituation sowie
- in der Regel lernungünstige externe Bedingungen, aufgrund der ökonomischen und sozialen Situation.

Des weiteren ist bei der Personengruppe ohne vorhergehende abgeschlossene Berufsausbildung der Umsetzerfolg von beruflicher Erwachsenenbildung weit weniger gesichert als bei der Aufstiegsfortbildung von bereits beruflich Qualifizierten. Als dritter und wesentlicher Ursachenkomplex für die geringe Bildungsteilnahme und die teilweise sehr hohe Abbrecherquote von Personen mit Bildungsdefiziten dürfte jedoch auch das insgesamt kaum ausreichende und zu wenig adressatengerechte Bildungsangebot anzusehen sein. Gemeint sind damit sowohl das quantitative Bildungsangebot, die Bildungswerbung und -information, die didaktisch-methodische Planung und die Durchführung der Bildungsveranstaltungen und ihre Orientierung an individuellen, gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Erfordernissen als auch Probleme der Abschlüsse, Berechtigungen und beruflicher Umsetzung- und Verwertungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Bildungsangebote für Adressaten mit Bildungsdefiziten müssen jedoch besonders gut geplant, ausgestattet und durchgeführt werden, um die o. g. Probleme dieser Personengruppe zu überwinden. Die Bereitstellung solcher Bildungsangebote ist für diese Adressaten hinsichtlich ihrer Chancen am Arbeitsmarkt außerordentlich bedeutsam, da es bei ihnen nicht um eine Verbesserung einer bereits relativ guten Berufs- und Einkommenssituation, sondern vorwiegend um die Erhaltung bzw. die (Wieder-)Erlangung einer beruflichen Existenz und einer individuellen Lebensperspektive geht.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Weiterentwicklung eines Instrumentariums zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmäßignahmen“ werden für die Praxis der beruflichen Erwachsenenbildung Hilfestellungen für Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen für den o. g. Personenkreis erarbeitet. Voraussetzung für die Erarbeitung umsetzungsorientierter Hilfestellungen ist neben der Beteiligung des Sachverständiges von Praktikern bei ihrer Erarbeitung zunächst die Gewinnung eines Überblicks über die derzeitige Struktur und Qualität des Bildungsangebots.

Anlage der Untersuchungen

Zur Erfassung der Struktur und einiger Qualitätsmerkmale wurden im Bundesinstitut gesammelte Informationen über 712 berufliche Bildungsveranstaltungen nichtbetrieblicher Bildungseinrichtungen analysiert, die entweder direkt auf Lernadressaten ohne vorhergehende Berufsausbildung abgestellt waren bzw. diesen bei Erfüllung bestimmter Bedingungen offenstanden. Die Untersuchung stellt den Versuch einer Vollerhebung bezüglich der relevanten Bildungsmaßnahmen in dem angegebenen Zeitraum für ein Bundesland dar. Aufgrund der im Erwachsenenbildungsbereich zu verzeichnenden lückenhaften Datenlage und aufgrund von exemplarischen intensiven Nachforschungen muß jedoch von einer Fehlquote von 10—15 % ausgegangen werden.

Untersuchungsregion war Hessen. Auswahlkriterien für diese Wahl waren vor allem: gemischte Wirtschaftsstruktur; Arbeitsmarkt ohne extreme Ausprägungen; Stadt-Land-Verteilung und eine relativ günstige Daten- und Informationslage. Die analysierten Daten betreffen den Zeitraum von Juli 1975 bis Juli 1977. Der ursprünglich gewählte Zeitraum erwies sich im Nachhinein unter Kontinuitätsaspekten allerdings als problematisch, da mit dem Inkrafttreten des Haushaltsgesetzes zum 1. Januar 1976 die Nachfrage nach beruflicher Erwachsenenbildung auf eine wesentlich veränderte finanzielle Förderungssituation stieß. Mit dem Haushaltsgesetz wurden die Förderungsmöglichkeiten der Bundesanstalt für Arbeit besonders für Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung eingeschränkt. Die einschränkenden Regelungen waren:

- Erfordernis einer mindestens sechs Jahre dauernden Berufstätigkeit vor der Förderung (mit dieser Regelung wurde vor allem für junge Erwerbstätige die Chance der Teilnahme an beruflicher Bildung herabgesetzt),
- Erfordernis eines dreijährigen Abstands zwischen der Teilnahme an beruflichen Bildungsveranstaltungen (durch diesen geforderten zeitlichen Abstand wird z.B. das kontinuierliche Aufbauen von Einzelmaßnahmen aufeinander bis hin zu einem berufsqualifizierenden Abschluß wesentlich erschwert) und
- Senkung des Unterhaltsgeldes von bis dahin 90 % des zuletzt bezogenen Nettoarbeitsentgelts auf 80 % bei Vorliegen einer anerkannten arbeitsmarktpolitischen Notwendigkeit und auf 58 %, wenn diese Notwendigkeit nicht anerkannt wird (da Erwerbstätige ohne abgeschlossene Berufsausbildung überwiegend unterdurchschnittliche Einkommen haben, wird die Teilnahme an beruflicher Bildung für sie damit zusätzlich erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht) [3].

Ergänzt wurde die Analyse nichtbetrieblicher Bildungsangebote durch eine problemorientierte Analyse der Weiterbildungsaktivitäten (für das Jahr 1977) von elf Großbetrieben in der Region für die gewählte Adressatengruppe.

Die in den Untersuchungen abgeprüften Strukturmerkmale sind:

- Bildungsziele und Berufsbereiche
- Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen
- Unterrichtsform und Dauer
- Prüfungen und Abschlüsse
- Überprüfung und Förderung durch das Arbeitsamt
- Gebühren und
- sonstige Angaben zu den Bildungsmaßnahmen.

Ergebnisse der Analyse nichtbetrieblicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen

Bei der Zuordnung der untersuchten Bildungsmaßnahmen zu **Berufsbereichen** zeigte sich, daß rd. 33 % der Maßnahmen zu der Gruppe „Bürofach- und Bürohilfsberufe“, rd. 17 % zu der Gruppe „Kaufmännisches Rechnungswesen/Datenverarbeitung“ und rd. 9 % zu der Gruppe „Schweißtechnik und sonstige Metallverbindungstechniken“ zu zählen waren. Rd. 38 % der Maßnahmen wurden „Sonstigen Berufen“ zugeordnet, da sie zu Berufsbereichen gehörten, in die jeweils unter 5 % der gesamten untersuchten Bildungsmaßnahmen fielen. Der Informationsgehalt hinsichtlich der Bezeichnungen des Bildungsziels war sehr unterschiedlich und sehr unübersichtlich. Für Bildungsmaßnahmen mit offensichtlich vergleichbaren Inhalten und Abschlüssen war eine Vielzahl voneinander abweichenden Benennungen zu finden.

Von den untersuchten 712 Bildungsmaßnahmen waren 172 (rd. 24 %) direkt für **Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung** eingerichtet worden. Für die Teilnahme an 540 Bildungsmaßnahmen (rd. 76 %) war eine abgeschlossene Berufsausbildung erwünscht. Diese konnte jedoch bei 60 Bildungsmaßnahmen (rd. 8 %) durch eine vorhergehende nicht einschlägige berufliche Tätigkeit und bei 480 Bildungsmaßnahmen (rd. 67 %) durch eine vorhergehende einschlägige berufliche Tätigkeit ersetzt werden. Für 88 Maßnahmen (rd. 12 %) mußte die die Berufsausbildung ersetzen einschlägige berufliche Tätigkeit mindestens drei Jahre und für 297 Maßnahmen (rd. 42 %) mehr als drei Jahre betragen (vgl. dazu Übersicht 1). Insgesamt kann der Anteil der Bildungsmaßnahmen, die direkt für Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung eingerichtet worden waren, angesichts des Anteils dieser Personengruppe an den Arbeitslosen als qualitativ relativ gering bezeichnet werden [4]. Bei den Bildungsmaßnahmen, die ihnen bei Erfüllung bestimmter Zugangsvoraussetzungen darüber hinaus offenstanden, ist zu berücksichtigen, daß die Zugangsmöglichkeiten einen teilweise einschränkenden Charakter hatten. Die Anforderung einer mehr als dreijährigen Berufstätigkeit erschwert es z.B. jungen Erwachsenen ohne berufsqualifizierenden Abschluß, nachträglich zumindest berufliche Teilqualifikationen zu erwerben. Auch der Abstand zwischen schulischem Lernen und der Wiederaufnahme von beruflichen Lernprozessen — der nach lernpsychologischen Erkenntnissen so kurz wie möglich sein sollte — wird durch dieses Erfordernis vergrößert. Die Anforderung einer einschlägigen mehrjährigen Berufstätigkeit hat zudem eine wesentliche mobilitätshemmende Wirkung. Erwerbstätige, die als An- oder Ungelernte gearbeitet und aus konjunkturellen oder strukturellen Gründen ihre Arbeitsplätze in der bisherigen Branche verloren haben bzw. verlieren werden,

Übersicht 1: Das Erfordernis der Berufsausbildung nach ausgewählten Berufsbereichen

Erfordernis der Berufsausbildung	Berufsbereich									
	Schweißtechnik		Kaufm. Rechnungswesen/DV		Bürofach- und -hilfskräfte		sonstige Berufe		keine Angaben	
	Anzahl	% *)	Anzahl	% *)	Anzahl	% *)	Anzahl	% *)	Anzahl	% *)
nein	20	30,3	36	29,3	69	29,1	39	14,6	8	44,4
ja, aber Ersetzung durch Berufspraxis (nicht einschlägig)	14	21,2	0	0,0	13	5,5	33	12,3	0	0
ja, aber Ersetzung durch einschlägige Berufspraxis	32	48,5	87	70,7	155	65,4	196	73,1	10	55,6
gesamt	66	100,0	123	100,0	237	100,0	268	100,0	18	100,0

*) i. V. H. der Maßnahmen im jeweiligen Berufsbereich

können sich bei diesem Erfordernis durch berufliche Erwachsenenbildung nicht für eine Tätigkeit in anderen Berufsbereichen qualifizieren.

Die bei den untersuchten Bildungsmaßnahmen festgestellte **Unterrichtsform** zeigte ein Angebot von rd. 33 % Vollzeitmaßnahmen und rd. 65 % Teilzeitmaßnahmen. Der hohe Anteil von Teilzeitmaßnahmen ist insoweit von Bedeutung, als er den Adressaten eine Teilnahme bei gleichzeitiger Berufstätigkeit erlaubt. Für eine Reihe von Bildungsmaßnahmen wurde eine sehr hohe Anzahl von Unterrichtsstunden in der Woche angegeben (mehr als 40 Unterrichtsstunden bei rd. 25 % der Vollzeitmaßnahmen; mehr als 15 Unterrichtsstunden bei rd. 15 % der Teilzeitmaßnahmen). Solch hohe Unterrichtsstundenzahlen müssen — selbst bei kurzen Bildungsmaßnahmen mit hohem Praxisanteil — als starke Belastung für die Teilnehmer angesehen werden. Bei Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung, die zudem in der Regel eine Reihe von Lern- und Motivationsproblemen haben, kann eine solche Belastung leicht zur Überforderung und damit zum Abbruch der Teilnahme führen. Eine Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ist bei einer solchen Stundenzahl praktisch nicht möglich. Die Möglichkeit der individuellen Erarbeitung des Stoffes und Vertiefung des Gelernten ist jedoch für diesen Adressatenkreis besonders bedeutsam. Dies gilt vor allem für Bildungsmaßnahmen, die nicht direkt für Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung eingerichtet werden und an denen deshalb auch bereits höher Qualifizierte mit besseren Lernvoraussetzungen teilnehmen.

Die Analyse der Unterlagen hinsichtlich der **Prüfungen und Abschlüsse** war besonders problematisch, weil bei vielen Maßnahmen dafür keine Angaben gemacht worden waren oder die vorhandenen Angaben eine eindeutige Zuordnung erschwerten. Die Angaben zu den Bildungsabschlüssen waren häufig durch unklare Bezeichnungen des angestrebten Bildungsziels und der angestrebten Kenntnisse und Fertigkeiten gekennzeichnet. Die Verwertbarkeit von beruflicher Bildung auf dem Arbeitsmarkt wird jedoch sehr wesentlich von dem Abschlußzeugnis und seinen für die Unternehmen informativen Angaben über die erworbenen Qualifikationen bestimmt. Neben dem Vorhandensein eines solchen Abschlußdokuments ist die ausstellende und die die Prüfung durchführende Stelle für die Verwertbarkeit von Bedeutung. Abschlußdokumente, die von den nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung zuständigen Stellen oder auch von angesehenen Berufsorganisationen und -verbänden ausgestellt werden, bieten den Absolventen die besten beruflichen Chancen. Bei 207 Bildungsmaßnahmen (rd. 29 %) wurde die Prüfung von der zuständigen Stelle, bei 76 Bildungsmaßnahmen (rd. 11 %) von einem Berufsverband und bei 129 Bildungsmaßnahmen (rd. 18 %) von der Bildungseinrichtung selbst durchgeführt (vgl. dazu Übersicht 2). Zeugnisse, die neben einer Beschreibung des Bildungsziels, der

Inhalte und Dauer auch eine detaillierte Beschreibung und Bewertung der in der Maßnahme und Abschlußprüfung erbrachten Leistungen enthalten, wurden bei 118 Bildungsmaßnahmen (rd. 27 %), Bescheinigungen mit Angaben zum Bildungsziel der Inhalte und der Dauer bei 195 (rd. 17 %) ausgestellt. Bei 399 Bildungsmaßnahmen lagen so unklare bzw. gar keine Angaben zu diesem Merkmal vor, so daß sie nicht zugeordnet werden konnten. Dies bedeutet jedoch, daß sich potentielle Adressaten aus den von den Einrichtungen herausgegebenen Informationen und Werbeunterlagen nur schwer ein Bild über die Abschlüsse und die ggf. damit verbundenen Berechtigungen machen können.

Die **Förderung der Teilnahme an beruflichen Bildungsmaßnahmen durch die Bundesanstalt für Arbeit** ist für Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung von besonderer Bedeutung. Diese Personen verfügen in der Regel über unterdurchschnittliche Einkommen und sind deshalb von einer finanziellen Förderung abhängig. Außerdem sind diese Adressaten häufig auf die Bildungsberatung und unter Umständen auf die eignungsdiagnostischen Untersuchungen der Arbeitsämter angewiesen, um eine für sie richtige Bildungsentscheidung treffen zu können. Auch gibt eine Überprüfung der Bildungsangebote durch die Arbeitsämter diesem Personenkreis eine gewisse Sicherheit hinsichtlich des von ihm gewünschten Abschlusses, der Kosten und sonstigen Bedingungen der Maßnahme, die er sich wegen der Unübersichtlichkeit und schlechten Vergleichbarkeit des Bildungsangebotes sonst nur schwer verschaffen kann.

Durch das Arbeitsamt überprüft wurden 620 Bildungsmaßnahmen (87 %), das Vorliegen der Förderungsvoraussetzungen wurde für 571 (rd. 80 %) angegeben.

Die Teilnahme an beruflicher Erwachsenenbildung hängt, wie oben dargestellt, gerade für Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung auch wesentlich von dem damit verbundenen **finanziellen Aufwand** ab. Für nur 98 Bildungsmaßnahmen (rd. 14 %) wurde die Forderung einer Aufnahmegebühr angegeben. Bei 613 Maßnahmen (rd. 86 %) waren die Angaben dazu jedoch unvollständig und unklar. Bei den Maßnahmen, bei denen die Erhebung einer Aufnahmegebühr angegeben wurde, war dies offensichtlich jedoch nicht unbedingt auch mit der Durchführung einer Aufnahmeprüfung verbunden (bei 76 Bildungsmaßnahmen). In diesen Fällen wird die Aufnahmegebühr als Bearbeitungs- oder Verwaltungsgebühr erhoben.

Von den untersuchten Bildungsmaßnahmen wurden 136 (rd. 19 %) **einmal im Jahr** und 159 (rd. 22 %) **mehrmales im Jahr** durchgeführt. Bei 403 Bildungsmaßnahmen (rd. 57 %) wurde eine Durchführung „**nach Bedarf**“ angegeben. Dies spricht auf der einen Seite für die Flexibilität des Bildungsangebots der Einrichtungen, wobei den Unterlagen nicht entnommen werden konnte, was unter Bedarf im einzelnen verstanden wird. Es kann sich dabei z.B. um die Nachfrage von Bil-

Übersicht 2: Prüfende Stelle für den Abschluß der Bildungsmaßnahmen nach Berufsbereichen

Prüfende Stelle	Berufsbereich **) (ohne keine Angabe)							
	Schweißtechnik		Kaufm. Rechnungswesen/DV		Bürofach- und -hilfskräfte		sonstige Berufe	
	Anzahl	% *)	Anzahl	% *)	Anzahl	% *)	Anzahl	% *)
Zuständige Stelle	20	30,3	26	21,1	92	38,8	61	22,8
Berufsverband	25	37,9	5	4,1	7	3,0	39	14,6
Bildungseinrichtung	3	4,5	42	34,1	35	14,8	49	18,3
Keine Prüfung/Keine Angabe	18	27,3	50	40,7	103	43,4	119	44,3
Gesamt	66	100,0	123	100,0	237	100,0	268	100,0

*) i. v. H. der Maßnahmen im Berufsbereich.

**) Ohne keine Angaben.

dungsinteressenten, der Arbeitsämter oder auch von Betrieben handeln. Auf der anderen Seite spricht dieser hohe Anteil auch dafür, daß derartige Bildungsmaßnahmen nicht immer zum Standardprogramm der Einrichtung gehören und damit ein großer Teil der immer wieder deutlich gewordenen Informationslücken erklärt werden kann. Bei den 172 Bildungsmaßnahmen, die direkt für Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung eingerichtet worden waren, wurde für 104 (rd. 61 %) auch angegeben, daß sie nach Bedarf durchgeführt werden. Ein solches „Herausfallen“ aus dem Standardangebot der Einrichtungen bedeutet, daß gerade für diese Adressaten, die einer besonderen Ansprache, Information und Unterstützung bedürfen, die Information über Bildungsmöglichkeiten, Bedingungen und erreichbare Abschlüsse mühevoller ist als für bereits höher qualifizierte Adressaten, die auf die regulären Werbe- und Informationsunterlagen der Einrichtungen zurückgreifen können.

Ergebnisse der Untersuchung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten für Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung

Untersucht wurden Weiterbildungsaktivitäten von elf Großunternehmen. Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ im statistischen Sinne. Sie geben aber insofern einen umfassenden und verlässlichen Einblick in das Problemfeld betrieblicher Bildungsarbeit für Mitarbeiter ohne abgeschlossene Berufsausbildung, als sie in Unternehmen erhoben wurden, die im Hinblick auf die Struktur der Fertigung, der Produkte und der Belegschaft sowie der Mitarbeiterzahl stark variieren und zudem auf unterschiedliche Wirtschaftsbereiche verteilt sind.

Der Grund für betriebliche Erwachsenenbildungsmaßnahmen allgemein ist in erster Linie ein Qualifizierungsbedarf der Betriebe, der als Qualifikationsdefizit im Arbeitsablauf und/oder am Arbeitsplatz auftritt. Darüber hinaus wird er — allerdings ungleich seltener — als Bildungsinteresse oder -erwartung der Mitarbeiter artikuliert. Entsprechend sind die Inhalte betrieblicher Weiterbildung arbeitsplatz- bzw. funktionsbezogen oder dienen der fachlichen, allgemeinen Information und Weiterbildung der Mitarbeiter.

Alle elf Unternehmen führen betriebliche Erwachsenenbildungsmaßnahmen durch, die arbeitsplatz- bzw. funktionsbezogen sind. Vier dieser Unternehmen bieten daneben allgemeine und fachlich orientierte Bildungsprogramme an, die die Mitarbeiter nach ihrer Arbeitszeit besuchen können. Drei dieser vier Unternehmen sind Großbetriebe mit 50—130 000 Beschäftigten.

Die erfaßten betrieblichen Bildungsmaßnahmen für Mitarbeiter ohne abgeschlossene Berufsausbildung bzw. für Un- und Angelernte lassen sich in drei Kategorien aufteilen:

- Bildungsmaßnahmen, die speziell für diese Gruppe konzipiert sind,
- Bildungsmaßnahmen, die auch dieser Gruppe offenstehen,
- Bildungsmaßnahmen, die speziell für diese Gruppe konzipiert sind und in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt durchgeführt werden.

Drei der elf Unternehmen führen Bildungsprogramme, die speziell für un- und angelernte Betriebsangehörige konzipiert sind, durch. Diese drei Unternehmen gehören zur chemischen bzw. zur chemisch-pharmazeutischen Industrie. Die Maßnahmen sind arbeitsplatz- bzw. funktionsbezogen und führen in der Regel zumindest zu einem werksinternen Abschluß. Als Begründung für diese Bildungsaktivitäten wird angegeben, daß ein entsprechender betrieblicher Qualifikationsbedarf besteht. Nur ein Unternehmen verfolgt mit der speziellen Weiterqualifizierung von Un- und Angelernten auch das Ziel der „Erschließung von Begabungsreserven“. Ein anderes Unternehmen hat vor einiger Zeit spezielle Bildungsprogramme durchgeführt, sie aber eingestellt, als

innerhalb des Betriebes kein Bedarf mehr an den so Qualifizierten dieser Maßnahmen bestand.

Die Unternehmen, die keine speziellen Bildungsmaßnahmen für Un- und Angelernte durchführen, begründen diesen Umstand zum überwiegenden Teil damit, daß kein Bedarf an einer Zusatzqualifizierung dieser Beschäftigtengruppe besteht. Eine notwendige Weiter- oder Ergänzungsqualifizierung geschehe automatisch „by doing“ oder in gelegentlichen Unterweisungsgesprächen mit den unmittelbaren Vorgesetzten. Es wurde jedoch allgemein angedeutet, daß bei einem entsprechenden Interesse, das von den Un- und Angelernten selbst artikuliert werden müßte, von Seiten der Unternehmen durchaus die Bereitschaft zur Entwicklung von speziellen Qualifizierungsmaßnahmen für diese Beschäftigtengruppe bestehen würde.

Neun der elf Unternehmen bieten ihren Mitarbeitern Bildungsmaßnahmen an, die aufgrund ihrer Zugangsvoraussetzungen auch für Un- und Angelernte offen sind. Der überwiegende Teil dieser Maßnahmen findet nach der Arbeitszeit statt. Die Teilnahme ist freiwillig, und ihre Inhalte sind fachlich orientiert, ohne direkt arbeitsplatzbezogen zu sein. Der geringere Teil dieser Maßnahmen ist arbeitsplatzbezogen und wird während der Arbeitszeit durchgeführt.

In welchem Umfang Mitarbeiter ohne Berufsabschluß (Un- und Angelernte) tatsächlich an den angebotenen Maßnahmen teilnehmen, kann von den befragten Betrieben nicht genau angegeben werden. Die Schätzungen des Anteils der Un- und Angelernten an den Teilnehmern für die Kurse, die nach der Arbeitszeit durchgeführt werden und deren Inhalte keinen direkten Bezug zum Arbeitsplatz haben, liegen sehr niedrig.

Aufgrund der Befragungsergebnisse ist anzunehmen, daß allgemeine und fachlich orientierte betriebliche Bildungsmaßnahmen nur in sehr begrenztem Umfang von Mitarbeitern ohne Berufsabschluß wahrgenommen werden.

Als Gründe für diese Annahme wurden angegeben:

- Un- und Angelernten fehlt die notwendige hohe Bildungsmotivation, um sich an Kursen, die nach der Arbeitszeit besucht werden müssen, zu beteiligen. (Ein hoher Anteil Un- und Angelernter in der Produktion sind z. B. Frauen, deren Bildungsinteresse — wenn vorhanden — durch familiäre Verpflichtungen nach der Arbeitszeit zurückgedrängt wird.)
- Der fehlende Zusammenhang zwischen der freiwilligen Bildungsmaßnahme und dem Fortkommen am Arbeitsplatz wirkt zusätzlich demotivierend.
- Das Kursniveau ist oft zu hoch und die Themen sind zu abstrakt. Die dafür erforderlichen Vorkenntnisse fehlen Un- und Angelernten häufig.

Bei Kursen, die während der Arbeitszeit besucht werden, und deren Inhalt arbeitsplatzbezogen konzipiert ist, wird der Anteil der Un- und Angelernten als ähnlich hoch oder gleich geschätzt wie ihr Anteil an den Beschäftigten in dem angesprochenen Funktionsbereich, auch dann, wenn die Kursteilnahme freiwillig ist.

Die Bundesanstalt für Arbeit bzw. die Landesarbeitsämter bieten Unternehmen die Möglichkeit, innerbetriebliche Bildungsmaßnahmen für Mitarbeiter ohne Berufsabschluß zu finanzieren, wenn

- das Unternehmen außenstehenden Arbeitslosen die Möglichkeit zur Teilnahme einräumt, und
- die vermittelten Inhalte nicht rein betriebsbezogen orientiert, sondern als Einarbeitung oder Umschulung auch in anderen Bereichen/Unternehmen verwertbar sind.

Nur zwei der elf Unternehmen führen derartige Maßnahmen in Zusammenarbeit mit dem Landesarbeitsamt Hessen durch.

(Bei beiden wurde jedoch eine andere als die im Rahmen der Untersuchung interessierende Adressatengruppe ange- sprochen.)

In den Fällen, in denen die Unternehmen begründeten, warum sie diese Möglichkeiten zur Qualifizierung der Mitarbeiter ohne Berufsabschluß nicht nutzen, wurden vor allem folgende Gründe angeführt:

- Die erforderliche personelle und technische Ausstattung ist durch die Lehrlingsausbildung und andere betriebliche Bildungsaktivitäten ausgelastet.
- Die arbeitslosen Teilnehmer, die das Unternehmen nur zu Ausbildungszwecken besuchen, können nicht hinreichend in die betrieblichen Abläufe integriert werden. Sie belasten möglicherweise das Betriebsklima innerhalb der Unternehmen.
- Der „Erfolg“ solcher Maßnahmen ist als gering zu ver- anschlagen. Bei Erwachsenen mit geringem Qualifikationsniveau ist der Bildungswunsch oft recht groß, die Belastbarkeit jedoch gering. Daher muß mit einer hohen Abbrecher- oder Durchfallquote gerechnet werden.

Es war nicht Gegenstand dieser beiden Untersuchungen, sich mit der Organisation des Lehr-Lern-Prozesses in den jeweiligen Bildungsangeboten zu beschäftigen. Diese Unter- suchung erfolgt im Rahmen einer zur Zeit laufenden schriftlichen und mündlichen Befragung von Leitern von Bildungs- einrichtungen, Dozenten und Teilnehmern von Bildungsver- anstaltungen. Die Ergebnisse hierzu werden Anfang 1979 vorgelegt.

Anmerkungen

- [1] Die ausführliche Darstellung der Ergebnisse findet sich in Heft 4 der Berichte zur beruflichen Bildung „Daten und Informationen über berufliche Erwachsenenbildungmaßnahmen für Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung“, Berlin 1978.
- [2] Vgl. z. B. Bericht der Bundesregierung nach dem § 239 des Arbeits- platzförderungsgesetzes, Dt. Bundestag 7/403 vom 23. 3. 1973.
- [3] Diese für den Untersuchungszeitraum ab 1. 1. 76 geltenden Förde- rungsbedingungen sind durch die Änderung des Arbeitsförderungs- gesetzes vom 12. Dez. 1977 teilweise aufgehoben worden.
- [4] Im Sept. 1975 waren von 89 555 Arbeitslosen in Hessen 55 815 (60,4 %) ohne abgeschlossene Berufsausbildung, im Sept. 1976 waren es 50,1 % im Mai 1977 = 54,1 % der Arbeitslosen; Quelle: Lan- desarbeitsamt Hessen.

Hermann Benner

Zur sozialrechtlichen Bedeutung der Ausbildungsberufe

Eine Entscheidung des Bundessozialgerichts vom 30. 3. 1977 ist für die Sozialversicherten und für diejenigen, die im Bereich der Ordnung von Ausbildungsberufen tätig sind, von ausschlaggebender Bedeutung. Wesentliche Gesichtspunkte für die sozialrechtliche Bedeutung von Berufen sind die darin getroffene Unterscheidung der Berufstätigkeiten in sogenannte Leitberufe und der Bezug dieser Leitberufe einerseits auf die Berufsausbildung und andererseits auf die tarifliche Bewertung der Berufstätigkeit.

Die bildungspolitische Diskussion bezog seit etwa Ende der sechziger Jahre in zunehmendem Maße die Probleme der Berufsausbildung mit ein. Der Erlass des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahre 1969 brachte nach etwa 50jähriger Diskussion die gesetzliche Grundlage für die Ordnung der betrieblichen Berufsausbildung.

Die im Bundesrat gescheiterte Novellierung des BBiG, der Erlass des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes, die aufgrund der demographischen Situation bedingte Knaptheit von Ausbildungsplätzen u. a. m. rückten eine Fülle von staats- und verfassungsrechtlichen Problemen der Ordnung der Berufsausbildung ins öffentliche Bewußtsein.

Für den einzelnen ist jedoch die hier angesprochene sozial- rechtliche Komponente der Berufsausbildung von beson- derer Bedeutung, weil selbst in unserer modernen Industrie- gesellschaft die sozialen Chancen eines Beschäftigten eben- so wie sein sozialer Status weitgehend durch den absolvier- ten Ausbildungsgang und dessen inhaltlich-organisato- rische Struktur bestimmt wird.

Eine Vielzahl der Maschen des Netzes der sozialen Sicher- heit sind auf den Ausbildungsberuf bezogen:

So z. B. ist die staatliche Förderung bei Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, die längere Gewährung einer Waisenrente oder die Anrechnung der Berufsausbildungszeit bei der Rentenberechnung von dem Durchlaufen eines an- erkannten Ausbildungsganges abhängig. Eine entscheidende

Bedeutung im Rentenversicherungsrecht kommt jedoch den Ausbildungsberufen im Falle einer Berufsunfähigkeit zu:

Die Feststellung, ob ein Versicherter berufsunfähig ist, wird gemäß § 1246 Reichsversicherungsordnung (RVO) oder § 23 Angestelltensicherungsgesetz (AVG) aufgrund seiner ver- minderten Erwerbsfähigkeit getroffen im Vergleich zu gesun- den Versicherten mit ähnlicher Ausbildung und gleichwertigen Kenntnissen und Fertigkeiten. Die dem Versicherten zumut- baren Tätigkeiten richten sich sowohl nach den ihm ver- bliebenen Kräften und Fähigkeiten als auch nach der Dauer und dem Umfang seiner Ausbildung sowie nach seinem bisherigen Beruf und den Anforderungen seiner bisherigen Berufstätigkeit. Für den Versicherten sind aus der Summe aller möglichen Tätigkeiten nach der Rechtsprechung des Bundessozialgerichtes nur die zumutbar, die keinen wesent- lichen sozialen Abstieg mit sich bringen.

Wie Brackmann auf der Zweiten Regionaltagung des Deut- schen Sozialgerichtsverbandes 1968 berichtete, wurden bei den Berufen „nach Dauer und Umfang der Ausbildung drei große Gruppen unterschieden:

1. Gelernte Arbeiter — Facharbeiter — . . .
 2. angelernte Arbeiter — Spezialarbeiter — . . .
 3. ungelernte Arbeiter — Hilfsarbeiter — “
- (Brackmann, 1969, S. 89).

Den Ausgebildeten wurden in der Rechtsprechung des Bun- dessozialgerichts (BSG) diejenigen Versicherten gleichge- stellt, die zwar kein Ausbildungsverhältnis durchlaufen ha- ben, aber langjährig Tätigkeiten von Fach- oder Spezial- arbeitern vollwertig verrichtet haben und auch entsprechend ent- lohnt wurden. Bei dieser Gleichstellung nicht ausgebildeter Arbeitnehmer mit ausgebildeten wurde die über längere Zeit erbrachte gleiche berufliche Leistung dieser Beschäftigten rentenversicherungsrechtlich honoriert, wobei allerdings die Ausbildungsberufe und ihre tarifliche Eingruppierung als Be- urteilungsmaßstab herangezogen wurden.

In einem am 30. März 1977 verkündeten Urteil (— 5 RJ 98/76 —) modifizierte das BSG die frühere Rechtsauffassung zugunsten der Versicherten unter Berücksichtigung der durch das BBiG veränderten Situation. Das BSG ging bei diesem Urteil von neu definierten Leitberufen aus, an denen sich künftig sozialgerichtliche Entscheidungen zu Fragen der Berufsunfähigkeit zu orientieren haben. Zunächst stellte das BSG in diesem Zusammenhang fest, daß es bei der Beurteilung des „bisherigen Berufs“ vor allem auf dessen „qualitativen Wert“ ankommt, hingegen kennzeichnete die „für den Beruf vorgesehene Ausbildung ... nur den Weg, auf dem die den Beruf qualifizierenden Kenntnisse und Fähigkeiten regelmäßig erworben werden“ (BSGE 43, S. 244).

Gleichzeitig bekraftigte der Senat seine bisherige Rechtsprechung, nach der bei einem Versicherten ein nicht nur vorübergehend vollwertig ausgeübter Beruf rentenversicherungsrechtlich anzuerkennen ist, auch wenn dieser Versicherte eine dafür vorgesehene Ausbildung nicht durchlaufen hat.

Als Weg zum Erwerb beruflicher Qualifikationen gilt demnach gleichwertig neben der Berufsausbildung auch die praktische Berufstätigkeit.

Das Qualifikationsniveau des „bisherigen Berufs“ wird diesem Urteil entsprechend durch die sogenannten „Leitberufe“ bestimmt, wobei jedoch generell zu berücksichtigen ist:

„Die bloße ‚Charakterisierung‘ der Berufsgruppen durch Leitberufe schließt aber ein, daß alle Berufe dem Leitberuf als qualitativ gleichwertig zu erachten sind, die etwa wie dieser tariflich eingestuft sind: In der tariflichen Einstufung kommt nämlich am zuverlässigsten zum Ausdruck, welchen qualitativen Wert die am Berufsleben teilnehmenden Bevölkerungskreise, d. h. die Tarifpartner einer bestimmten Berufstätigkeit zumessen. Etwas anderes kann nur dann gelten, wenn eine — relativ hohe — tarifliche Einstufung im wesentlichen nicht auf die Qualität der Berufstätigkeit, sondern auf die mit ihrer Verrichtung verbundenen Nachteile und Erschwernisse zurückzuführen ist (z. B. Akkord-, Nacht-, Schmutzarbeit und ähnliches).“ (BSGE 43, S. 245).

Dem Leitberuf „**Facharbeiter**“ sind alle Versicherten zuzuordnen, „die als Hauptberuf einen anerkannten Ausbildungsberuf mit einer Ausbildungsdauer von zumindest zwei Jahren ausüben ... darüber hinaus aber auch — mit der eben genannten Ausnahme — alle Versicherten mit einem tariflich etwa gleich hoch eingestuften Beruf. Dabei ist ohne Belang, ob der Beruf im Vergleich zum anerkannten Ausbildungsberuf nur eine kürzere oder ob er überhaupt eine Ausbildung voraussetzt“ (BSGE 43, S. 245).

Zu dem Leitberuf „**sonstiger Ausbildungsberuf**“ gehören nach Auffassung des BSG „nicht nur die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe mit einer Regelausbildungszeit von weniger als zwei Jahren; hierzu gehören vielmehr auch die Berufe, die eine echte betriebliche Ausbildung, die eindeutig über eine bloße Einweisung und Einarbeitung hinausgeht, voraussetzen. Gleichzubehandeln sind auch in dieser Gruppe diejenigen Versicherten, die einen wegen seiner Qualität tariflich etwa gleich hoch eingestuften Beruf ausüben, ohne daß es darauf ankäme, ob hierfür überhaupt eine Ausbildung gefordert wird.“ (BSGE 43, S. 245 f.).

Der Leitberuf „**ungelernter Arbeiter**“ charakterisiert die nächste Gruppe von Berufen, die allerdings ihrem Qualifikationsniveau nach in diesem Urteil nicht näher erläutert wurde und wohl auch keiner zusätzlichen Kennzeichnung bedarf.

„Eine weitere und neue Differenzierung der Beschäftigten in der vertikalen Berufsgliederung nahm das BSG mit dem neugeschaffenen und definierten Leitberuf „**Vorarbeiter mit Vorgesetztenfunktion**“ vor. Dieser Gruppe sind zuzurechnen „Versicherte mit Leitungsfunktionen wie z. B. die des Meisters und Hilfsmeisters im Arbeitsverhältnis, des Hilfspoliers

und bestimmter Vorarbeiter, deren Berufstätigkeit zufolge besonderer geistiger und persönlicher Anforderungen die des Facharbeiters in ihrer Qualität noch deutlich überragt“ (BSGE 43, S. 246).

Zu dieser Kategorie zählen aber nicht „Vorarbeiter, die keine wesentlich anderen Arbeiten wie die der Gruppe der Facharbeiter angehörenden Arbeitskollegen verrichten ... (und) Vorarbeiter, die sich durch eine etwas herausgehobene Stellung innerhalb von Arbeitsgruppen Ungelernter oder Angelernter auszeichnen“ (BSGE 43, S. 246).

Als zumutbar im Sinne des § 1246 Abs. 2 RVO für Versicherte in den jeweiligen Gruppen der Leitberufe gelten Berufstätigkeiten, die allenfalls dem unmittelbar darunterliegenden Qualifikationsniveau entsprechen oder wie diese tariflich eingestuft sind. D. h. Vorarbeiter mit Vorgesetztenfunktion sind zumutbar zu verweisen auf Tätigkeiten mit Facharbeiter-niveau. Facharbeiter sind zumutbar zu verweisen auf Tätigkeiten mit Angelerntenniveau, Angelernte sind zumutbar zu verweisen auf Tätigkeiten der Ungelernten, es sei denn, es handele sich um „Tätigkeiten, die nur einen ganz geringen qualitativen Wert haben, wie z. B. die eines Reinigers, Platzarbeiters oder Parkplatzwächters“ (BSGE 43, S. 246 f.).

Ungelernte können „auf alle Tätigkeiten des allgemeinen Arbeitsfeldes verwiesen werden“ (BSGE 43, S. 247).

Das BSG äußerte sich in diesem Urteil auch zu der Methode, die bei der Feststellung des Qualifikationsniveaus der Berufe anzuwenden ist:

„Bei der Prüfung schließlich, welche Tarifverträge für die Ermittlung der Qualität bestimmter Berufe heranzuziehen sind, ist gemäß der Rechtsprechung der Senats so zu verfahren, daß zunächst in dem für den bisherigen Beruf (Hauptberuf) des Klägers maßgebenden Tarifvertrag nachgeforscht wird. Daneben sind aber auch andere Tarifverträge desselben Tarifbezirks zu berücksichtigen, wobei vorrangig zu versuchen ist, dem bisherigen Beruf verwandte Tätigkeiten aufzufinden.“ (BSGE 43, S. 247).

Die in diesem höchstrichterlichen Urteil enthaltenen grundsätzlichen Ausführungen zum Problem der Ausbildungsberufe sind sowohl für die betroffenen Versicherten als auch für die bei der Entwicklung von Ausbildungsberufen beteiligten Personen und Institutionen sowie für die Tarifparteien von entscheidender Bedeutung, insbesondere sind folgende Punkte von hohem Interesse:

- Die von den Versicherten ausgeübten Berufe (Hauptberufe) werden durch sogenannte Leitberufe charakterisiert.
- Zur Unterscheidung der Berufstätigkeiten gibt es vier Kategorien von Leitberufen, nämlich
 - Vorarbeiter mit Vorgesetztenfunktion,
 - anerkannte Ausbildungsberufe mit einer mindestens zweijährigen Ausbildungsdauer (Facharbeiter),
 - sonstige Ausbildungsberufe (Angelernte) sowie
 - ungelernte Arbeiter.
- Zur Abgrenzung der Kategorien Facharbeiter und Angelernte dient die im Berufsbildungsgesetz § 25 Abs. 2 Nr. 2 angegebene Mindestausbildungsdauer von zwei Jahren für anerkannte Ausbildungsberufe. Ausbildungsgänge von kürzerer Dauer beispielsweise außerhalb des Geltungsbereiches des BBiG oder anerkannte Ausbildungsberufe gemäß § 26 Abs. 6 BBiG werden den Anlernberufen zugerechnet.
- Zur Beurteilung des Qualifikationsniveaus des sogenannten „bisherigen Berufs (Hauptberufs)“ ist es unerheblich, ob für diesen Beruf ein geordneter Ausbildungsgang besteht oder nicht, wesentlicher ist der „Wert des Berufes“, der sich vor allem in dessen tariflicher Eingruppierung ausdrückt.
- Die tarifliche Eingruppierung einer Berufstätigkeit (abge-

sehen von einer tariflichen Abgeltung beruflicher Nachteile oder Erschwernisse) wird dadurch zu einem wesentlichen Indikator für die Unterscheidung von Berufstätigkeiten und deren Zuordnung zu den Leitberufen, insbesondere, wenn kein geordneter Ausbildungsgang für sie besteht.

- Die anerkannten Ausbildungsberufe werden jedoch auch zur Klärung der inhaltlichen Abgrenzung der Berufstätigkeiten als Orientierungsgrößen herangezogen; sie geben Auskunft, ob und inwieweit die beruflichen Anforderungen der zu überprüfenden Berufstätigkeiten nach Umfang, Breite, Tiefe und Schwierigkeitsgrad der Inhalte mit entsprechenden Ausbildungsberufen übereinstimmen.

Mit dieser höchstrichterlichen Entscheidung des BSG wurde im Prinzip die Entwicklung von Ausbildungsberufen teilweise von sozial- und tarifpolitischen Einflußgrößen befreit. Das heißt Bestrebungen zur Anerkennung bestimmter Berufstätigkeiten als Ausbildungsberufe allein aus sozialrechtlichen Motivationen erwiesen sich zum Teil deshalb als unbegründet, weil nunmehr bereits die tarifliche Einstufung der Berufe genügt, um sie den entsprechenden Leitberufen zuordnen zu können. Dennoch werden bei einem vorzunehmenden fachlich-inhaltlichen Vergleich einer Berufstätigkeit mit entsprechenden anerkannten Ausbildungsberufen evtl. bestehende Qualifikationsniveauunterschiede offenkundig, die dann auch einer Berücksichtigung bedürfen.

Aus diesem Grunde werden Berufstätigkeiten, die lediglich einen Teil der Tätigkeitsgebiete anerkannter Ausbildungsberufe beinhalten, weiterhin das Vehikel der staatlichen An-

erkennung als Ausbildungsberuf gebrauchen, um a priori dem Leitberuf „Facharbeiter“ zugeordnet zu werden, ohne daß ein inhaltlicher Vergleich mit existenten Ausbildungsberufen notwendig ist. Dies wäre beispielsweise bei dem z. Z. noch nicht staatlich anerkannten Beruf des Bodenlegers vorstellbar, dessen Tätigkeitsbereich lediglich einen beschränkten Ausschnitt anerkannter Ausbildungsberufe (z. B. des Raumausstatters) darstellt. Anders ist allerdings die Situation bei qualifizierten Berufstätigkeiten, die keinen geregelten Zugang über einen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf besitzen wie beispielsweise die Maschinisten. Für sie ist durch diese Entscheidung des BSG insofern eine langjährige BeNachteiligung beseitigt worden, als es jetzt rentenversicherungsrechtlich unerheblich ist, ob im Falle einer Berufsunfähigkeit ein entsprechender Ausbildungsberuf besteht oder nicht, weil allein aufgrund der tariflichen Eingruppierung entschieden werden kann, welchem Leitberuf diese Berufstätigkeit entspricht.

In dem Maße, wie die Konstruktion von Ausbildungsberufen von tarif-, sozial- und standespolitischem Druck entlastet wird, ließen sich bei der Entwicklung beruflicher Curricula verstärkt pädagogische Postulate verwirklichen.

Benutze Quellen

B e n n e r , Hermann: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungswirtschaftliches Problem. Hannover 1977 (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 44).

B r a c k m a n n , Kurt: Probleme des Berufs im Sozialversicherungsrecht. In: Der Beruf im Sozialrecht. Wiesbaden 1969 (= Schriftenreihe des Deutschen Sozialgerichtsverbandes, Band 5).

B S G E (Entscheidungen des Bundessozialgerichts) Band 43.

Antonius Lipsmeier

Kritische und soziale Kompetenz als zentrale Kategorien bei der Qualifizierung von Lehrkräften für die Berufsbildung Erwachsener

Von den zur Zeit diskutierten und teilweise auch erprobten Varianten der Qualifizierung von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern in der beruflichen Erwachsenenbildung favorisiert der Autor das Modell, das über fachwissenschaftliche, fachdidaktische und berufspraktische Studien hinaus auch erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Inhalte umschließt. Diese Inhalte lassen sich für den Teilespekt der kritischen und sozialen Kompetenz dann konkretisieren, wenn die Ausbildung auf ein emanzipatorisches Konzept verpflichtet wird. Befähigung zur Aufhebung von Bildungsbenachteiligung, zur Organisation von Lernprozessen für lernungsgewohnte Gruppen, zur Vergrößerung von Lernchancen im Prozeß der Arbeit und zur Demokratisierung der Betriebe sowie zur Humanisierung der Arbeit entsprechen dieser emanzipatorischen Intention.

Vorbemerkungen

Die Reform des Ausbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland ist seit Ende der 60er Jahre in starkem Maße geprägt von der bildungspolitisch vielfach bekundeten Absicht, bestehende Ungleichheiten der Bildungschancen so weit wie möglich abzubauen. Weitgehend setzte sich die vom Deutschen Bildungsrat vorgetragene Ansicht durch, daß dem Bildungssystem unseres Landes eine Verfassung zu

geben sei, die jedermann prinzipiell die Möglichkeit zum Eintritt in weiterführende Bildungsgänge eröffnet.

Diese bildungspolitische Zielsetzung erfuhr dadurch indirekt Unterstützung, als angesichts fehlender oder unzureichender Informationen über den Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems die Strategie einer Verstärkung der Autonomie des Bildungssystems in jüngerer Zeit an Attraktivität gewonnen hat [1]. Allerdings ist die Empfehlung der Bildungsplanung, angesichts dieser Defizite Schlüsselqualifikationen im Bildungswesen zu vermitteln, curricular (noch) nicht einlösbar. Einschränkend ist weiter festzustellen, daß die Propagierung von Mobilität als gesellschaftlichere Tugend mit der Verheißung, sie befriere „von der Unmittelbarkeit des ewig Gleichen“ [2] statt als „neue Bildungskraft“ [3] wirksam zu werden für große Kreise der Betroffenen als Mobilitätsleid erfahrbar geworden ist.

In dieser Situation wird der Weiterbildung, dem lebenslangen Lernen, eine bedeutende Funktion beigemessen, scheinen doch mit ihr die noch nicht erreichte „Effizienz des Schul- und Hochschulsystems“ und der „Ausgleich für versagte oder versäumte Bildungschancen“ erreichbar sowie der „Wertverlust einmal erworbener Bildung“ ausgleichbar zu sein, zumindest aus der Sicht der Kultusverwaltungen [4]. Die Realität sieht freilich ganz anders aus.

Seit die Weiterbildung mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates als vierter Bereich des Bildungswesens konstituiert und „der öffentlichen Verantwortung wie alle anderen Teile des Bildungssystems“ unterstellt [5] wurde, ist auch eine dreifache Notwendigkeit erkannt und anerkannt worden: daß zum einen die Professionalisierung der Lehrer für die Weiterbildung zu betreiben sei, daß zum zweiten die Zahl der hauptamtlichen Lehrer für die Weiterbildung erheblich erhöht werden müsse und daß des weiteren konzeptionell auch für diesen Bereich des Bildungswesens der wissenschaftlich qualifizierte Lehrer zu fordern sei [6]. Zwar verzichtete die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zunächst darauf, zur wichtigen Problematik der konzeptionellen Ausgestaltung der Aus- und Fortbildungmaßnahmen für die haupt- und nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeiter in der Weiterbildung „allgemeine Aussagen“ zu machen [7]; doch schon bald kristallisierte sich über die Ausdifferenzierung von drei Studiengängen für die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter [8] der Konsens darüber heraus, daß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und berufspraktische Studien Hauptelemente der Qualifikationsprozesse sein müßten und in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen sollten [9].

In dem Maße nun, wie und mit welchen Konsequenzen der „primär beruflich orientierten Weiterbildung eine Schlüsselrolle bei der Verteilung von sozialen Chancen und Lebenserwartungen“ beigemessen wird [10], bekommen die curricularen Intentionen und Auslegungen der Studiengänge und Kontaktstudien für die Aus- und Fortbildung der haupt- und nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeiter in der Weiterbildung eine besondere Bedeutung, da weder die Einschätzung des Problems der Chancengleichheit noch die inhaltliche Ausdifferenzierung von Studiengängen bildungspolitisch konsensfähig sind.

Im folgenden soll nun versucht werden, nach diesen hinführenden Vorbemerkungen über eine Analyse der Zielproblematik beruflicher Weiterbildung Funktion, Inhaltlichkeit und Stellenwert der Qualifizierung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener, besonderes hinsichtlich der kritischen und sozialen Kompetenz, herauszuarbeiten.

Die Zielproblematik der beruflichen Weiterbildung

Allgemein bekannt ist, daß die „Bildungsgefälle zwischen den Sozialschichten, den Geschlechtern, den Regionen und den Konfessionen... sich in die Weiterbildung hinein“ fortsetzen [11]. Der vom Deutschen Bildungsrat daraus gezogene Schluß, daß der Überwindung dieser Bildungsgefälle „sich die Weiterbildung verstärkt zuwenden“ müsse [12], scheint mir als bildungspolitische Strategie gegenwärtig nicht konsensfähig zu sein, beinhaltet er doch über das Prinzip „Chancengleichheit“, das in dieser Abstraktheit zwar allgemeiner Zustimmung sicher sei, ein gesellschaftspolitisches Programm, das Reformen in einem großen Maße beinhaltet, so daß die berufliche Weiterbildung hiermit überfordert ist. Diese Reformen müssen notwendigerweise den Abbau überkommener Privilegien, auch von Bildungsprivilegien, umfassen. Auch wenn über Bildungsreform allein nicht die sozialen Ungleichheiten in der Gesellschaft überwunden werden können, so bleibt zu fordern, daß die Weiterbildung ihren Beitrag zur Minderung der Bildungsbenachteiligung leistet, und das wiederum bedeutet, daß an die Qualifikation der pädagogischen Mitarbeiter bestimmte Anforderungen zu stellen sind, die noch zu präzisieren sind.

Etwas vereinfachend läßt sich das Zielspektrum für die berufliche Weiterbildung auf die Polarität von individueller Qualifikationsverbesserung zum gesellschaftlichen Wohle innerhalb vorgegebenen sozialen und technischen Wandels einerseits [13] und von individueller Qualifikationsverbesserung zur gesellschaftlichen Veränderung unter Mitbestimmung über Richtung und Ausmaß sozialen und technischen

Wandels andererseits [14] bringen. Schon im Strukturplan war gefordert worden [15]: „Weiterbildung kann sich nicht auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt beschränken und verengen. Sie zielt vielmehr darauf, den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen“.

Konkreter wird der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in seinem Diskussionsbeitrag zur Weiterbildung [16]: Ziele von Weiterbildung sind u. a. „Entwicklung und Erweiterung von politischen, sozialen und kulturellen Fähigkeiten und Kenntnissen, um sich am gesellschaftlichen Veränderungsprozeß beteiligen und in ihm behaupten zu können“ sowie „Förderung von Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeiten, um eigene und gruppenbezogene Interessen in Familie, Arbeitswelt und gesellschaftlichem Bereich vertreten zu können“.

Diese Zielformulierungen sind zurückführbar auf den Grundwert der Demokratisierung der Gesellschaft, getragen von emanzipierten Bürgern. Nun ist hier nicht der Ort, die Demokratisierungs- und Emanzipierungsdiskussion im Kontext von Bildungssystem und Gesellschaft zu repetieren [17]. Zur Verdeutlichung der hier vertretenen Position soll jedoch gesagt sein, daß ich aus dem Spektrum der vertretenen Emanzipationsvorstellung, das Hartfiel aufgezeigt und systematisiert hat [18], der progressiv-liberalen Position zuneige.

Das Ziel der Weiterbildung muß, falls es realisierbar werden soll, seine Entsprechung im Ausbildungskonzept für die pädagogischen Mitarbeiter finden. In einem ersten Zugriff läßt sich dieses Konzept, in seiner Intention eingeschränkt auf die dargelegte Zielproblematik, für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Qualifikation auf den Nenner der kritischen und sozialen Kompetenz bringen [19]. Die kritische Kompetenz entspringt insofern dem hier vertretenen emanzipatorischen Konzept, als unter Kritik die „intersubjektiv prüfbare Analyse der Bedingungen für Rationalität“ verstanden wird und Emanzipation damit die Funktion der „Befreiung der Subjekte... aus Bedingungen, die Ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken“, bekommt [20], ohne zu erhoffen, Rationalität führe „per se zu einem besseren Funktionieren gesellschaftlicher Systeme; aber sie würde die Mitglieder der Gesellschaft mit Chancen einer weitergehenden Emanzipation und einer fortschreitenden Individuierung ausstatten“ [21]. Und die soziale Kompetenz gehört insofern notwendigerweise zum hier vertretenen emanzipatorischen Konzept, weil sich auch das Lernen in der Erwachsenenbildung als soziale Interaktion [22] ereignen soll, um die Grundmuster mündigen Verhaltens in einer demokratischen Gesellschaft üben und erproben zu können [23]; die Sozialkompetenz umfaßt Qualifikationen, „die es dem einzelnen erlauben, organisatorische und kooperative Strukturen nach ihren Funktionen zu erkennen, zu analysieren und zu verändern“ [24].

In ihrer wechselseitigen und sich ergänzenden Bedingtheit soll nunmehr die besondere Bedeutung der kritischen und sozialen Kompetenz für die Qualifizierung von Lehrkräften für die Berufsbildung Erwachsener thesenhaft aufgezeigt werden.

Thesen zur Relevanz von kritischer und sozialer Kompetenz

a) Kritische und soziale Kompetenz sensibilisiert und qualifiziert für die Aufhebung von Bildungsbenachteiligung.

Dem emanzipatorischen Verständnis von Weiterbildung entspricht ein Engagement für die Aufhebung oder Minderung von Benachteiligung im Bildungswesen; denn die durch Bildung Privilegierten sind ohnehin in der Lage, ihre Interessen wahrzunehmen.

Um die Aufhebung der Bildungsbenachteiligung — nach der

Bewußtmachung dieses Problems — betreiben zu können, müssen die Lehrer in der Berufsausbildung Erwachsener in der Lage sein, die Ursachen dieser Benachteiligung zu erkennen. Diese Ursachen liegen ganz wesentlich in den Motivationsdefiziten [25] der Benachteiligten selbst. Sie können sowohl auf die familiäre, schulische und berufliche Sozialisation wie auch auf die relativ geringen, zumindest jedoch unsicheren Gratifikationen für durchlaufene Weiterbildung zurückgeführt werden. Benachteiligt wird auch der Selektionsmechanismus des Bildungssystems und das Angebotsdefizit des Weiterbildungssystems für diesen Adressatenkreis. Damit sind nur die wichtigsten Problemkomplexe benannt. Allerdings muß bedacht werden, daß in der Weiterbildungsdiskussion der Sozialisationsaspekt zwar thematisiert, zumeist jedoch auf die familiäre Sozialisation eingegangen wird: Gelegentlich ist noch von schulischer Sozialisation die Rede [26]. Zumeist wird jedoch vergessen, daß die Sozialisation der Erwachsenen sich am Arbeitsplatz fortsetzt. Wie dies geschieht, bedarf noch der detaillierten Untersuchung [27]. Denn „über die konkreten Auswirkungen der beruflichen Tätigkeit auf das Weiterbildungsverhalten (liegen) nur wenig empirisch abgesicherte Ergebnisse vor“ [28]. Auch über die Sozialisationsprozesse während der Berufsausbildung ist relativ wenig bekannt; im allgemeinen werden die beobachtbaren Erscheinungen und Verhaltensweisen während und nach der Berufsausbildung auf die ihr vorausgegangene familiäre und schulische Sozialisation zurückgeführt [29].

b) Kritische und soziale Kompetenz ermöglicht Organisation von Lernprozessen für lernungewohnte Gruppen.

Sehr häufig wird davon ausgegangen, daß sich die erwachsenen-spezifischen Inhalte und Methoden der Weiterbildung grundlegend unterscheiden müssen von denen der beruflichen Erstausbildung [30]. So richtig das aufgrund verschiedener Determinanten von Jugendlichen und Erwachsenen und unterschiedlicher Bedingungen in Erstausbildung und Weiterbildung sein mag: Die Realität der Erwachsenenbildung zeigt noch weitgehend ein anderes Bild: „Die Frage nach den besonderen Methoden der Erwachsenenbildung erbringt kaum Alternativen oder auch nur Variationen zu den schulischen Lehr-Lernmethoden. Unterschiede wurden wohl im Bereich der Sozialkontakte und in einer liberalen, repressionsfreien Atmosphäre gesehen. Erwachsenenspezifische Aktions- und Organisationsformen, die nicht auch in der Schule üblich wären, wurden in den Abendkursen weder beobachtet noch von den Kursleitern benannt. Offenbar bedarf der in der erwachsenenpädagogischen Theorie verwendete Methodenbegriff einer Überprüfung und Präzisierung“ [31]. Allerdings sehen die hier unterrichtenden Pädagogen mehr Unterschiede zwischen Schulbildung und Erwachsenenbildung als die Nicht-Pädagogen [32].

Da Bildungsdefizite jedoch nicht einfach abfragbar sind, bedarf es der Analyse der Lebenssituationen von Erwachsenen unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Arbeit und von Bildung. Erst nach solchen Analysen, für die das Lehrpersonal in der Berufsbildung Erwachsener zu qualifizieren ist, kann erwartet werden, daß in Antizipation der Lernbarrieren lernungewohnter Gruppen Lernprozesse und Curricula adressatenspezifisch geplant und durchgeführt werden können.

c) Kritische und soziale Kompetenz zielt auf die Vergrößerung von Lernchancen im Prozeß der Arbeit.

In der neueren Industriesoziologie konkurrieren zwei Thesen miteinander: „Faktische Verringerung von Lernchancen im Prozeß der Arbeit“ versus „Mögliche Expansion von Lernchancen durch Humanisierung der Arbeit“ [33]. Obwohl es schwer fallen dürfte und auch gar nicht erst versucht werden soll, diese Argumentation zu entkräften oder gar zu widerlegen — denn dazu müßten Sozialisations- und Qualifikationsforschung breit dargestellt werden —, bleibt doch

darauf hinzuweisen, daß in der DDR-Pädagogik „das Lernen im Prozeß der Arbeit“ als eine Grundform der Aus- und Weiterbildung der Werktätigen angesehen wird [34], ja, daß sogar der Schwerpunkt der Ausbildung die „ständige Weiterbildung im Prozeß der Arbeit“ sei [35].

Sollte es also sein, daß — im Gegensatz zur Weiterbildungsauffassung in der DDR — das Lernen in der Berufsausbildung von der Struktur der Inhalte und von den Lernmethoden her zusammen mit den geringen Lernchancen im Arbeitsprozeß gegenwärtig nicht die Sozialisationsbenachteiligungen aufheben kann, sondern sie eher noch verstärkt, dann ist einerseits schichtenspezifisches Lernverhalten für diese zahlenmäßig relativ kleine Gruppe von Erwachsenen in der Weiterbildung [36], die nun einmal durch die berufliche Erstausbildung geprägt ist, erklärbare, auch wenn über die konkreten Zusammenhänge zwischen Sozialisation am Arbeitsplatz und Lerneinstellungen in der Weiterbildung nach dem gegenwärtigen Forschungsstand nur wenig gesagt werden kann [37].

Auf der anderen Seite dürfte einleuchtend sein, daß die berufliche Weiterbildung nicht zur Vertiefung dieser Lernstrukturen beitragen darf, sondern sie brechen müßte. Eine Lernkontinuität würde die Chancengleichheit im Bildungswesen gegenwärtig vergrößern [38]. Vielmehr wären, und hier ist Mertens zuzustimmen, sowohl „die Bildungsziele und -inhalte der Erstbildungsphase sinnvoll auf die erwartbaren Weiterbildungsbemühungen im Laufe einer Biographie hin zu orientieren“ [39] wie auch die Lernchancen im Lernort Betrieb für die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung zu vergrößern, etwa durch ein auch pädagogisch determiniertes Konzept einer Humanisierung der Arbeitswelt [40].

d) Kritische und soziale Kompetenz dient der Demokratisierung der Betriebe und der Humanisierung der Arbeit.

Zunächst möchte ich Siegfried Braun in seiner Auffassung zustimmen, „daß in unserer Gesellschaft Politik und politisches Handeln entweder im Beruf anfängt und sich am Arbeitsplatz herausbildet oder eine Illusion ist“ [41]. Bei diesem Verständnis ist die Humanisierung der Arbeit Voraussetzung und Folge betrieblicher Demokratisierung. Humanisierung der Arbeit etwa durch farbfrohe Gestaltung der Arbeitsräume oder Schaffung menschengerechter Arbeitsbedingungen (Arbeitszeiten, Arbeitspausen, Arbeitsgeräte etc.) griffe zu kurz oder wäre nur Beiwerk, wenn nicht damit die Demokratisierung betrieblicher Strukturen wie der Qualifikationsstruktur, der Arbeitsverrichtungsstruktur und der Entscheidungsstruktur einhergehen würde.

Die Aufhebung dieser von Baethge und Schumann diagnostizierten betrieblichen Konfliktzonen hin zu „möglichst ganzheitliche(n), umfassend qualifizierte(r) und mit großem Dispositionsspielraum ausgestattete(r) Arbeitssituation“ [42] genügt allerdings nach meiner Auffassung nicht, um dem Arbeitnehmer die Chance einer neuen Form von Identifikation mit dem Betrieb zu eröffnen [43]. Möglicherweise schließe sich auf diesem Wege lediglich eine humanere Form von Ausbeutung ein. Die Mitbeteiligung, für die Strategien und Formen erst noch zu entwickeln sind [44], muß den Ansatz von Baethge und Schumann ergänzen.

Mit diesen vier Intentionen der kritischen und sozialen Kompetenz für die Qualifizierung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener, nämlich

- der Aufhebung von Bildungsbenachteiligung,
- der Organisation von Lernprozessen für lernungewohnte Gruppen,
- der Vergrößerung von Lernchancen im Prozeß der Arbeit und
- der Demokratisierung der Betriebe und der Humanisierung der Arbeit

ist die Qualifikation des faktisch vorhandenen Lehr-Potentials zu konfrontieren. Angesichts unzureichender Informatio-

nen über die Qualifikationen beruflicher Erwachsenenbildung [45] können die folgenden abschließenden Aussagen nur hypothetischen Charakter haben.

Das Personal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung Erwachsener rekrutiert sich angesichts der dominanten Trägerschaft überwiegend aus den Betrieben [46]; Ausnahmen sind hier wahrscheinlich der berufliche Fernunterricht, die Fortbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz angesichts des hohen Anteils der Meister- und Technikerausbildung, an der die Berufsschulleherschaft stark beteiligt sein dürfte, und das Werkberufsschulwesen, sofern es für Aktivitäten in der Berufsbildung Erwachsener mitgenutzt wird. Neben der größeren Zahl von betrieblichen Fachkräften der mittleren und höheren Führungsebene dürften also vor allem Berufsschullehrer und betriebliche Ausbilder in diesem Bereich eingesetzt sein. Bei den sicherlich vorhandenen großen Qualifikationsunterschieden scheinen nun zwei Gemeinsamkeiten bedeutsam zu sein: Zum einen verfügen alle drei Gruppen in der Regel nicht über spezielle andragogische Qualifikationen, auch wenn Groß- und Mittelbetriebe und einige Institutionen sich darum verstärkt bemühen [47]; zum anderen trifft jede Gruppe der doppelte Verdacht von konservativer Einstellung und der Abhängigkeit von Interessen der Wirtschaft, wenn auch in unterschiedlichem Maße [48]. Es erscheint zweifelhaft, ob durch dem emanzipatorischen Interesse verpflichtete Qualifikationsmaßnahmen — sofern sie überhaupt angesichts vorliegender Machtkonstellation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung Erwachsener durchsetzbar wären — längerfristig Einfluß auf Bewußtsein und Verhalten der Absolventen dieser Maßnahmen ausgeübt werden kann [49]. Eine geringe Hoffnung besteht für mich darin, daß ich nicht der Déformations-These anhinge, die besagt, die Begegnung mit der Praxis gefährde den Charakter und das politische Bewußtsein [50]; ich vertraue vielmehr der durch die Konfrontation mit der Praxis zu evozierenden Einstellung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse des Menschen [51].

Anmerkungen

- [1] Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Perspektiven der Bildungspolitik bei sich wandelnden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Bericht einer Expertengruppe des Ausschusses für Bildungsfragen der OECD. München o. J. (1977), S. 32 f.
- [2] Koneffke, in: Nyssen, Fr. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen 1971, S. 115.
- [3] Blankertz, H.: Bildungstheorie und Ökonomie. In: Pädagogische Provokationen I, hrsg. von K. Rebel. Weinheim/Berlin 1966, S. 85.
- [4] Zweite Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung. Beschuß vom 4. 3. 1971.
- [5] Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 208; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. I, Stuttgart 1973, S. 12.
- [6] Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a. a. O., S. 208 und S. 242.
- [7] Ebenda, S. 242.
- [8] Zweite Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK), a. a. O. Gemeinsames Merkmal dieser Studiengangmodelle ist das Studium eines Faches mit der Differenzierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums (Schwerpunkt Erwachsenenbildung) in Umfang und zeitlicher Anordnung. Dieses Konzept wird vom Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung: Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1975, S. 68 f.), allerdings mit der nicht unbedeutenden Modifikation, daß auch offensichtlich — in Abweichung vom KMK-Beschluß — ein erziehungswissenschaftliches Diplom-Studium mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung ohne das Studium eines Faches eine der Alternativen sein soll. Ich lehne diese Variante aus berufspädagogischer Sicht ab, was später begründet werden wird.
- [9] Vgl. z. B.: a) Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Ausbildung und Status des pädagogischen Personals in der Weiterbildung. Beschuß des Hauptausschusses der GEW vom 23. Oktober 1976; b) Zweiter Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen: Zur Entwicklung der Weiterbildung. Köln 1975, S. 62 ff. Vor allem von Institutionen der Wirtschaft wurde in Stellungnahmen anlässlich der Anhörung zu dem Zwischenbericht zum Stufenplan Weiterbildung am 16. 2. 1977 jedoch auch andere Konzeptionen favorisiert bis hin zur Ablehnung des pädagogischen Befähigungsnachweises durch den Deutschen Handwerkskammertag. Vgl. BLK-Drucksache vom 2. 3. 1977.
- [10] Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a. a. O., S. 55.
- [11] Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a. a. O., S. 56.
- [12] Ebenda.
- [13] Vgl. z. B. Schmiedl, M.: Berufspädagogik, Teil III: Berufliche Weiterbildung. Trier 1977, S. 9 ff.
- [14] Vgl. z. B. Sasse/Sengenberger/Weltz: Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik. Frankfurt 1974, S. 14. Unter dieser gesellschaftlichen Veränderung verstehe ich eine demokratische Reform. Dieser Hinweis scheint mir deswegen in der derzeitigen gesellschaftspolitischen Situation angebracht zu sein, um nicht erneut in den Verdacht zu geraten, dem „Stoßtrupp der Systemüberwinder“ zuzugehören. Vgl. dazu Zabeck (Berufsbildungsreform in der Krise — Aufgaben einer funktionalen Politik. In: Schlaaffke/Zabeck: Berufsbildungsreform — Illusion und Wirklichkeit. Köln 1975, S. 134) sowie meine Entgegnung (Lipsmeier, in: Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungssystem, hrsg. von den Verbänden der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen, o. O., o. J. (1977), S. 118). Vgl. auch zu gleichem Problem den Marxismus-Verdacht Dauenhauers gegenüber dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Kritik am berufspädagogischen Wissenschaftsansatz des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung. — Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (76), 1) sowie die Entgegnung von Blankertz (Erich Dauenhauer und die „marxistische Denkweise“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. — Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 74 (78), 2, 140—144).
- [15] Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a. a. O., S. 52.
- [16] Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Weiterbildung. Chance für Arbeitnehmer. Ein Beitrag zur Diskussion. Bonn 1975, S. 22.
- [17] Zu „Demokratietheorien und Weiterbildungsziele“ vgl.: Dieckmann/Holzapfel/Duchert/Buttgereit: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973, S. 38 ff.; BMBW, Weiterbildung, a. a. O., S. 22, Vgl. auch Dikau, J.: Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. — Hessische Blätter für Volksbildung, 1970, S. 322—337; ferner Ruprecht, H.: Emanzipatorische oder leistungsorientierte Weiterbildung. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1975, hrsg. von J. Knoll, Düsseldorf, 1975, S. 119—132.
- [18] Hartfiel, G. (Hrsg.): Emanzipation — Ideologischer Fetisch oder reale Chance? Opladen 1975, S. 40 ff. Hartfiel unterscheidet folgende Positionen: konservativ-organizistisch, konservativ-liberal, integrativ-funktional, progressiv-liberal, demokratisch-sozialistisch und orthodox-marxistisch.
- [19] Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Qualifikation ist, wie dargelegt (vgl. Fußnoten 8 und 9 und die zugehörige Textpassage), neben der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und berufspraktischen eine der vier Komponenten des Studiums. Innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Qualifikation ist die kritische und soziale Kompetenz lediglich ein — wenn auch zentraler — Aspekt. Ihren Stellenwert innerhalb dieser Kompetenz aufzuzeigen zu wollen, hieße, die Diskussion um die Lehrerausbildung und um die Ausbildung der betrieblichen Berufsausbilder der letzten zehn Jahre aufzuzeigen zu müssen; das kann hier nicht geleistet werden.
- [20] Molenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, 4. Aufl., München 1970, S. 11.
- [21] Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. 4. Aufl. Frankfurt 1970, S. 99. Vgl. auch Geißler, Karlheinz A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. München/Basel 1974.
- [22] Tietgens, H.: Lernen als soziale Interaktion. In: Tietgens, H. u. a.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967, S. 221 ff.
- [23] Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a. a. O., S. 37.
- [24] Fricke, E./Fricke, W.: Berufsausbildung und Beschäftigungssystem. Opladen 1976, S. 328.
- [25] Beim Ausgleich der Motivationsdefizite sollte den Gefahren eines auf „Funktionsbewältigung verkürzten Wissenserwerb(s)“, einer „blinden Systemanpassung“, einer „verhängnisvollen Kultivierung letztlich illusionärer Aufstiegsvorstellungen“ und eines „vordergründigen Konsumverhalten(s)“ vorgebeugt werden. Vgl. Tietgens, H.: Bildungsurlaub in Verbindung mit Vorleistungen. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 28: Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung. Stuttgart 1973, S. 126. Zum Problem der Motivation vgl. Gottwald/Brinkmann, a. a. O.
- [26] Tietgens, in Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1975, S. 17.
- [27] Ebenda, S. 18.

- [28] Siebert, a. a. O., S. 81. Vgl. auch Nahnsen, I.: Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungseinstellungen von Industriearbeitern. München 1976; Lempert, W. / Thomassen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge. Bd. 1, Stuttgart 1974.
- [29] Vgl. Lempert, W.: Berufseinführung und berufliche Autonomie. Zur Beeinflussbarkeit von Jugendlichen während der letzten Schuljahre und beim Übergang in den Betrieb. In: Leistungsprinzip, a. a. O., S. 181 ff.
- [30] Vgl. z. B. Böll, W.: Erwachsenenspezifische Methoden der Berufsausbildung. In: Münch, J. (Hrsg.): Berufsbildung Erwachsener. Braunschweig 1971, S. 117 ff.
- [31] Siebert, a. a. O., S. 87; ähnlich S. 66. Dafür spricht auch die negative Einschätzung des Gruppenunterrichts. Vgl. dazu: Schmiedl, M. / Schroether, G. v.: Beiträge zur Überwindung von Lernschwierigkeiten in der beruflichen Weiterbildung von Erwachsenen — Ergebnisse einer Befragung im Rahmen von Industriemeisterausbildung. Unveröffentlichter Forschungsbericht für das BBF, Berlin 1974.
- [32] Siebert, a. a. O., S. 85.
- [33] Lempert, W.: Industriearbeit als Lernprozeß. In: Soziale Welt, 28 (1977), 3, 306—327. Vgl. auch Lempert, W.: Vorüberlegungen zum theoretischen Rahmen wissenschaftlicher Analysen beruflicher Bildungsprozesse. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68 (72), 8, 606. Vgl. auch Bouibouillé u. a.: Entwurf einer Empfehlung zur Einführung des Bildungsurlaubs. In: Deutscher Bildungsrat, Bildungsurlaub, a. a. O., S. 21 ff.
- [34] Zentralinstitut für Berufsbildung der Deutschen Demokratischen Republik: Lernen im Prozeß der Arbeit. Berlin 1974.
- [35] Dokumente des VIII. Parteitages der SED. Berlin 1971, S. 120. —
- [36] Vgl. die zusammenfassende Darstellung der Arbeiten von Tietgens, Weinberg, Hubermann und Schleicher bei: Harke, D.: Lernprobleme in der beruflichen Erwachsenenbildung. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, vervielfältigtes Manuscript, Berlin 1977, S. 20 ff.
- [37] Tietgens, in Siebert, a. a. O., S. 18.
- [38] Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Weiterbildung, a. a. O., S. 28. Vgl. auch Lipsmeier, A.: Zum Problem der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. — Die Deutsche Berufs- und Fachschule 73 (1977), 10, 723—737.
- [39] Mertens, D.: Thesen zur Bildungsbiographie. In: Deutscher Bildungsrat, Bildungsurlaub, a. a. O., S. 110.
- [40] Vgl. Faulstich, P.: Berufsbildung und „Humanisierung der Arbeit“. — Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 74 (1978), 1, S. 9 f.
- [41] Braun, S.: Mitbestimmung als gesellschaftlicher Aufklärungsprozeß. In: Kooperation und Mitbestimmung, hrsg. von E. Schmidt und H. Hass. Frankfurt 1972, S. 144.
- [42] Baethge, M. / Schumann, M.: Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit. — Neue Sammlung, 13 (73), 2, 151.
- [43] Vgl. Lipsmeier, A.: Betriebliche Berufsausbildung — eine öffentliche Aufgabe. — Westermanns Pädagogische Beiträge, 26 (74), 9, 495 ff., bes. S. 503 ff.
- [44] Vgl. Guskli, H.-G. / Schneider, H. J.: Betriebliche Vermögensbeteiligung in der Diskussion. In: aus politik und Zeitgeschichte, B 10/78, 11. 3. 1978, S. 15—27.
- [45] Vgl. auch das BBF-Projekt „Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung“ (Manuskriptdrucke).
- [46] Auch im berufsbildenden Bereich der Volkshochschulen stammen die zumeist nebenberuflichen Kursleiter häufig aus Betrieben. Nach: Axmachér, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt 1974, S. 174.
- [47] Vgl. Kühn / Preuß / Wolf: Zur Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung. — Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1976, Heft 1, S. 12 ff.
- [48] Relativ einsichtig ist dieser Verdacht für die betrieblichen Führungskräfte, trotz gegenteiliger Versicherung (vgl. z. B.: Griesinger, H.: Weiterbildung von Führungskräften in der Wirtschaft, Köln 1976, S. 39). Auch auf die betrieblichen Berufsausbilder dürfte der Verdacht in hohem Maße zutreffend sein, belegbar mit den Sozialisations- und Qualifikationsprozessen (vgl. Lipsmeier, A.: AdA — Ausrichtung der Ausbilder? — Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1974, Heft 1, S. 10—25; bestätigt durch: Geißler, K.: Die pädagogische Qualifikation betrieblicher Ausbilder. — Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1976, Heft 3, S. 74). Am umstrittensten ist diese These für die Berufsschullehrer. Die relativ umfangreiche Literatur zu dieser Frage kann hier nicht aufgelistet werden.
- [49] Vgl. Cloetta, B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Konversationismus — Machiavellismus — Demokratisierung. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart 1975, S. 176.
- [50] Vgl. Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt 1974, S. 313; Albrecht-Held, A.: Bildungsaufstieg durch Deformation. Studenten des zweiten Bildungsweges vom Braunschweig-Kolleg. Hamburg 1972, S. 577 ff.
- [51] Diese Hoffnung wird bestärkt durch einige Untersuchungen, die für die Lehrerausbildung nachweisen, daß durch eine dem Studium vorgelegerte Berufstätigkeit der Konservatismus-Pegel gesenkt wird. Vgl. Cloetta, a. a. O., S. 188; Vonderach, G.: Industriearbeit und Lehrerausbildung. Stuttgart 1972, S. 97 ff.; Faulstich-Wieland, H.: Politische Sozialisation in der Berufsschule. Weinheim/Basel, 1976, S. 22 ff.

Volker Preuß

Das Qualifizierungsprojekt als eine didaktische Alternative in der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals in der Berufsbildung Erwachsener

Der Lernprojektansatz, als eine dem Lehrgang entgegengesetzte didaktische Grundform, ist mit der Berufsbildung schon von jeher verknüpft. Er sollte auch für die andragogische Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals in der Berufsbildung Erwachsener genutzt werden. In diesem Beitrag wird eine entsprechend abgewandelte Form des Lernprojektansatzes vorgestellt: das Qualifizierungsprojekt. Es versteht sich als eine entschieden praxisbezogene Alternative in der andragogischen Mitarbeiterqualifizierung.

Skizze gegenwärtiger „Großvorhaben“ in der andragogischen Mitarbeiterqualifizierung.

In den letzten Jahren sind auf dem Gebiet der andragogischen Qualifizierung der Mitarbeiter in der allgemeinen, politischen und beruflichen Bildung Erwachsener verschiedene didaktische Konzeptionen der Aus- und Fortbildung entwickelt worden. Sie erscheinen allesamt recht interessant, man darf auf die Evaluationsergebnisse der nächsten Jahre gespannt sein. Allerdings sollte man nicht hoffen, dann das — unter allen Konzepten — leistungsfähigste ermitteln zu können. Zu unterschiedlich sind die Voraussetzungen, denen die einzelnen Ansätze entsprechen, als daß sich — gewissermaßen per Rechnung und Gegenrechnung — ein allgemeingültiges Modell bestimmen ließe.

Hier wird vor allem an folgende Großvorhaben gedacht*):

- Das Vorhaben „Sestmat“ der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt: Es

*). Neben diesen gibt es zahlreiche andragogische Lehrgänge und Kurse, vor allem größerer Unternehmen, öffentlicher Verwaltungen und privater Fortbildungsinstitutionen. Sie müssen hier vernachlässigt werden.

zielt vornehmlich auf die Deckung des andragogischen „Nachholbedarfs“ neu eingestellter hauptberuflicher (VHS-)Mitarbeiter. Sestmat ist als Kombination von schriftlichem Studienmaterial und Direktphasen mit der Möglichkeit der Weiterarbeit in direkter Kommunikation entwickelt. Es soll aber auch als Informationsgrundlage für Trainingsphasen in Seminaren dienen. Die einzelnen Stu-dieneinheiten sind nicht am „Maßstab traditioneller Wissenschaftsdisziplinen“, sondern an der „Arbeitssituation“ der Lernenden orientiert. Was mit dem Material angeregt werden soll, „ist ein situationsbezogener Umgang mit Informationen und mit der Struktur, in der diese Informationen gefaßt sind.“ (Pädagogische Arbeitsstelle 1975).

- Das Vorhaben „Entwicklung und Erprobung von Qualifikationsseminaren für nebenberufliche pädagogische Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung“ des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung, Hannover/Oldenburg: Dieses Vorhaben zielt auf die praxisbezogene andragogische Grundqualifizierung nebenberuflicher Mitarbeiter in allen Bereichen der Bildung Erwachsener. Es ist eine Kombination aus schriftlichem Lernmaterial und Direktphasen, wobei didaktisch auf den letzteren der Schwerpunkt liegt. Die einzelnen Lerneinheiten entwickeln ihre Fragestellungen anhand eines Fallbeispiels. Daraus sollen dann konkrete Arbeits- oder Lernaufgaben entstehen. Darüber hinaus will das NQ-Vorhaben „zum Abschluß der Veranstaltungsreihe den Teilnehmern die Möglichkeit bieten, das bis dahin Gelernte zusammengefaßt zu überblicken und anzuwenden“. Hierzu soll u. a. das Planspiel „eine praxisähnliche Anwendungssituation (schaffen), in der zusammenfassend eine Veranstaltungsplanung von den Teilnehmergruppen vorgenommen wird“ (Krull u. a. 1978).
- Das Vorhaben „Weiterbildung von Weiterbildnern“ des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, Münster: Es setzt sich ab von den Konzepten „arbeitsplatzferner“ Qualifizierung und versucht einen Ansatz „arbeitsplatzgebundener“ andragogischer Fortbildung hauptamtlicher Mitarbeiter in der katholischen Erwachsenenbildung und in Internatseinrichtungen. Lernort ist in diesem Ansatz direkt der Arbeitsplatz der andragogischen Mitarbeiter. Das Lehren und Lernen zielt auf die Lösung von Aufgaben aus der Praxis. Die Bestimmung der Lerninhalte geschieht nicht von der Wissens-, sondern von der Problemstruktur her.
- Das Vorhaben „Ausbildung der Dozenten“ des Berufsbildungswerks des DGB, Düsseldorf: Dieser Ansatz einer stark trägerorientierten andragogischen Grundqualifizierung haupt- und nebenberuflicher Mitarbeiter findet als Intervallseminar statt. Ein wichtiger Aspekt des Vorhabens ist die Synthese von beruflicher (hier: andragogischer) und politischer Bildung der Teilnehmer. Über Fallbeispiele sollen die Veranstaltungsziele und -inhalte mit den Praxisbedingungen, den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Lernenden verbunden werden.
- Der (bereits abgeschlossene) Modellversuch „Entwicklung und Evaluation von Trainingseinheiten zum situativen Lehrtraining für Dozenten und Ausbilder in der beruflichen Erwachsenenbildung“ des Forschungszentrums Rehabilitation und Prävention der Stiftung Rehabilitation, Heidelberg: Der Modellversuch wurde im Rahmen der psychologisch-didaktischen Ausbildung von Dozenten und Ausbildern der Berufsbildung Erwachsener entwickelt, hat aber den Anspruch, auch für andere Adressatengruppen Anregungen zu liefern. Es handelt sich hierbei um ein situatives Lehrtraining im „Labor“. Das Training ist unmittelbar an der Lehtätigkeit der Teilnehmer orientiert. Seine besondere Struktur erhält das Modell aus lerntheoretischen Begründungen, wie z. B. Lernen durch Einsicht, Verstärkungslernen oder Lernen am Modell.

○ Das Polymedia-Lehrprogramm im Medienverbund, „Unterrichts- und Kommunikationstechniken“, der Gesellschaft für audiovisuelle Kommunikation, Hamburg: Dieses Programm zielt auf die andragogische „Grundschulung“ haupt- und nebenberuflicher Mitarbeiter/Referenten in der beruflichen Fortbildung des öffentlichen Dienstes und den Unternehmen der Wirtschaft. Es ist eine Kombination von AV-Teilen (Video oder Film), schriftlichen Materialien zum Selbststudium und Direktphasen. Das Lehrprogramm will „ein hohes Maß an Selbsttätigkeit und Aktivität der Teilnehmer“ gewährleisten (Polymedia 1976).

Forderungen der Andragogik zum Lehren und Lernen Erwachsener — Forderungen der Fortbildungspraktiker an Konzeptionen zur andragogischen Mitarbeiterqualifizierung

Die Orientierung der Großvorhaben an der Arbeitssituation, der Praxis, der Tätigkeit andragogischer Mitarbeiter zeigt, daß sie Forderungen oder Empfehlungen der didaktischen Diskussion über das Lehren und Lernen Erwachsener zu berücksichtigen versuchen. Diese Feststellung gilt auch für den Anspruch des interdisziplinären, nicht fachsystematischen Einbringens der Inhalte in den Qualifizierungsprozeß.

Moderne Aus- und Fortbildungskonzeptionen werden auf „Praxisorientierung“ und „Interdisziplinarität“ nicht verzichten können. Genauso wenig wie sie zentrale Forderungen der Andragogik ignorieren dürfen, z. B. solche nach

- Förderung der Lernaktivität (die Aktivität der Lernenden ist eine wichtige Bedingung des Lernfortschrittes, wie seit den Untersuchungen Löwes bekannt ist)
- Förderung der Lernmotivation/-Bereitschaft (Brandenburg 1974) leitet aus den von ihm diskutierten Forschungsergebnissen zur Bedeutung der Lernmotivation für den Lernerfolg verschiedene Konsequenzen für Erzeugung, Steigerung und Nutzung der Lernmotivation ab. Hier interessiert insbesondere sein Hinweis, daß „durch die kohärente Vermittlung des Lernmaterials anhand der Lösung von praktischen Aufgaben ... eine weitaus höhere Lernbereitschaft erzielt (wird) als durch die Demonstration allgemeiner Aussagen mittels isolierter und beliebiger Einzelbeispiele“ (S. 53)).

Forderungen nach „Interdisziplinarität“ und „Praxisorientierung“ bzw. aufgaben- und anwendungsbezogener Vermittlung andragogischen Wissens wurden auch in Interviews (im Rahmen des BIBB-Forschungsvorhabens „Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener“) mit Fortbildungsbeauftragten und Lehrkräften erhoben.

Darüber hinaus forderten die Interviewpartner

- die Unterstützung (Begleitung, Beratung) bei der Umsetzung des Gelernten in die andragogische Praxis und
- die Aufarbeitung der Ursachen von Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Theorie in Praxis.

Diesen Forderungen der Andragogik und der Fortbildungspraktiker sollen die im Rahmen des BIBB-Forschungsvorhabens zu erarbeitenden Qualifizierungsmodelle entsprechen. Dazu wird eine didaktische Grundform herangezogen, die die genannten Forderungen u. E. in optimaler Weise zu realisieren vermag: der Lernprojektansatz*). Die ursprüngliche Konzeption (vgl. Kühn/Preuß/Wolf 1976) ist damit aufgrund der bisher geleisteten empirischen Arbeiten abgeändert worden.

Der Lernprojektansatz

Der Lernprojektansatz ist seit seinem Ursprung in den USA zu Beginn dieses Jahrhunderts eng mit der Berufsbildung verknüpft. Seit 1908 wurde der Projektbegriff zur Bezeichnung einer bestimmten didaktischen Grundform in amerikanischen Berufsschulen gebraucht, seit 1918 benutzte ihn die amerika-

*) Zu einem ähnlich entschieden praxisbezogenen Ansatz für den Bereich der Ausbildung der Ausbilder vgl. den Beitrag von Konrad Kutt in diesem Heft.

nische Bundesbehörde für Berufserziehung. Trotz gradueller Unterschiede wurde am Projektbegriff im Verlaufe seiner Geschichte immer betont, daß er eine umfassende, praktische Aufgabe bezeichne, die in der „natürlichen Umgebung“ der Lernenden zu lösen sei (vgl. Bossing 1977). Über die Rezeption der Projekt-Idee im Zusammenhang mit der Schulkonzeption des amerikanischen Pragmatismus (Dewey) in Deutschland, insbesondere über ihre „idealistische Überformung“ durch die Reformpädagogik, informiert Suin de Boutemard (1975).

Heute verbindet man mit dem Projektansatz (Projektlernen, Projekt) im wesentlichen folgende didaktische Prinzipien

○ **Aufgaben-/Produktorientierung:**

Ausgangspunkt von Lernprojekten sind konkrete Aufgaben aus dem Alltag, der Praxis der Lernenden. Ihre Lösung verbleibt nicht nur auf der theoretischen Ebene, sie mündet in eine „ausgeprägte praktische Tätigkeit“ ein, kurz: die Lernenden müssen etwas dabei tun, und zwar in ihrer Lebens- oder Arbeitssituation, ihrer „natürlichen Umgebung“ (vgl. Bossing 1977). Die praktische Aufgabenlösung ist das Handlungsergebnis, das Produkt des Lehr-Lernprozesses. „Der Zweck des Lernprozesses ist nicht nur eine Veränderung der Lernenden selbst, gewissermaßen in mente, sondern deren Nutzen zu einer Veränderung der Situation, die sich in einem **Handlungsergebnis** (im Original kursiv) ... äußert.“ (Schulz 1973, zit. nach Otto 1977).

○ **Interdisziplinarität:**

Die verschiedenen Wissenschaften bringen ihre Kapazitäten aufgabenbezogen, nicht wissenschaftssystematisch in den Prozeß der Aufgabenlösung ein.

○ **Interessenbezug:**

Anknüpfen an die von den Lernenden aufgrund ihrer Praxiserfahrung als wesentlich bezeichneten Aufgaben.

○ **Partizipation:**

Realisierung möglichst weitgehender Mitwirkung der Lernenden an den Entscheidungsprozessen der Projekte.

Ein weiteres Kennzeichen des Lernprojektansatzes ist das

○ **didaktische Stufenschema „Zielsetzung — Planung — Ausführung — Beurteilung“:** Es meint auf der Stufe der „Zielsetzung“ die Motivation zur Lösung eines Problems; auf der Stufe der „Planung“ die Ausarbeitung des Lösungsweges, die durch das plötzliche Auftauchen zahlreicher Schwierigkeiten behindert wird; auf der Stufe der „Ausführung“ die Verwirklichung des Projektzieles, also die Realisierung des Lösungsweges in der Praxis der Lernenden als integrierter Arbeits- und Lernprozeß unter Anleitung des Lehrenden; schließlich auf der Stufe der „Beurteilung“ den „Soll-Ist-Vergleich“ und das Bemühen, aus erkannten Fehlern zu lernen (vgl. Bossing 1977).

Der Lernprojektansatz ist eine Alternative zum Lehrgang, für den in seiner strengen Form gilt, daß er Sachverhalte, Probleme aus ihren tatsächlichen Zusammenhängen isoliert, daß er fachsystematisch organisiert ist und die Lerninhalte additiv darbietet. Didaktische Schemata des Lehrgangs sind, selbst da, wo sie ebenfalls die Stufe der „Ausführung“ beinhalten, niemals in dem entschiedenen Sinne auf die Praxis bezogen wie die Lernprojektstufung.

Eine didaktische Alternative in der andragogischen Mitarbeiterqualifizierung: Das Qualifizierungsprojekt

Zur Verwirklichung der Forderungen von Praxis und Theorie in bezug auf das Lehren und Lernen Erwachsener in der andragogischen Mitarbeiterqualifizierung entschied man sich, wie bereits angedeutet, im BIBB-Vorhaben „Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener“ für eine Orientierung der Entwicklung von Qualifizierungsmodellen am Lernprojektansatz.

Im folgenden wird nun eine bestimmte Modifikation des Projektansatzes in bezug auf die andragogische Qualifizierung speziell der Lehrkräfte in der Berufsbildung Erwachsener vorgestellt: das Qualifizierungsprojekt.

Was soll das Qualifizierungsprojekt vermitteln? Das Qualifizierungsprojekt vermittelt eine andragogische Teilqualifikation, die zur optimalen Planung, Durchführung und Bewertung didaktischen Handelns in beruflichen Lehr-Lern-Prozessen notwendig ist. Die Teilqualifikation kann von den Lernenden bedarfs- oder, wenn man so will, defizitgerecht angeeignet werden. Erst die Summe der Teilqualifikationen mehrerer Qualifizierungsprojekte ergibt eine andragogische Gesamtqualifikation, die in Form eines niemals endgültigen Qualifikationsprofils beschreibbar ist.

Das Qualifizierungsprojekt, wie es sich nach der ersten Grobplanung darstellt, besteht aus drei aufeinander folgenden Phasen:

- der Entwicklungsphase (Phase I)
- der Praxisphase (Phase II)
- der Revisionsphase (Phase III).

Zur Entwicklungsphase

In der Entwicklungsphase (mit einer Dauer von 2—5 Tagen), die den beiden didaktischen Stufen des Lernprojektansatzes, „Zielsetzung“ und „Planung“, entspricht, geht es um die Entwicklung eines Weges zur Lösung der Projektaufgabe. Betrachtet man die Lösung als ein Produkt und beachtet man, daß es sich bei dieser „Produkterstellung“ in erster Linie um einen Lehr-Lern-Prozeß handelt, so kann man diese Phase schlagwortartig folgendermaßen kennzeichnen: „Qualifizierung durch Entwicklung eines Produkts“. Bei den Aufgabenlösungen bzw. Produkten kann es sich z. B. handeln um:

- praktikable didaktische Strategien zur Überwindung bestimmter Lernprobleme Erwachsener
- Kombinationen von Lehr-Lernverfahren und Arbeitsmitteln in bezug auf bestimmte Lerninhalte und bestimmte Teilnehmergruppen (Realisierung von „Teilnehmerorientierung“)
- Modelle des Einsatzes gruppendifferenzierter Methoden zur Verbesserung des Lernklimas.

Die innere Struktur der Entwicklungsphase läßt sich folgendermaßen skizzieren:

1. Da jeweils nur Teilqualifikationen vermittelt werden können, muß sichergestellt sein, daß die Projektaufgaben **exemplarischen Charakter** haben, so daß die während des Lösungsprozesses ablaufende Qualifizierung Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die — über die konkrete Aufgabe hinausgehend — die Lernenden in die Lage versetzen, verwandte Probleme der Fortbildungspraxis gleich erfolgreich anzugehen.
2. Die **Anordnung der Lernziele und -inhalte** geschieht aufgabenbezogen. Sie folgen also nicht linear aufeinander, wie es für die didaktische Grundform des Lehrgangs typisch ist, sondern sind konzentrisch angeordnet; sie stehen untereinander in Wechselbezügen (vgl. Klafki 1972). Im Qualifizierungsprojekt kann die Forderung der Praktiker nach aufgaben- und anwendungsbezogener Vermittlung andragogischen Wissens also optimal verwirklicht werden. Dasselbe gilt für die Forderung nach Förderung der Lernmotivation, insofern die Aufgabenbezogenheit der Inhalte ihre höchst „kohärente Vermittlung“ (Brandenburg) ermöglicht und damit eine höhere Lernbereitschaft erzielt wird.
3. Die **Aufgabe der Dozenten** („Lehrer der Lehrkräfte“) umfaßt die Moderation, vor allem aber die Information bei aktuell auftretenden Defiziten in der Lerngruppe. Das setzt eine sehr gute inhaltliche Vorbereitung der Dozenten voraus. Sie müssen auf aktuellen Informationsbedarf

flexibel reagieren bzw. den Zugriff auf zusätzliche Informationsquellen eröffnen können.

4. Die Basisinformation im Prozeß der Produktentwicklung soll von **Lehr-Lernmaterialien** übernommen werden, die von den Teilnehmern a) zu einem Teil vorab und b) arbeitsteilig während des Aufgabenlösungsprozesses anzueignen sind.
5. Eine grundsätzliche Frage muß hier noch angesprochen werden: Im Bereich der Schule kann der Projektansatz unter den einschränkenden Bedingungen der Praxis meist nur in reduzierter Form verwirklicht werden. Deshalb spricht man dort häufig auch nur vom „projektorientierten Unterricht“ (vgl. Bonn 1974).

Auch für den Bereich der „Berufsbildung Erwachsener“ ist mit Einschränkungen zu rechnen. Insbesondere das Prinzip der **Partizipation der Lernenden** an den didaktischen Entscheidungsprozessen wird nur ansatzweise zu realisieren sein. Eine Selbstorganisation der Lerngruppe kann allein aus zeitökonomischen Gründen nicht voll auf die Grundsatzentscheidungen zu Qualifizierungsprojekten ausgedehnt werden. Diese werden schon sehr frühzeitig vor dem Hintergrund der Interviewergebnisse und weiterer Arbeiten des BIBB-Vorhabens „Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in der Berufsbildung Erwachsener“ in Zusammenarbeit mit den Trägern getroffen werden müssen. Sind die Grundsatzentscheidungen aber erst einmal gefallen, so soll Partizipation innerhalb der Qualifizierungsprojekte weitgehend realisiert werden.

Zur Praxisphase

Die Praxisphase des Qualifizierungsprojekts entspricht der didaktischen Stufe der „Ausführung“. Es geht um die Umsetzung der Aufgabenlösung in die Fortbildungspraxis als Lernprozeß. Auch hier wieder die entsprechende schlagwortartige Formulierung: „Qualifizierung durch Implementation eines Produkts“. Es handelt sich um die „ausgeprägte praktische Tätigkeit“, die für den Projektansatz so kennzeichnend ist. Die Teilnehmer sollen in ihrer normalen Lehrtätigkeit, also in der „Ernstsituation“, die andragogische Aufgabenlösung auf die eigene Praxis anwenden, und zwar bei direkter Beratung durch einen Dozenten („Lehrer der Lehrkräfte“).

Damit gelingt die optimale Einlösung der Praktiker-Forderung nach Unterstützung bei der Umsetzung des Gelernten in die andragogische Praxis. Die innere didaktische Struktur dieser Phase ist noch im einzelnen zu erarbeiten.

Insbesondere ist die Problematik der Verbindung von Lern- und andragogischen Arbeitsprozessen im Bereich der Berufsbildung Erwachsener zu berücksichtigen. Fraglich ist auch, ob alle Teilnehmer an Qualifizierungsprojekten vom Dozententeam direkt beraten werden können, oder ob man evtl. Lehrkräftegruppen bilden muß, aus denen man dann zwei bis drei Repräsentanten primär berät und die Kommunikation mit den übrigen Teilnehmern während dieser Praxisphase dann nur indirekt stattfinden läßt.

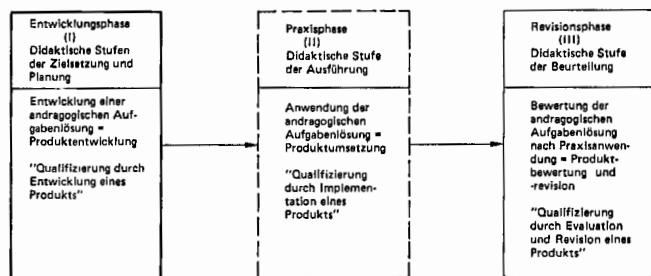
Zur Revisionsphase

Die Revisionsphase (mit einer Dauer von einem bis zweieinhalb Tagen) entspricht der didaktischen Stufe der „Beurteilung“. Wie hat sich die Aufgabenlösung in der Fortbildungspraxis bewährt? Wo sind ihre Schwachstellen? Wo mußte sie verändert werden, was leistet die Wissenschaft für die Praxis? In der Revisionsphase geht es um einen Erfahrungsaustausch, der als komplexer Lernprozeß organisiert werden soll. Wiederum schlagwortartig: „Qualifizierung durch Evaluation und Revision eines Produkts“. Über die Rückkopplung zur Aufgabenlösung soll deren Verbesserung erreicht werden. Daneben ist zu hoffen, daß in dieser Phase ein produktives Umgehen mit der häufig resignativ erfahrenen Kluft zwischen Theorie und andragogischer Praxis erlernt wird. Diese Phase der Revision verwirklicht die Praktiker-Forderung nach Auf-

arbeiten der Ursachen von Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Theorie in Praxis. Die Förderung der Andragogik in bezug auf die Förderung der Lernaktivität wird in allen drei Phasen in größtmöglichem Umfang eingelöst. Aktivität jedes einzelnen Lernenden ist für das Qualifizierungsprojekt grundlegend. Ein passives, rezeptives Verhalten läßt die didaktische Konzeption des Qualifizierungsprojekts nicht zu.

Qualifizierungsprojekte, die im Rahmen des BIBB-Vorhabens „Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener“ erarbeitet werden, sollen in ihrem Ablauf festgehalten und dokumentiert werden. Damit soll der Anspruch, Modelle der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals zu entwickeln, eingelöst werden. Die Qualifizierungsprojekte sind als „Prototypen“ zu verstehen, die von beliebigen Trägern zur Deckung ihres aktuellen andragogischen Qualifikationsbedarfs nachvollzogen werden können. Damit verbleibt die Verantwortung für die Qualifizierung der Lehrenden bei den Trägern, ohne daß damit der Anspruch des BIBB auf eine trägerübergreifende andragogische Aus- und Fortbildungskonzeption für Lehrkräfte aufgegeben würde.

Aufbau und Ablauf eines Qualifizierungsprojekts



Vergleich der didaktischen Ansätze der Großvorhaben mit dem Qualifizierungsprojekt

Das Qualifizierungsprojekt soll als eine didaktische Alternative in der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals in der Berufsbildung Erwachsener entwickelt werden. Damit könnte der Lernprojektansatz nur zu drei der im ersten Abschnitt skizzierten Großvorhaben (BFW/DGB; Stiftung Rehabilitation; Polymedia) unmittelbar alternativ diskutiert werden. Da sich aber mindestens zwei der verbliebenen drei Vorhaben, Sestmat und NQ, u. a. auch auf Lehrende in der berufsbezogenen bzw. beruflichen Bildung Erwachsener beziehen, sollen sie ebenfalls, aber auch das DIP-Vorhaben, in die abschließende Erörterung einbezogen werden.

Zunächst muß klargestellt werden, daß die Favorisierung des Lernprojektansatzes als Alternative in der Mitarbeiterqualifizierung natürlich mit keinem Ausschließlichkeitsanspruch verbunden ist. Das Qualifizierungsprojekt will und kann andere didaktische Konzepte nicht überflüssig machen. Sie alle übernehmen spezifische Aufgaben. Das Qualifizierungsprojekt soll insbesondere die genannten Forderungen der Fortbildungspraktiker verwirklichen.

Die Unterschiede der genannten Vorhaben zum Qualifizierungsprojekt sollen mit Hilfe zweier Merkmale des Projektansatzes, der „Produktoorientierung“ und des „Stufenschemas“, verdeutlicht werden. Diese Kennzeichen sind weiter oben bereits erläutert worden.

○ Sestmat, mit seinem Anspruch auf Anregung zum Umgang mit Informationen, unterscheidet sich vom Qualifizierungsprojekt dadurch, daß es nicht in eine „ausgeprägte praktische Tätigkeit“ münden, nicht auf die Erarbeitung eines Produkts zielen will. Sestmat verbleibt also, um die Schulzsche Formulierung zu gebrauchen, „in mente“. Insofern die Konzeption von Sestmat nicht vorsieht, daß etwas geplant und ausgeführt werden soll, ist das didaktische Stufenschema des Lernprojektansatzes nicht anwendbar.

○ Der Unterschied der Didaktik des NQ-Vorhabens zum Qualifizierungsprojekt zeigt sich darin, daß die Lernenden im Zusammenhang mit dem vorgesehenen Planspiel eine Menge „tun“ müssen, allerdings im Kurs, im Seminar selbst, nicht in ihrer Arbeitssituation direkt. Es soll sich hierbei also nicht um eine praktische Tätigkeit in der „natürlichen Umgebung“ der Lernenden handeln. Gemessen am Stufenschema des Lernprojektansatzes will NQ auf der Stufe der „Planung“ verbleiben und nicht in die Stufe der „Ausführung“ eintreten.

○ Der didaktische Ansatz des DIP-Vorhabens unterscheidet sich wegen seiner „Arbeitsplatzgebundenheit“ u. E. weder hinsichtlich der „Produktorientierung“ noch in bezug auf das didaktische Stufenschema vom Qualifizierungsprojekt. Der Unterschied wird erst deutlich, wenn man nach der Beziehung des Lernprozesses zum Arbeitsprozeß fragt.

Der Projektansatz geht vom Vorrang des Lernprozesses aus und nimmt den Arbeitsprozeß in sich auf, wobei letzterer auf der Stufe der „Ausführung“ bestimmend wird.

Das DIP-Vorhaben geht hingegen vom Arbeitsprozeß aus und integriert in diesen den Lernprozeß. Lernort ist hier — wie bereits im ersten Abschnitt festgestellt — ausschließlich der Arbeitsplatz der andragogischen Mitarbeiter. Im Qualifizierungsprojekt findet ein Wechsel des Lernorts zwischen „Lernplatz“ und Arbeitsplatz der Lehrkräfte statt. Und zwar deshalb, weil unserer Vermutung nach der Arbeitsplatz der Lehrkräfte hochkomplexes organisiertes Lernen — wie es für die andragogische Qualifizierung kennzeichnend ist — aus vielerlei Gründen nicht optimal zuläßt. Allerdings ist die Leistungsfähigkeit möglicher Lernorte in der andragogischen Mitarbeiterqualifizierung noch gar nicht ausgelotet worden. Nach Abschluß der Vorhaben wird man auch hierüber mehr wissen.

○ Der Unterschied des BFW/DGB-Vorhabens — mit seinen Fallbeispielen — zum Qualifizierungsprojekt läßt sich in ähnlicher Weise beschreiben wie beim NQ-Vorhaben.

○ Die Differenz der Didaktik des Modellversuchs der Stiftung Rehabilitation zum Qualifizierungsprojekt kann so

verdeutlicht werden: In der Lernsituation „tun“ die Teilnehmer sehr viel, aber die Trennung von ihrer „natürlichen Umgebung“ ist für das Verhaltenstraining grundlegend. Produktorientierung i. S. des Qualifizierungsprojekts ist gerade nicht beabsichtigt. Daß auch das didaktische Stufenschema des Lernprojektansatzes nicht greifen kann, liegt auf der Hand.

○ Schließlich noch die didaktische Unterscheidung des Polymedia-Lehrprogramms vom Qualifizierungsprojekt. Die Teilnehmer sollen „Selbsttätigkeit“ und „Aktivität“ im Rollenspiel und im Training des Lehrverhaltens zeigen. Auch hier ist keine „Produktorientierung“ i. S. des Qualifizierungsprojekts angestrebt. Das „Tun“ der Lernenden bezieht sich auf das Seminar und ist nicht mit der Stufe der „Ausführung“ des Projektansatzes identisch.

Literatur:

Bonn: Projekt — Projektorientierter Unterricht — Projektstudium. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974.

Bossing, C. Nelson L.: Die Projekt-Methode. Zuletzt in: Kaiser, A. und Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977.

Brandenburg, A. Günter: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen 1974.

Klafki, Wolfgang: Formen der Strukturierung von Lehrplänen. In: Klafki, W. u. a. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Frankfurt 1972.

Krull, Michael, Löeber, H.-D., Rieken, H.: Materialien zur Nebenberuflichen Qualifikation. Einführung. Hrsg. vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Oldenburg 1978.

Kühn, Günter, Preuß, Volker, Wolf, Brigitte: Zur Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Jg. 5 (1976), Heft 1, S. 12—14.

Otto, Gunter: Das Projekt — Merkmale und Realisationschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form. Zuletzt in: Kaiser, A. und Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977.

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Selbststudienmaterial für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt 1975.

Polymedia-Gesellschaft für audio-visuelle Kommunikation mbH.: Unterrichts- und Kommunikationstechniken. Hamburg 1976 (hektographiert).

Suind Boutemard, Bernhard: Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. München 1975.

Konrad Kutt

Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern – Ein Lehrgang zur fachbezogenen Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat gemeinsam mit der Siemens AG in den Jahren 1976 und 1977 im Rahmen eines Modellversuchs einen Lehrgangsplan zur Weiterbildung von Ausbildern entwickelt und erprobt. Das Besondere an diesem Konzept besteht darin, daß zugleich fachliche, pädagogische und psychologische Themen zu einer ergebnisorientierten Weiterbildung von Ausbildern verknüpft wurden. In diesem Beitrag werden Ziele, Inhalte, Methoden und Ergebnisse des Modellversuchs vor allem mit Blickrichtung auf eine fachdidaktische Qualifizierung der Ausbilder dargestellt [1].

Ziele des Modellversuchs und Ihre Begründung

Die Ziele dieses Modellversuchs, der sich als eine enge Kooperation von Bildungspraxis und Bildungsforschung versteht, knüpfen an die vielfältigen Erfahrungen aus Lehrgän-

gen und Modellehrgängen zur Ausbildung der Ausbilder an [2]. Oftmals standen dabei Fragen und Probleme der Vermittlung betrieblicher Ausbildungsinhalte im Vordergrund, was als „didaktische Zentrierung“ auf das Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ (vgl. § 2 AEVO) bezeichnet wurde. Betriebliche Lehr- und Lernprozesse, die in der Form fachpraktischer Unterweisungen und fachtheoretischen Betriebsunterrichts ablaufen, sollten durch Planungshilfen und Übungsphasen im Rahmen entsprechender Lehrgänge verbessert werden. Infolge des mangelnden Fachbezugs ist dies bisher nur unzureichend gelungen.

Das hier vorgestellte Modell einer fachbezogenen pädagogischen Weiterbildung geht über den durch die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) gesetzten Rahmen hinaus, denn erstens wird ein berufsorientierter Fachbezug (z. B. Metall- oder Elektrotechnik) in das Trainingsprogramm mit aufge-

nommen und zweitens erfüllt die Zielgruppe, an die sich der Lehrgang in erster Linie wendet, die formalen Voraussetzungen der Ausbilder-Eignungsverordnung. Von einer additiven, allein „themenorientierten“ Weiterbildung unterscheidet sich dieser Lehrgang insofern, als er auf ein konkretes, in der späteren Ausbildung praktisch verwertbares Lehrgangsergebnis ausgerichtet ist, woraus sich zu Recht die Bezeichnung und die Substanz einer ergebnis- bzw. projektorientierten Weiterbildung ableiten läßt [3].

Der Modellversuch hatte eine dreifache Zielsetzung:

1. Es sollte ein Lehrgangsplan entwickelt und erprobt werden, der die fachbezogene pädagogische Weiterbildung im Bereich der Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse beinhaltet.
2. Mit dem Modellversuch sollten Vorschläge für die Sammlung, Bewertung, Entwicklung und den Einsatz von Ausbildungsunterlagen im Hinblick auf die Planung in sich zusammengehöriger Unterrichts- bzw. Unterweisungseinheiten erarbeitet werden.
3. Schließlich sollte mit dem Lehrgang ein Modell entwickelt werden, durch das Ausbilder unmittelbar an der Aufbereitung und Weiterentwicklung von fachdidaktischen Materialien für die Ausbildung beteiligt werden können. Denn Ziel und Ergebnis des Weiterbildungslehrganges sollten sein, daß die Teilnehmer gemeinsam und unter Anleitung von Fachreferenten einen in der Ausbildungspraxis einsatzfähigen „fachdidaktischen Baustein“ erarbeiten.

Zur Entwicklung des Lehrgangskonzepts

Innovationen in der beruflichen Bildung können mit Hilfe von Modellversuchen vorbereitet und in Gang gesetzt werden. Dabei haben Modellversuche i. d. R. zunächst nur eine begrenzte Reichweite. Ihre Ergebnisse aber müssen „übertragbar“ sein, wenn nicht total, so doch in bestimmten Teilbereichen und u. U. mit Modifikationen. Eine Modellversuchsabwicklung mit einem privatwirtschaftlichen Einzelbetrieb stellt daher an das Entwicklungsverfahren für ein Lehrgangscurriculum besondere Anforderungen hinsichtlich der Implementation innerhalb des Erprobungsbereichs und hinsichtlich der erweiterten Anwendungsmöglichkeit.

Die Gliederung des Modellversuchs in eine Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase bezweckte u. a. eine klare Funktionsbestimmung der am Modellversuch Beteiligten. Die Planungsphase diente dazu, die o. g. Ziele zu präzisieren und mit Hilfe einer Situationsanalyse Entscheidungen über verfeinerte Ziele und Maßnahmen zu treffen. Die Durchführungsphase bestand aus zwei wissenschaftlich begleiteten Modellehrgängen, womit eine konzeptionelle Weiterentwicklung aufgrund der pilotartigen Erprobung im Rahmen des Modellversuchs ermöglicht wurde. Der Modellversuch hat die Annahme bestätigt, daß singuläre — z. B. nur eine einmalige Lehrgangsdurchführung umfassende — Erprobungsprojekte letztlich nicht hinreichen, um halbwegs abgesicherte Ergebnisse zu erhalten.

Die Erfahrungen der Referenten, die Äußerung der Teilnehmer und Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung bei zwei Lehrgängen bildeten somit die Grundlage für ein überarbeitetes Lehrgangskonzept, dessen Übertragbarkeit bereits mit Sachverständigen diskutiert wurde.

Für die Planungsarbeit wurde eine Curriculumentwicklungsgruppe gebildet, an der Mitarbeiter der Siemens AG (zugeleich Referenten für den Lehrgang) sowie Mitarbeiter des Bereichs „Ausbildungspersonal“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (zugeleich wissenschaftliche Begleitung) beteiligt waren. Sie entwickelten gemeinsam das Lehrgangscurriculum und seine Struktur sowie die Voraussetzungen und organisatorischen Rahmenbedingungen, indem zunächst eine Situationsanalyse der Ausbildung in der Siemens AG erstellt wurde. Folgende Aktivitäten gehörten u. a. dazu [4]:

— Besichtigung von Ausbildungsstätten der Siemens AG,

die sich in Größe, Region, Ausbildungsrichtung und Produktion bzw. Vertriebsnähe unterschieden.

- Einwöchige teilnehmende Beobachtung von zwei Mitarbeitern des BIBB in einer Ausbildungswerkstatt [5].
- Befragungen von Ausbildern und leitenden Ausbildungspersonen zur Ermittlung von Weiterbildungsbedürfnissen.

Für ca. 10 000 Auszubildende in der gewerblichen Ausbildung der Siemens AG in mehr als 30 Ausbildungsberufen sind ca. 700 hauptamtliche Ausbilder tätig. Die Ausbildung ist je nach Größe und Struktur der Werke und Zweigniederlassungen unterschiedlich organisiert. Die Aufgaben des Ausbilders sind mehr oder weniger komplex und umfangreich bzw. spezialisiert und arbeitsteilig. Auch unterscheidet sich der Einsatz von Ausbildungsunterlagen, die zentral oder dezentral entwickelt wurden. In der Regel können Ausbilder auf eine Sammlung vorstrukturierter Ausbildungsunterlagen zurückgreifen. Sie müssen dann aber in der Lage sein, diese Ausbildungsunterlagen entsprechend den situativen Verhältnissen ihres Betriebes einzusetzen und in begrenztem Umfang neu zu gestalten.

Ausbildungsunterlagen wurden in Arbeitskreisen entwickelt und revidiert, an denen auch Ausbilder beteiligt waren. Im Rahmen betrieblicher Bildungsmaßnahmen haben alle Ausbilder pädagogische Grundkenntnisse erworben, die den Anforderungen der Ausbilder-Eignungsverordnung entsprechen. Über die fachlichen Mindestabschlüsse hinaus besitzen eine große Anzahl der Ausbilder — insbesondere solche mit Vorgetesttenfunktionen — zusätzliche fachliche Qualifikationen als Meister, Techniker oder Ingenieur.

Die Situationsanalyse hat gezeigt, daß mit Hilfe der Weiterbildung der Bogen gespannt werden muß von der Entwicklung zur Anwendung von Ausbildungsunterlagen, von der allgemeinen Pädagogik zur Fachdidaktik, von der pädagogischen Grundausbildung zur fachdidaktischen Weiterbildung.

Das Lehrgangskonzept

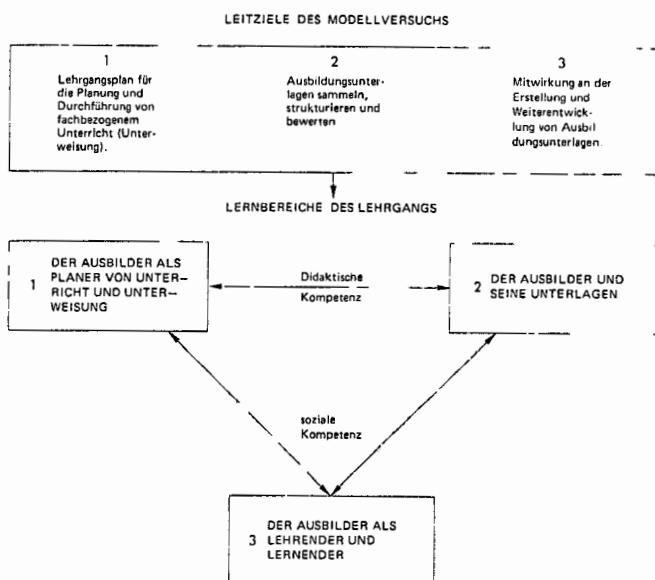
In inhaltlicher und lernorganisatorischer Hinsicht hat die Curriculumentwicklungsgruppe auf der Basis der o. g. Zielsetzung und Situationsanalyse folgendes Grobkonzept entwickelt, das hier in der erprobten, revidierten Fassung dargestellt wird.

Folgende drei Lernbereiche wurden mit Grobzielen umschrieben:

1. Der Ausbilder als Planer von Unterricht und Unterweisung
Lernziel: Der Ausbilder soll den fachdidaktischen Baustein (Ein- und Ausbau von Wälzlagern) mit Kollegen entwickeln, eine Unterrichts- bzw. Unterweisungseinheit selbstständig planen und auf der Grundlage dieser Planung, Unterweisung bzw. Unterricht praktisch trainieren.
2. Der Ausbilder und seine Unterlagen
Lernziel: Der Ausbilder soll zum Baustein (Ein- und Ausbau von Wälzlagern) Ausbildungsunterlagen strukturieren und im Hinblick auf die Planung einer bestimmten Lernorganisation bewerten können.
3. Der Ausbilder als Lehrender und Lernender
Lernziel: Der Ausbilder soll befähigt und motiviert werden, an der Aufbereitung, Entwicklung und Weiterentwicklung von Ausbildungsunterlagen mitzuwirken.

Diese Lernbereiche bilden den didaktischen Bezugsrahmen des Lehrgangs, dessen Ziele sich im Spannungsfeld zwischen didaktischer und sozialer Kompetenz des Ausbilders befinden. Die Lernbereiche und die daraus abgeleiteten Lerneinheiten spiegeln die integrative Lehrgangsstruktur wider (vgl. Übersicht 1). Fachliche, pädagogische und psychologische Inhalte werden auf das Projekt der „Entwicklung eines fachdidaktischen Bausteins“ ausgerichtet. Deshalb ist sowohl der fachliche als auch der psychologische Bezug nicht an einen bestimmten Lernblock gebunden, sondern durchgängiges Prinzip während des gesamten Lehrgangs.

Übersicht 1: Die Ableitung der Lernbereiche aus den Leitziel des Modellversuchs



Der fachdidaktische Ansatz des Lehrgangs

Fachdidaktik als „Theorie der Lerninhalte einzelner Fächer“ auf die Vermittlungstätigkeit von Ausbildern in Betrieben zu beziehen, ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Zwar erscheint es berechtigt, den Ausbilder als Fachdidaktiker zu bezeichnen, aber eine entsprechende Qualifizierung stand bisher aus, denn das Verhältnis von Fachwissenschaft (Fachtheorie und Fachpraxis), Tätigkeitsfeld und Unterrichtsorganisation ist in der betrieblichen Ausbildung noch äußerst unscharf. Sind schon Begriff und Inhalt beruflicher Fachdidaktiken im Rahmen der Lehrerbildung häufig nicht zweifelsfrei geklärt, so müssen diese in der Aus- und Weiterbildung der Ausbilder erst neu bestimmt und erarbeitet werden.

Wissen und Erfahrungen finden u. a. ihren Ausdruck in der Technik, in Werkstoffen, Produktionsverfahren und Arbeitsorganisation. Diese Objektivierungen der Wissenschaft müssen vom Ausbilder in Teillertigkeiten und Teilwissen gegliedert, didaktisch analysiert und letztlich auf wissenschaftlich gültige Kategorien und Aussagen zurückgeführt werden. Strukturierungsgegenstand ist dabei nicht die an Hochschulen etablierte Fachwissenschaft (z. B. Physik, Chemie, Volkswirtschaft), sondern das sozio-technische System betrieblicher Tätigkeiten und Handlungsabläufe mit eindeutig berufsqualifizierender Zielrichtung.

Der fachdidaktische Ansatz dieses Lehrgangs besteht darin, daß Ausbilder einen komplexen Ausbildungsabschnitt im Lehrgang planen, hierzu in Einzelarbeit während der Zwischenphase die erforderlichen Ausbildungsunterlagen erstellen und anhand dieser Planung Unterweisung und Unterricht im Lehrgang trainieren. Für diesen Prozeß der Entwicklung eines fachdidaktischen Bausteins bzw. der Planung von Unterweisung und Unterricht sind Überlegungen auf zwei Ebenen erforderlich, die zu dem Lehrgangsergebnis, der Zusammenstellung eines fachdidaktischen Bausteins führen [6]:

1. Allgemeine, auf das gesamte Thema bezogene didaktisch-methodische Vorüberlegungen und
2. spezielle, auf die einzelne Unterweisungs-/Unterrichtssituation bezogene Ausarbeitungen.

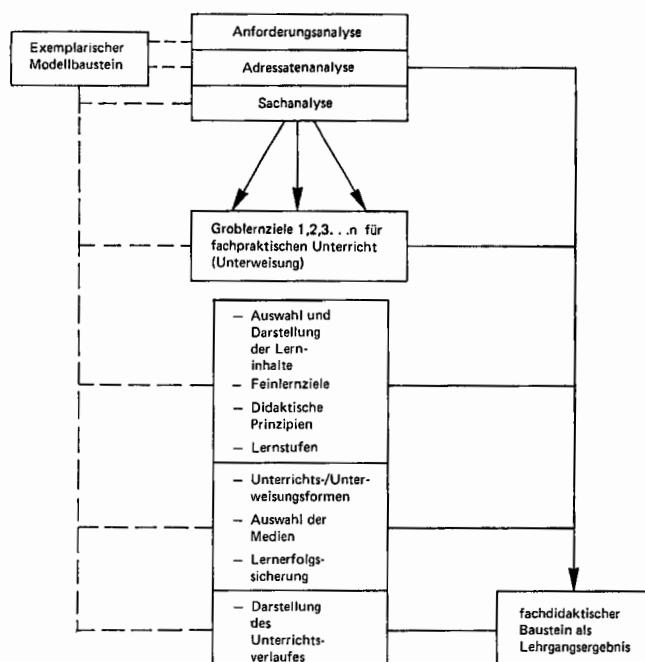
Die didaktisch-methodischen Vorüberlegungen in Form der Anforderungs-, Adressaten- und Sachanalyse führen im Ergebnis zur Grobplanung des fachdidaktischen Bausteins. Damit werden die Grundlagen erarbeitet, um Bedingungsfelder und Entscheidungsfelder für betriebliche Ausbildung richtig einschätzen zu können. Die fachliche Anbindung an

einen Ausbildungsberuf läßt je nach der Auswahl des fachdidaktischen Bausteins und den fachlichen Qualifikationen der Teilnehmer außerdem die Frage entstehen, ob und wie mit dem Lehrgang auch eine fachliche Weiterbildung zu leisten ist. Der Modellehrgang hat eine hohe Motivation der teilnehmenden Ausbilder zur Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten erkennen lassen, wenn nämlich im Rahmen der Sachanalyse vorhandene fachdidaktische Materialien, die anderorts erstellt wurden, im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit durchgesehen werden und wenn die eigenen fachlichen Ausarbeitungen vorgestellt werden. Hier ist der sachlich-inhaltliche Zusammenhang sowohl innerhalb als auch über den fachdidaktischen Baustein hinaus zu klären und herzustellen. Das macht die Sachanalyse bei Berücksichtigung der einschlägigen Fachliteratur, betrieblicher und außerbetrieblicher Unterlagen und Medien zu einem entscheidenden Instrument der Lernplanung.

Aus der Sachanalyse folgt unter Einbeziehung der Adressaten- und Anforderungsanalyse die Entscheidung über Grobziele fachpraktischer Unterweisungen bzw. fachtheoretischen Betriebsunterrichts, auf deren Interdependenz und Problem der lernorganisatorischen Einordnung hinzuweisen ist. Wenn nämlich Lernprozesse im Betrieb z. B. „projektorientiert“ ablaufen sollen, müßten sich das gewohnte Theorie-Praxis-Verhältnis und damit auch Unterweisung und Unterricht als lernorganisatorische Veranstaltungen des Betriebes verändern.

Wie läßt sich der fachdidaktische Entwicklungsansatz methodisch wirkungsvoll realisieren? Hierzu wird nach der Erprobung in zwei Modellehrängen vorgeschlagen, sämtliche Aspekte der Bausteinentwicklung mit Hilfe eines von den Lehrgangsreferenten vorgegebenen Beispiels (Modellbaustein) zu veranschaulichen und zu erklären. Dieser „Modellbaustein“ ist auf das jeweilige Berufsfeld (z. B. Metall oder Elektrotechnik) ausgerichtet und wird in den entsprechenden Folgelehrgängen wieder verwendet, obwohl andere Lehrgangsbausteine von den Lehrgangsteilnehmern erarbeitet werden. Außer einer besseren Anschaulichkeit werden mit dieser Methode eine durchgängige fachspezifische Ausrichtung der Referenten, eine Erleichterung der Transferleistung sowie eine bessere Motivation und Orientierung der Teilnehmer während der Zwischenphase des Lehrgangs erreicht.

Übersicht 2: Verfahren für die lehrgangsgemäße Entwicklung eines fachdidaktischen Bausteins



Das Konzept sieht zwei Lehrgangphasen von je einer Woche Dauer vor. In der ersten Lehrgangwoche werden theoretische Grundlagen zur Planung von Lernprozessen erarbeitet, mit deren Hilfe der zu entwickelnde „fachdidaktische Lehrgangsbaustein“ bis hin zur Formulierung von Grob- und Feinzielen vorstrukturiert werden kann, so daß sich daraus einzelne, zusammengehörige und aufeinander bezogene Unterrichts- bzw. Unterweisungseinheiten ausarbeiten lassen. Diese Unterrichts-/Unterweisungseinheiten werden von den Lehrgangsteilnehmern gleichsam als „Hausarbeit“ in der Zeit zwischen der ersten und zweiten Lehrgangphase ausgearbeitet. In der zweiten Lehrgangwoche werden die ausgearbeiteten Planungsunterlagen von den Teilnehmern vorgestellt, begründet, diskutiert und zu einem Gesamtbaustein zusammengefügt [7]. Jeder Teilnehmer erhält außerdem die Möglichkeit, seine Ausarbeitung in Form einer Unterrichts-/Unterweisungssimulation vor seinen Kollegen zu erproben. Durch Video-Aufnahme unterstützt, wird die Demonstration anschließend anhand didaktisch-methodischer Kriterien durchgesprochen.

Die folgenden Übersichten zeigen den zeitlichen Verlauf der ersten und zweiten Lehrgangwoche:

Zeitlicher Verlauf der ersten Lehrgangwoche

Datum	Nr. der Zeiteinheit	Lerneinheit / Thema
Mo	1	Vorstellen des Lehrgangkonzepts
	2 – 3	Verhaltensweisen, die das Lernen in Gruppen erleichtern
	4 – 7	Das Kommunikationsmodell
	8	Tagesgeschehen, Zusammenfassung und Erfahrungsaustausch
Di	1 – 4	Wahrnehmung als Grundlage zur Beurteilung des menschlichen Verhaltens
	5	Vorstellen des zu erarbeitenden Lehrgangbausteins
	6	Vorstellen des Modellbausteins
	7	Vorbemerkungen zum Inhalt einer Unterweisungs- bzw. Unterrichtsvorbereitung
	8	Tagesgeschehen, Zusammenfassung und Erfahrungsaustausch
Mi	1 – 2	Ordnung und Interpretation von Lernzielen
	3 – 4	Anforderungs- und Adressatenanalyse
	5 – 7	Sachanalyse
	8	Tagesgeschehen, Zusammenfassung und Erfahrungsaustausch
Do	1 – 2	Vorstellen der Sachanalysen und Abgrenzung der Inhalte
	3 – 6	Auswahl und Darstellung von Lerninhalten
	7	Unterweisungs-/Unterrichtsformen
	8	Tagesgeschehen, Zusammenfassung und Erfahrungsaustausch
Fr	1	Medienauswahl und Medieneinsatz
	2 – 3	Lernerfolgsmessung bei und nach Unterweisung und Unterricht
	4	Verfahren für die schriftliche Vorbereitung von Unterweisung und Unterricht
	5	Abschlußgespräch

Zeitlicher Verlauf der zweiten Lehrgangwoche

Datum	Nr. der Zeiteinheit	Lerneinheit / Thema
Mo	4	Einführung in die 2. Lehrgangphase
	5 – 7	Die Rückmeldung als Grundlage für die Zusammenarbeit mit anderen
	8	Tagesgeschehen
Di	1 – 4	Verhalten des Ausbilders in Konfliktsituationen bei Unterweisung und Unterricht
	5	Beobachtungskriterien für Unterweisung und Unterricht
	6	Demonstration einer Unterweisungs-/Unterrichtseinheit im Plenum
	7	Training von Unterweisung und Unterricht: Durchführung in Gruppen
	8	Tagesgeschehen
Mi	1 – 7	Training von Unterweisung und Unterricht: Durchführung in Gruppen
	8	Tagesgeschehen
Do	1	Durchsprache einer schriftlichen Ausarbeitung im Plenum
	2 – 3	Durchsprache der schriftlichen Ausarbeitung in Zweiergruppen
	4 – 6	Abstimmung der Ausarbeitung in Gruppen
	7	Vorstellen der Gliederung und der Feinziele des gemeinsamen Teilbausteins im Plenum
	8	Tagesgeschehen
Fr	1 – 2	Vorstellen und Abstimmen der Teilbausteine im Plenum
	3 – 4	Fertigstellen der einzelnen Teilbausteine für den Gesamtbaustein
	5	Tagesgeschehen
	6	Abschlußgespräch

Der psychologische Ansatz des Lehrgangs

Jeweils zu Beginn der ersten und zweiten Lehrgangwoche werden psychologisch-pädagogische Themen „en bloc“ behandelt: Verhaltensweisen, die das Lernen in Gruppen erleichtern, Kommunikationsmodell, Wahrnehmung, Rückmeldung, Konfliktsituationen. Über diese mehr theoretische Einführung in die genannten Probleme hinausgehend ist eine ständige Reflexion der Lehrgangsergebnisse insbesondere im täglichen „Erfahrungsaustausch“ vorgesehen. In dieser Zeiteinheit erhalten die Teilnehmer Gelegenheit, unter Beachtung von Verhaltensregeln der themenzentrierten Interaktion (nach Ruth Cohn) [8] ihre eigenen Gedanken und Gefühle mitzuteilen. Neben der Verbalisierung der persönlichen (emotionalen) Befindlichkeit findet auch eine didaktisch-methodische Auseinandersetzung mit den Sachinhalten bzw. Arbeitsergebnissen statt, was den Teilnehmern zunächst leichter fällt, als über sich selbst zu sprechen. Der Verlauf dieser prozeßanalytischen Übungen ist sehr stark von Situationen und der Gruppenzusammensetzung abhängig, kann nicht unwe sentlich zu Feinsteuering des Lehrgangs beitragen und verbessert die Zusammenarbeit der Teilnehmer untereinander und über den Lehrgang hinaus in der täglichen Praxis. Dabei können Problemsituationen entstehen, die von gruppendifamatisch geschulten Referenten gemeinsam mit den Teilnehmern aufzuarbeiten sind.

Personelle und organisatorische Rahmenbedingungen

Bezüglich der organisatorischen Lehrgangsausarbeitung kann aufgrund der Modellversuchserfahrungen folgendes empfohlen werden:

Der vollständige Lehrgang sollte bei Aufrechterhalten aller Ziele eine Zeitdauer von 2×5 Tagen mit einer Unterbrechung von 4—6 Wochen nicht unterschreiten. Bei 8 Zeiteinheiten à 50 Minuten (= ca. 90 Unterrichtsstunden) sollte der Tagesablauf eine flexible Gestaltung erlauben. Ermöglicht werden sollten u.a. eine internatsmäßige Unterbringung, ruhige Arbeitsmöglichkeiten, mehrere Räumlichkeiten auch für informelle Kontakte sowie eine zeitgemäße Lehrgangsausstattung. Bei einer Teilnehmerzahl von 15 sollte der gleiche Ausbildungsberuf, annähernd gleiche fachliche und pädagogische Grundkenntnisse und der pädagogische Eignungsnachweis vorliegen. Für die Lehrgangsdurchführung werden zwei bis drei Referenten benötigt, die gemeinsam und in Abstimmung eine eigene Feinplanung aufstellen müssen. Dem Referententeam sollte zumindest ein Psychologe und ein Berufspädagoge (Fachdidaktiker) angehören. Wenn die psychologischen Themen zu Beginn der jeweiligen Lehrgangsphasen gebündelt werden, ist die Anwesenheit der Psychologen während des gesamten Lehrgangs nicht unbedingt erforderlich, aber wünschenswert. Der Berufspädagoge sollte den Lehrgang inhaltlich koordinieren und ständig anwesend sein. Ob für die organisatorische Abwicklung ein „Lehrgangsbetreuer“ erforderlich ist, muß u.a. von der Tagungsstätte und den Gegebenheiten abhängig gemacht werden.

Zur Übertragbarkeit des Modellelehrgangs

Die zweimalige Erprobung des Lehrgangskonzepts war zunächst darauf gerichtet, eine optimale Form innerbetrieblicher Weiterbildung für Ausbilder eines Einzelbetriebes zu finden. Ergebnis ist, daß dieser Lehrgang als Regeleinrichtung in das systematische Weiterbildungsprogramm für ca. 700 hauptamtlichen Ausbilder der Siemens AG aufgenommen wurde. Vier weitere Folgelehrgänge wurden inzwischen mit Erfolg abgeschlossen. Das Interesse der Berufsbildungsforschung bestand zudem darin, ein Konzept zu finden, das auch anderen Bildungseinrichtungen zur Übernahme empfohlen werden kann, wobei die relativ aufwendige Erstentwicklung und Erprobung und damit auch das Risiko des Scheiterns mit diesem Modellversuch vorweggenommen wurden.

Aus der Erkenntnis, daß Maßnahmen zur Übertragbarkeit bereits in Modellversuchen einbezogen werden sollten, wurden noch vor der eigentlichen Durchführung der Modellelehrgänge Sachverständigengespräche mit Ausbildungsleitern der Siemens AG, Ausbildungsleitern anderer Betriebe und Vertretern von Verbänden und Organisationen geführt. Die Gespräche dienten dazu, das Konzept über den Modellversuch hinaus bekanntzumachen, aber auch das Urteil der Experten in die weitere Planung einzubeziehen.

Nach der Lehrgangserprobung wurde erneut ein Sachverständigengespräch durchgeführt, in dem die Ergebnisse im Hinblick auf eine mögliche Übertragung und Übernahme diskutiert wurden.

Folgende Perspektiven wurden deutlich:

- Übernahme des Konzepts evtl. in abgewandelter Form in die pädagogische Erstausbildung von Ausbildungspersonen
- Übernahme des Konzepts bei Einführung neuer Ausbildungsumunterlagen (Medien) in die betriebliche Ausbildung
- Übertragung des fachdidaktischen Ansatzes auf andere Fachgebiete, Berufsfelder oder Branchen. Dabei hat sich die Frage vor allem auf eine Übertragung auf den kaufmännischen Ausbildungsbereich konzentriert.

— Übertragung des Konzepts auf die Handwerksmeister- bzw. Industriemeister-Ausbildung und auf die Ausbildung haupt- und nebenamtlicher Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung

— Veröffentlichung der detaillierten Lehrgangsumunterlagen für Referenten und Teilnehmer.

Zusammenfassung

- Berufsbildungspraxis und Berufsbildungsforschung haben mit dem Ziel der gemeinsamen Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Modellelehrgangs zur Weiterbildung von Ausbildern zusammengearbeitet und sich dabei gegenseitig ergänzt und voneinander gelernt.
- Das anderenorts dargelegte theoretische Konstrukt einer „projektorientierten Ausbildung“ wird hier in der Form „ergebnisorientierter Weiterbildung“ konkretisiert.
- Die vielfach reklamierte Lücke einer Fachdidaktik für Ausbilder wird mit diesem Lehrgang erstmals auszufüllen versucht.
- Die Intentionen des Lehrgangs sind mit technokratischen Vorhaben unvereinbar, denn sie sind gerade auf eine Verbindung didaktischer und sozialer Kompetenz durch eine Integration fachlicher, pädagogischer und psychologischer Inhalte gerichtet.
- Der Lehrgang setzt homogene Teilnehmergruppen voraus (Ausbildungsberuf), geht von einem organisatorisch vertretbaren Rahmen von 2×5 Tagen mit einer dazwischenliegenden Praxisphase aus und kann von zwei qualifizierten Referenten (Berufspädagoge und Psychologe) bewältigt werden.
- Die Einführung des Lehrgangs als fortlaufende Weiterbildung für die Ausbilder der Siemens AG kann u.a. als eine Konsequenz des Modellversuchs bezeichnet werden.
- Für die Übertragung und Verbreitung des Konzepts sind Maßnahmen getroffen worden. Die Veröffentlichung der Ergebnisse des Modellversuchs könnte weitere Anwendungsbereiche erschließen.

Anmerkungen

- [1] Eine umfassende Beschreibung des Modellversuchs wird demnächst in den Schriften zur Berufsbildungsforschung (Schroedel) Hannover veröffentlicht, die detaillierten Lehrgangsumunterlagen für Referenten und Teilnehmer werden als BIBB-Manuskriptdruck vorgelegt.
- [2] Vgl. z. B. Pätzold, G.: Qualifizierung der Ausbilder-Forschungsergebnisse des Bundesinstituts für Berufsbildung —. In: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 3, 1978.
- [3] Vgl. hierzu insbesondere den Beitrag von Volker Preuß in diesem Heft. Mit Blick auf das Lehrpersonal in der Berufsbildung Erwachsener verwendet er den bisher wenig gebräuchlichen Begriff „Qualifizierungsprojekt“, womit die „Qualifizierung durch Entwicklung eines Produkts“ gemeint ist; er trifft damit aber genau auf das Ziel-Problem, das auch mit diesem Modellversuch zu lösen versucht wurde.
- [4] Die Situationsanalyse bezog sich lediglich auf die dem Modellversuch zugrundeliegende Fragestellung. Sie kann deshalb nicht als eine Bestandsaufnahme aller ausbildungsrelevanten Tatbestände aufgefaßt werden.
- [5] Vgl. Kutt, K. und McDonald-Schlichting, U.: Teilnehmende Beobachtung im betrieblichen Ausbildungswesen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Jg. 5 (1976), Heft 6, S. 25—27
- [6] Themen des Lehrgangsbausteins: Berufsfeld Metall: Ein- und Ausbau von Wälzlagern (Modellelehrgang) und Berufsfeld Elektrotechnik: Aufbau und Funktion eines Netzgerätes (1. Folgelehrgang)
Themen des Modellbausteins: Berufsfeld Metall: Montieren zweier Aggregate, Berufsfeld Elektrotechnik: Bestimmen von Widerstandswerten durch Strom- und Spannungsmessung.
- [7] Da dieser Prozeß der letztgültigen Fertigstellung des Lehrgangsbausteins zeitlich nicht exakt vorauszuplanen ist, kann sich die Notwendigkeit einer redaktionellen Endbearbeitung der Unterlagen herausstellen. Im ersten Modellelehrgang wurde hierfür sogar eine

zusätzliche dritte Lehrgangsphase mit allen Teilnehmern von drei Tagen vorgesehen.

[8] Vgl. Verhaltensregeln der themenzentrierten Interaktion: „Sei Dein eigener Vorsitzender“, „Experimentiere mit Dir“, „Störungen haben Vorrang“, „Sage ‚Ich‘ statt ‚man‘ oder ‚wir‘“, „Eigene Meinungen

statt Fragen“, „Sprich direkt“, „Gib eine Rückmeldung, wenn Du das Bedürfnis dazu hast“, „Hör ruhig zu, wenn Du eine Rückmeldung erhältst“.

Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, 2. Aufl. Stuttgart 1976.

Konrad Kutt / Herbert Tilch

Weiterbildung der Ausbilder - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des BIBB zur Aus- und Weiterbildung von betrieblichen Ausbildungspersonen vorgestellt. Ausgehend von den vorhandenen fachlichen und pädagogischen Qualifikationen der Ausbildungspersonen werden deren Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung ihrer pädagogischen Weiterbildung dargestellt. Darüber hinaus werden betriebliche Informations- und Entscheidungsstrukturen in der Ausbilderweiterbildung aufgezeigt.

Die Untersuchung erstreckte sich regional auf die Länder Hessen und Nordrhein-Westfalen und beschränkte sich auf die Berufsfelder Wirtschaft und Verwaltung sowie Metall*. Sie bezieht sich auf Betriebe, in denen hauptberufliche Ausbilder und eine gewisse Differenzierung der Ausbildungsorganisation erwartet werden konnten. 82 % der befragten Betriebe hatten mehr als 200 Beschäftigte und Betriebe unter 50 Beschäftigte wurden von vornherein nicht in die Untersuchung einbezogen. Allgemeingültigkeit können die Untersuchungsergebnisse nicht für sich in Anspruch nehmen, denn nach der Arbeitsstättenzählung 1970 befanden sich ca. 57 % der Auszubildenden in Betrieben bis zu 50 Beschäftigten. Insbesondere im Handwerk, im Handel und in den freien Berufen findet in hohem Maße die Ausbildung in kleinen Betrieben statt. In der Industrie hingegen verteilen sich die Auszubildenden zu ca. 74 % auf Betriebe ab 200 Beschäftigte und nur zu 6 % auf Betriebe bis zu 50 Beschäftigte (vgl. Berufsbildungsbericht 1978). Der Anteil der hauptberuflichen Ausbilder an der Gesamtzahl der den Industrie- und Handelskammern gemeldeten Ausbildern betrug 1972 8 % (vgl. Wollschläger, 1975). Die Untersuchung bezieht sich ausdrücklich auf diejenigen Ausbildungsbetriebe, die qualitativen Ansprüchen aufgrund der Betriebsgröße und Ausbildungsorganisation am ehesten gerecht zu werden scheinen.

Die Betriebsadressen wurden von Industrie- und Handelskammern in Nordrhein-Westfalen und Hessen sowie von Handwerkskammern in Nordrhein-Westfalen zur Verfügung gestellt. Die ursprüngliche Absicht, gesonderte Daten für das Handwerk zu ermitteln, wurde infolge der zu geringen Datensumme aufgegeben. Die Daten wurden auf zwei Wegen erhoben: In einer schriftlichen Befragung der Auszubildenden und in Form mündlicher Interviews der von den Betrieben benannten Ausbilder (Rücklauf der Betriebsfragebogen 31 %).

In 467 Betrieben wurden insgesamt 864 Ausbildungspersonen mündlich befragt. Je ein Interview wurde in 50 % der Betriebe, zwei Interviews wurden in 25 % der Betriebe und drei Interviews in 12 % der Betriebe durchgeführt. Zweck dieser mehrfachen Interviews pro Betrieb war es, unterschiedliche hierarchische Positionen des Ausbildungswesens im Betrieb zu lokalisieren.

*) Zur sprachlichen Vereinfachung werden hier die Bezeichnungen gewerbliche Ausbilder (= Metall) und kaufmännische Ausbilder (= Wirtschaft und Verwaltung) verwendet.

Die Übersicht 1 gibt an, wie sich die befragten Ausbildungspersonen nach dem Berufsfeld und der Stellung im Ausbildungswesen unterscheiden. Hier werden die Funktionsbezeichnungen wiedergegeben, die von den Ausbildungspersonen auf eine entsprechende Frage selbst gewählt wurden. Außerdem wurden vereinzelt noch andere Bezeichnungen gewählt (z. B. Werklehrer, Trainer, Leiter des Bildungszentrums), die jedoch in dieser Tabelle nicht gesondert ausgewiesen wurden. Aus dieser Gegenüberstellung ist ersichtlich, daß im Berufsfeld Metall eine größere Anzahl von differenzierten Bezeichnungen für Ausbildungspersonen als im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung anzutreffen ist.

Übersicht 1: Verteilung der befragten Ausbildungspersonen nach Berufsfeld und Stellung im Ausbildungssystem

Position	gewerbli. Ausbilder absolut	kaufm. Ausbilder absolut	gewerbli. Ausbilder %	kaufm. Ausbilder %
Ausbildungsleiter (AL)	192	35,0	208	68,0
Ausbildungsmeister (AM)	203	37,0	—	—
Ausbilder (A)	145	26,4	86	28,1
Sonstige	9	1,6	12	3,9
Gesamt +)	549	100,0	306	100,0

+) Zuzüglich 9 Nennungen, die nicht direkt zugeordnet werden konnten.

Von der Ausbildung zur Weiterbildung der Ausbilder

Die allgemein anerkannte Notwendigkeit einer Verstärkung von Weiterbildung und einer engeren Verzahnung von Aus- und Weiterbildung in allen Bereichen der Berufsbildung gilt auch für die pädagogische Qualifizierung von Ausbildungspersonen**).

In diesem Beitrag wird untersucht, welche Weiterbildungsbestrebnisse, -gewohnheiten sowie -bedingungen bei Ausbildungspersonen vorhanden sind, die zum größten Teil die Anforderungen der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) erfüllt haben, und welche Vorstellungen und Erwartungen einer Weiterbildung entgegengebracht werden. Diese Frage-

**) Das Begriffspaar Aus- und Weiterbildung wird im Rahmen der Ausbilderqualifizierung uneinheitlich verwendet, weil es einen geregelten Ausbildungsgang nicht gibt und die bisherige „Ada“ auch als Weiterbildung bezeichnet wurde, wofür plausible Gründe gesprochen haben.

Demgegenüber soll hier unter pädagogischer Ausbildung die Erstausbildung gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung verstanden werden, mit der Kenntnisse und Fähigkeiten als Voraussetzung für die Berufsfähigkeit des Ausbilders erworben werden. Unter Weiterbildung soll hier die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit verstanden werden, die sowohl auf eine Erweiterung der beruflichen wie persönlichen Möglichkeiten sowie auf eine Höherqualifizierung gerichtet ist. (Vgl. Bildungsgeamtplan der BLK v. 15. 6. 1973).

stellung soll dazu beitragen, organisatorische und curriculare Konsequenzen für die Weiterbildung abzuleiten.

Festzuhalten ist zunächst, daß eine Nahtstelle zwischen Aus- und Weiterbildung — die Frage also, wo Ausbildung aufhört und wo Weiterbildung beginnt — nicht klar auszumachen ist. Nahezu alle befragten Ausbildungspersonen erfüllen die formellen Voraussetzungen der Ausbilder-Eignungsverordnung, denn sie haben die Ausbilder-Eignung erlangt

- durch Prüfung gemäß AEVO zu 33 %
- durch Meisterprüfung zu 20 %
- durch Zuerkennung zu (AEVO) 41 %.

Eine Veranstaltung zur Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung haben sogar 50 % der Befragten besucht. Da bei der Beantwortung dieser Frage Veranstaltungen im Rahmen der Meisterprüfung unberücksichtigt bleiben sollten, ist anzunehmen, daß etwa 1/3 der Teilnehmer an Qualifizierungsmaßnahmen zur Ausbildung der Ausbilder letztlich die Prüfung nicht ablegten, sondern das Zuerkennungsverfahren wählten.

Diese Zahlen lassen weiter vermuten, daß zumindest in bestimmten Bereichen (Betriebsgrößen, Branchen und Ausbilderfunktionen) der sogenannte Nachholbedarf einer pädagogischen Ausbildung der Ausbilder gedeckt sein dürfte und sich an dessen Stelle das Interesse sehr stark auf eine pädagogische Weiterbildung konzentriert, die in der Breite und Tiefe über das hinausgeht, was Gegenstand der Ausbilder-Eignungsverordnung und des Rahmenstoffplans ist.

Ein weiteres deutliches Zeichen für diesen Trend ist u. a. darin zu sehen, daß allein 86 % der Befragten — außerhalb der Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung in den letzten 5 Jahren bereits an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, wobei ca. 80 % pädagogische Inhalte hatten.

Aus- und Weiterbildung wird von den Ausbildungspersonen als eng zusammengehörig gesehen, denn interessanterweise hält nur 1 % der Befragten eine Weiterbildung in den ersten drei Jahren nach Abschluß der Erstausbildung zum Ausbilder für nicht erforderlich. Die übrigen Befragten präferieren folgende Weiterbildungsdauer pro Jahr:

- 10 Stunden pro Jahr 7 %
- 20 Stunden pro Jahr 26 %
- 30 Stunden pro Jahr 18 %
- 40 Stunden pro Jahr 31 %
- über 40 Stunden pro Jahr 17 %.

Der individuelle Dispositionsspielraum der Befragten geht über diese Angaben sogar noch hinaus. Nahezu 2/3 der befragten Ausbildungspersonen waren der Meinung, zwei Wochen und mehr pro Jahr für die pädagogische Weiterbildung aufbringen zu können — und zwar als Freistellung von der Arbeitszeit. Lediglich nebenamtliche Ausbilder (bis 25 % der Arbeitszeit) schätzen ihren Spielraum deutlich geringer ein. Während der Freizeit können 3/4 der nebenamtlichen Ausbilder ca. 20 Stunden und 50 % der hauptamtlichen Ausbilder sogar 60 Stunden und mehr für Weiterbildung im Jahr aufbringen.

Zur Organisation der Weiterbildung

Neben der herkömmlichen Form der themenorientierten Weiterbildung werden in starkem Maße von den Ausbildern sogenannte Gesprächskreise besucht, die mehr dem Erfahrungsaustausch dienen und deshalb eher zur Lösung aktueller, insbesondere betrieblicher Probleme beitragen können. Wie die Untersuchung zeigt, sind die Gesprächskreise in den unterschiedlichen Formen weit verbreitet.

80 % aller befragten Ausbildungspersonen nehmen an Ge-

sprächskreisen teil, in denen Fragen zur betrieblichen Ausbildung erörtert werden.

Über 60 % der Ausbilder, die an Gesprächen teilnehmen, besuchen diese sogar viermal und häufiger im Jahr. An den Gesprächskreisen sind nahezu alle Ausbildergruppen beteiligt, Ausbildungsleiter allerdings häufiger als Ausbilder (vgl. die Übersicht 2).

Übersicht 2: Teilnahme der Ausbildungspersonen an Gesprächskreisen

	Keine Teilnahme am Gesprächs- kreis	Viermalige und häufigere Teilnahme
AL gewerblich	12 %	65 %
AM gewerblich	21 %	46 %
Ausbilder gewerblich	32 %	40 %
AL kaufmännisch	13 %	54 %
Ausbilder kaufmännisch	27 %	41 %
Ausbildungsperson		
— in Betrieben bis 199 Beschäftigte	41 %	23 %
— in Betrieben von 200—999 Beschäftigte	23 %	46 %
— in Betrieben von 1000—5000 Beschäftigte	13 %	57 %
— in Betrieben von über 5000 Beschäftigten	16 %	50 %

AL = Ausbildungsleiter

AM = Ausbildungsmeister

Die folgenden Daten sollen einen genaueren Einblick in bisherige Weiterbildungsgewohnheiten von Ausbildern vermitteln. Zunächst wird zu fragen sein, welche Organisationen und Institutionen als Träger pädagogischer Weiterbildung besucht werden. Sodann wird untersucht, an welche betrieblichen Informations- und Entscheidungsstrukturen Weiterbildung generell gebunden ist.

Themenorientierte Weiterbildungsveranstaltungen werden von den Befragten ebenso wie erfahrungsorientierte Gesprächskreise überwiegend bei externen Veranstaltern besucht. Innerbetriebliche Weiterbildungsveranstaltungen finden zu 21 %, innerbetriebliche Gesprächskreise zu 25 % statt. Die außerbetrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen werden zu 21 % von Industrie- und Handelskammern/Handwerkskammern, zu 15 % von Arbeitgeberverbänden, zu 10 % von privaten Bildungseinrichtungen, zu 8 % von Berufsfachverbänden und zu 5 % von Gewerkschaften durchgeführt. Die außerbetrieblichen Gesprächskreise werden zu nahezu 40 % von Kammern organisiert, von Arbeitgeberverbänden zu 15 %, von Gewerkschaften zu 8 % und von Berufsverbänden zu 6 %. Zur Frage, wie künftig Weiterbildungsveranstaltungen organisiert werden sollten, äußerten sich die befragten Ausbildungspersonen wie folgt: Nur etwa 12 % der Befragten sprachen sich für speziell auf ihren Betrieb bezogene (innerbetriebliche) Veranstaltungen aus, 51 % bevorzugten regionale (auf Kammerebene), 26 % fachlich regionale (Fachverband und Innung) sowie 22 % überregionale (Bundesebene) Veranstaltungen. Damit spricht sich die überwiegende Zahl der befragten Ausbildungspersonen für eine Verstärkung der Weiterbildung in außerbetrieblichen Veranstaltungen aus.

Zu berücksichtigen ist außerdem der Zusammenhang zwischen „Beteiligung an Gesprächskreisen“ und Betriebsgröße. Nur 16 % der Ausbildungspersonen in Betrieben von über 5000 Beschäftigten nehmen an Gesprächskreisen nicht teil, gegenüber 41 % in Betrieben bis 199 Beschäftigten (vgl. Übersicht 2). Ausbilder aus Großbetrieben haben eine grö-

Bere Chance an Gesprächskreisen teilzunehmen als ihre Kollegen aus kleineren Betrieben, denn während nur 18 % der Ausbilder in Betrieben bis 199 Beschäftigten an **betrieblichen** Gesprächskreisen teilnehmen (können), beträgt dieser Anteil in Betrieben über 5000 Beschäftigte 40 %. Vermutlich wird der Charakter innerbetrieblicher und außerbetrieblicher Gesprächskreise sowie von Organisation zu Organisation unterschiedlich sein; aber qualitativ differenzierende Angaben läßt die Untersuchung nicht zu.

Information und Entscheidung über Weiterbildung

Wie schon einleitend erwähnt, weisen die hier untersuchten Betriebe eine relativ starke Differenzierung des betrieblichen Ausbildungswesens auf. Im Zuge der Organisationsentwicklung hat sich das betriebliche Ausbildungswesen vielfach als Stabs- oder Linienstelle einen relativ eigenständigen Platz im gesamtbetrieblichen Organisationsrahmen geschaffen. Dies hat zur Folge, daß sich auch organisationsformbezogene Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen herausbilden, die hier an dem Problem Ausbilderweiterbildung beleuchtet werden sollen. Da die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen unter anderem von der Kenntnis des grundsätzlich existierenden Angebots abhängt, muß hier zunächst gefragt werden, wie die Betriebe mit Informationen zur Aus- und Weiterbildung versorgt werden, um dann zu fragen, woher die Ausbilder ihre diesbezüglichen Informationen beziehen.

Die befragten Betriebe (N = 467) geben folgende Informationsquellen über Weiterbildungsangebote an:

- 93 % Industrie- und Handelskammer
- 62 % Arbeitgeberverbände
- 48 % Wirtschaftsfachverbände
- 44 % Bildungswerke der Wirtschaft
- 40 % Private Bildungseinrichtungen
- 34 % Gewerkschaften
- 31 % Volkshochschulen
- 28 % Berufsverbände
- 15 % Fachschulen
- 9 % Arbeitsämter

Ohne daß mit dieser Aufstellung bereits qualitative Aussagen verknüpft werden können, ist doch das relativ breite Spektrum der Informationsversorgung über Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen bemerkenswert. Zu auffallend hohen Prozentwerten werden die Betriebe mit Informationen von den Organisationen der Wirtschaft versorgt.

Darüber hinaus wurden die Ausbilder direkt danach gefragt, woher sie im allgemeinen Informationen über Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen zu Ausbilderfragen erhalten. Dabei wurden Antwortkategorien vorgegeben, die zum einen als innerbetriebliche Informationswege bezeichnet werden können, zum anderen wurden aber auch Veranstalter direkt aufgeführt, um zu erkennen, von welchen Organisationen die Ausbilder Informationen über Weiterbildungsinstitutionen erhalten.

Wie die Übersicht 3 zeigt, beziehen sich $\frac{2}{3}$ der insgesamt 1944 Nennungen (einschließlich der Doppelnennungen) auf Informationen, die die Ausbilder auf direktem Wege von betriebsexternen Stellen erhalten. Ein Drittel der Informationen gelangt schließlich über die betrieblichen Informationswege an den Ausbilder, die offensichtlich mit den betrieblichen Instanzen (= Stelle mit Vorgesetztencharakter) identisch sind, wobei die über den unmittelbaren Vorgesetzten erlangte Information vorherrscht.

Um das eigene Bemühen der Ausbildungspersonen nach Weiterbildung genauer zu untersuchen, wurde gefragt, von wem beim Besuch der letzten Weiterbildungsveranstaltung die Initiative zur Teilnahme ausging. 57 % der Befragten gaben an, daß die Initiative von ihnen ausgegangen ist, bei 18 % ging sie vom unmittelbaren Vorgesetzten und bei

21 % der Befragten von der Betriebsleitung aus. Überwiegend wird der Ausbilder also selbst initiativ, wobei allerdings nicht erkennbar ist, ob es sich jeweils um Veranstaltungen handelt, die in der Freizeit liegen oder während der Arbeitszeit stattfinden und eine Befreiung erforderlich machen.

Übersicht 3: Informationsquellen für Ausbildungspersonen über Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen zu Ausbildungsfragen N = 1944

Informationsquelle innerbetrieblich	%	Informationsquelle außerbetrieblich	%
Unmittelb. Vorgesetzter	17	Kammern	27
Betriebsleitung	10	Verbände	18
Zentralabteilung für betriebl. Aus- u. Weiterbildung	3	Bildungseinrichtungen	7
Betriebsrat	3	Presse, Fernsehen	9
		Sonstige	6
Summe I:	33	Summe II:	67

Informationen über Aus- und Weiterbildung müssen in Verbindung mit der Betriebsgröße gesehen werden. Mit zunehmender Betriebsgröße verändern sich die Informationswege entsprechend den differenzierteren Organisationsstrukturen. Ausbilder sind dann noch stärker auf die Weitergabe der Information durch den unmittelbaren Vorgesetzten angewiesen. Hingegen bleibt der hohe Grad der Eigeninitiative über alle Betriebsgrößen nahezu konstant *).

Noch stärker als bei der Information über Weiterbildung wirkt sich die betriebliche Organisationsstruktur bei der Entscheidung über die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen aus. Die Befunde zeigen, daß in rund 80 % aller Betriebe bis unter 200 Beschäftigten die Geschäftsführung über die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen entscheidet, wobei zu berücksichtigen ist, daß in Betrieben dieser Größenordnung die Geschäftsführung in der Regel auch die gesamte Verantwortung über die Aus- und Weiterbildung hat. Mit zunehmender Betriebsgröße und damit tendenzieller Verlagerung der Gesamtverantwortung auf die Personal- bzw. Ausbildungsleitung sinkt dieser Anteil bis auf 25 % bei Betrieben über 5000 Beschäftigten, während die Personalleitung als Entscheidungsträger an Bedeutung gewinnt.

Interessant ist, daß, obwohl mit zunehmender Betriebsgröße die Gesamtverantwortung auf die Ausbildungsleitung übergeht, diese Verantwortung nicht in gleichem Umfang die Entscheidung über die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen einbezieht. In Betrieben unter 5000 Beschäftigten trägt die gesamte Verantwortung zu 56 % (50 %) der gewerblich technische (kaufmännische) Ausbildungsleiter, die Entscheidung über Aus- und Weiterbildung liegt aber nur zu 14 % bei ihm (für beide Bereiche zusammen).

In Betrieben ab 5000 Beschäftigte trägt der gewerbliche (kaufmännische) Ausbildungsleiter zu 78 % (72 %) die Gesamtverantwortung, während die Entscheidung über Aus- und Weiterbildung nur zu 31 % (beide Gruppen zusammengekommen) von ihm getroffen wird. Damit kann im Ergebnis

*) In einer Untersuchung mittelständischer Betriebe in Baden-Württemberg „Zur Situation der Weiterbildung in Unternehmen“ wurden diesbezüglich folgende Hauptprobleme gefunden: 1) Die Information über das Weiterbildungsangebot geht zumeist an die Firmenleitung, die sie nach eigener Kenntnis und Einschätzung weiterleitet. 2) Die Entscheidung zu Weiterbildungsveranstaltungen ist insofern zufällig, als sie meist durch eingegangene Programme von Weiterbildungsveranstaltern initiiert werden und nicht aufgrund eines systematischen Weiterbildungsplans. (Vgl. Müller und Wenzel 1977, S. 9.)

festgestellt werden, daß Ausbildungsleiter eine relativ untergeordnete Rolle bei der Entscheidung zur Teilnahme von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen spielen und diese Entscheidungen vielfach außerhalb des Ausbildungssystems getroffen werden.

Themen für die Weiterbildung im Spiegel der Meinungen

Die für die Weiterbildung zur Verfügung stehende Zeit sowie die Information, Initiative und Entscheidung über Weiterbildung lassen sowohl den individuellen Dispositionsspielraum als auch die betrieblich-organisatorischen Rahmenbedingungen erkennen.

Für die Bereitschaft zur Weiterbildung ist zudem wichtig, ob das inhaltliche Lernangebot auch mit den tatsächlichen Erwartungen übereinstimmt oder noch weiter gefragt, wie die thematischen Vorstellungen in praxisgerechte Bildungsmaßnahmen umgesetzt werden können.

Während der Befragung wurde den Ausbildungspersonen ein Katalog von 21 Themenbereichen mit der Bitte vorgelegt, mit Ja-Nein-Alternativen anzukreuzen, ob 1. Vorkenntnisse vorhanden sind und ob 2. ein Weiterbildungsinteresse für jedes einzelne Thema besteht. Auch Themen, bei denen nur ein geringes Interesse vermutet wurde, hielt mindestens die Hälfte aller Befragten für interessant. Für folgende Themen bekunden mehr als 80 % der Befragten ein Interesse (Reihenfolge nach der in Prozent angegebenen Häufigkeit der Nennungen):

1. Neue Methoden der praktischen Unterweisung (89 %)
2. Neue Methoden des betrieblichen Unterrichts (87 %)
3. Neue Methoden der Lernerfolgskontrolle und Leistungsmessung in der betrieblichen Ausbildung (85 %)
4. Lern- und Entwicklungsstörungen von Jugendlichen, Ursachen und Möglichkeiten der Behebung (84 %)
5. Hilfen zur Auswahl und zum Einsatz von Ausbildungunterlagen und Ausbildungsmitteln (84 %)
6. Zusatzinformationen über neu erlassene Ausbildungsordnungen bei Einführung in den Betrieb (83 %)
7. Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen (82 %)
8. Hilfen zur Erstellung von Ausbildungunterlagen und Ausbildungsmitteln (81 %)
9. Fachliche Probleme bei der Vermittlung neuer Technologien in der Ausbildung von Auszubildenden (80 %)
10. Wirksame Lern- und Arbeitsgruppen in der Ausbildung von Auszubildenden (80 %).

Bis auf das Thema 8, bei dem das Verhältnis Vorkenntnisse zu Interesse 86 % : 81 % beträgt, wird bei den übrigen Themen ein um durchschnittlich 12 %-Punkte größeres Interesse bekundet als Vorkenntnisse vorhanden sind.

Zu den Themen, die ein vergleichsweise geringes Interesse hervorrufen, gehören:

- finanzielle Förderung der beruflichen Bildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (52 %)
- Behebung von Verhaltensunsicherheiten (58 %)
- Koordinierung von betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildung (59 %)
- Erstellung von Kostenplänen für das betriebliche Ausbildungswesen (63 %).

Interessant sein dürfte, daß bis auf eine Ausnahme (Thema: Erstellung von Kostenplänen für das betriebliche Ausbildungswesen) alle Themenbereiche bei den gewerblichen Ausbildern auf ein größeres Interesse stoßen als bei den kaufmännischen Ausbildern, und zwar ist dieses Interesse

um durchschnittlich 8 %-Punkte größer. Bezieht man über dies die Äußerungen auf die unterschiedlichen Hierarchieebenen im Ausbildungswesen, so lassen sich zusätzliche Differenzen kaum feststellen: Alle Themen werden nahezu gleichermaßen von Ausbildungsleitern, Ausbildungsmeistern und Ausbildern bewertet. Bemerkenswert ist, daß die Ausbildungsmeister (gewerblich) bei 17 Themen ein — insgesamt allerdings nur wenig — größeres Interesse bekunden als die Ausbildungsleiter (gewerblich). Alles in allem läßt das vorliegende Zahlenmaterial noch keine hinreichenden Schlüsse für eine nach Funktionen differenzierte Weiterbildung zu.

Im Hinblick auf eine weitere Funktionsdifferenzierung der befragten Ausbildungspersonen z. B. in solche Gruppen, die in Prüfungsausschüssen zur Abnahme der Ausbilder-eignungsprüfung oder als Dozenten im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Ausbildungspersonen tätig sind, lassen sich keine eindeutigen Präferenzen im Hinblick auf bestimmte Themen feststellen. Bezieht man in diese Überlegungen auch noch die Ausbildergruppen mit ein, die mit unterschiedlicher Zeitintensität an der Ausbildung beteiligt sind, dann läßt sich feststellen, daß bis auf eine Ausnahme das Interesse an den genannten Themen mit dem Grad der Intensität, mit der die Ausbildungsaufgaben wahrgenommen werden, steigt. Allein bei dem Thema „Zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung“ haben auch Ausbildungspersonen, die nur mit einem Anteil bis zu 25 % an der Ausbildung beteiligt sind, ein Interesse, das deutlich über dem liegt, das hauptamtliche Ausbilder für dieses Thema aufbringen. Das Interesse an bestimmten Themenbereichen kann ein Indikator z. B. für die Aufstellung eines jährlichen Weiterbildungsprogramms einer Institution sein. Es bedarf aber weitaus genauerer Informationen in der Ankündigung, um aus einem noch ungerichteten Interesse eine gezielte Nachfrage nach Weiterbildung werden zu lassen. Die Befragungsergebnisse lassen den allgemeinen Schluß zu, daß Ausbildungspersonen Themen mit dem größten Bezug zu ihrer praktischen Tätigkeit bevorzugen. Es erscheint auch plausibel, daß sich Ausbilder bei den hier gegenübergestellten Themen eine größere bzw. geringere praktische Hilfe zur Bewältigung ihrer unmittelbaren Ausbildungsaufgaben versprechen.

Zusammengefaßte Thesen:

- Die pädagogische Weiterbildung der Ausbildungspersonen über die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) hinaus hat bereits jetzt einen beachtlichen Stellenwert. Gemessen an dem ermittelten Dispositionsspielraum müssen die Chancen für eine Ausdehnung der Weiterbildung — auch in bisher nicht so gut versorgten Bereichen — positiv beurteilt werden.
- Die Teilnahme an kontinuierlichen Gesprächskreisen mit mehreren Sitzungen pro Jahr wird von den meisten Ausbildungspersonen wahrgenommen.
- Der Anteil firmeninterner Veranstaltungen zur Weiterbildung der Ausbilder ist gering, er steigt aber mit zunehmender Betriebsgröße. Zumeist erfolgt eine Entsendung zu Weiterbildungsveranstaltungen aufgrund eingehender Programme. Die Untersuchung läßt keine Aussagen darüber zu, nach welchen Kriterien die Entsendung zu Weiterbildungsveranstaltungen erfolgt und wie systematisch diese aufgebaut und aufeinander abgestimmt sind.
- Ausbildungspersonen in Klein- und Mittelbetrieben haben nicht die gleichen Weiterbildungschancen wie diejenigen in Großbetrieben.
- Die Betriebe erhalten vielfältige Informationen über Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen, insbesondere von den Organisationen der Wirtschaft.
- Bei der Ankündigung von Weiterbildungsveranstaltungen ist zu bedenken, daß diese sowohl über die betrieblichen

Informationswege als auch direkt an den Ausbilder gelangen können. Die Qualität einer angekündigten Veranstaltung muß zugleich den Ausbilder zur Teilnahme und die Betriebsleitung zur Freistellung motivieren.

- Sieht man einmal von der Art des Informationsflusses ab, dann geht die Initiative zum Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen überwiegend von den Ausbildern selbst aus.
- Über die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen entscheidet in Klein- und Mittelbetrieben die Geschäftsführung. Selbst in Großbetrieben wird diese Entscheidung noch auf einer sehr hohen Ebene getroffen, wobei Ausbildungsleiter (sogar) eine eher untergeordnete Rolle spielen.
- Das außerordentlich große Interesse aller Ausbildungspersonen an Themen, wie sie in der Untersuchung vorgegeben wurden, ist sicherlich eine Funktion der vorhandenen Vorkenntnisse und des Ausbildungsstandes. An vorderster Stelle der Präferenzskala stehen solche Themen, die einen direkten Bezug zur Ausbildungstätigkeit erkennen lassen.

Literaturübersicht:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1978. Bonn, April 1978 (Schriftenreihe Berufliche Bildung, Heft 9)

H o l z a p f e l , Günther: Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. Eine explorative Studie über Lehrer- und Ausbilderweiterbildung in Baden-Württemberg, Weinheim und Basel 1975 (Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Bd. 18)

K l e i n , Ulrich: Entwicklung eines Programms zur Weiterbildung von Führungskräften im gewerblichen Bereich der Betriebe. In: Zur Bildungspolitik und Berufsbildung. Siemens, Hauptbereich Bildungspolitik, München 1978

M ü l l e r , Jochen und W e n z e l , Roland: Weiterbildung im Unternehmen, Planung und Organisation. Eine Fibel für den Praktiker. Hrsg. vom Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr Baden-Württemberg, Stuttgart 1977

T i l c h , Herbert: Modellehrgänge „Ausbilderförderungszentrum (AFZ)“. Teilnehmer, Lernorganisation und Methodik. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 3, hrsg. vom BundesInstitut für Berufsbildung, Berlin 1978.

W o l f s c h l ä g e r , Norbert: Im Blickpunkt: der Ausbilder. In: BWP Heft 6/1975

Zur Verbesserung der Situation der Berufsausbilder. Diskussionsvorschläge des Arbeitsausschusses „Ausbilder“ beim DGB-Bundesvorstand, zusammengefaßt vom Otto Semmler. In: DGB Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 3/1978, S. 46—54

Winfried Schulz

Anmerkungen zur Situation und Weiterentwicklung der Qualifizierung von Ausbildern

Die pädagogische Aus- und Weiterbildung betrieblicher Ausbildungspersonen wird als ein Zentralproblem der Verbesserung der beruflichen Bildung herausgestellt. Neben der Darstellung der seit 1969 geschaffenen Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Ausbilderqualifizierung wird eine allgemeine Einschätzung ihrer Auswirkungen versucht sowie Ansätze zur Weiterentwicklung insbesondere im Hinblick auf eine „Ausbilder-Didaktik“ aufgezeigt.

Seit Erlass des Berufsbildungsgesetzes von 1969 wurden vermehrt Anstrengungen um die Weiterentwicklung des beruflichen Bildungswesens, des dualen Systems, seines schulischen und betrieblichen Teils erkennbar. Neben der Weiterentwicklung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen sowie von Medien wird mit Recht die Qualifikation des Lehr- und Ausbildungspersonals als ein Zentralproblem der Verbesserung der beruflichen Bildung herausgestellt. In diesem Zusammenhang hat auch die Höherqualifizierung betrieblicher Ausbilder eine besondere Bedeutung. Gegenwärtig wird diese Problematik durch Fragen der Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation und der damit zusammenhängenden arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Probleme zwar etwas überdeckt. Sie hat jedoch unter quantitativen und qualitativen Aspekten keineswegs an Bedeutung eingebüßt. Nachfolgend soll versucht werden, die gegenwärtige Situation zur Qualifizierung von Ausbildern einzuschätzen sowie Ansätze zur Weiterentwicklung aufzuzeigen:

1. Welche Voraussetzungen und Möglichkeiten wurden für die Verbesserung der pädagogischen Eignung der Ausbilder geschaffen?

Vor etwa 10 Jahren hat die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates als erste in ihrer Empfehlung zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung programmatisch auf die Notwendigkeit einer höheren fachlichen und pädagogischen Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals und auf die Schaffung hierfür notwendiger institutioneller und in-

dividueller Bedingungen für Qualifizierungsmaßnahmen hingewiesen [1]. Mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 wurde die persönliche und fachliche (berufliche und berufs- und arbeitspädagogische) Eignung der Ausbilder verbindlich für die Berechtigung zum Einstellen und Ausbilden von Auszubildenden. Darüber hinaus wurden Rechtsgrundlagen geschaffen für die Regelung von Inhalt, Umfang und Abschluß von Maßnahmen für den Erwerb berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse.

Höhere Anforderungen an die pädagogische Eignung der Ausbilder wurden seit 1972 durch vom Bund erlassene Ausbilder-Eignungsverordnungen (AEVO) für folgende Ausbildungsbereiche gestellt:

- Gewerbliche Wirtschaft (Industrie und Handel), 1972
- Landwirtschaft, 1976
- Öffentlicher Dienst, 1976 und 1977
- Hauswirtschaft, 1978 [2].

Darüber hinaus wurde die pädagogische Eignung auch in Rechtsverordnungen über die Anforderungen in der Meisterprüfung für die Ausbildungsbereiche Handwerk, Landwirtschaft und Hauswirtschaft sowie in Verordnungen zur Regelung der beruflichen Fortbildung (z. B. Industriemeisterprüfung — Fachrichtung Metall, 1977) verankert. Für den Ausbildungsbereich der „Freien Berufe“ fehlen jedoch vergleichbare Regelungen. (Auf die unterschiedliche Funktion von Meistern und Ausbildern wird im Rahmen dieses Aufsatzes nicht näher eingegangen). Zwar sind die Fristen zur Erlangung der Ausbildereignung für die bereits seit einigen Jahren tätigen Ausbilder im Laufe der Zeit verlängert worden, dennoch haben die Ausbilder-Eignungsverordnungen neue qualitative Maßstäbe für die Ausbildereignung gesetzt, die sich vor allem für den Ausbildernachwuchs auswirken.

In diesen Verordnungen wird der Nachweis berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse, die in vier Sachgebiete unterteilt sind, für die jeweils genannten Ausbildungsbereiche

vergleichbar geregelt. Von der nach dem Berufsbildungsgesetz möglichen Ermächtigung zur Regelung von „Inhalt, Umfang und Abschluß von Maßnahmen“ für den Erwerb dieser Kenntnisse hat der Verordnungsgeber seit 1972 noch keinen Gebrauch gemacht. Der Nachweis erfolgt in einer schriftlichen und mündlichen Prüfung, die die jeweils zuständigen Stellen auf der Grundlage der vom Bundesausschuß für Berufsbildung beschlossenen „Richtlinien in Form einer Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Prüfungen zum Nachweis berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse“ regeln [3].

Hinweise zur inhaltlichen, zeitlichen und methodischen Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen empfiehlt der Bundesausschuß für Berufsbildung in einem ‚Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern‘ [4]. Dieser enthält eine umfangreiche Stoffsammlung, die nicht an Fachwissenschaften orientiert ist, sondern die pädagogischen Inhalte im Ansatz um das Problem der Ausbildung von Auszubildenden zentriert und strukturiert. Hinsichtlich der Zielsetzung sind Rahmenstoffplan und Ausbilder-Eignungsverordnungen schwerpunktmäßig auf den Erwerb von „Kenntnissen“ ausgerichtet. Darüber hinaus empfiehlt der Bundesausschuß für Berufsbildung in der Vorbemerkung zum Rahmenstoffplan, die im Rahmen einer Vorbereitungsmaßnahme erworbenen „Kenntnisse“ auch in der Ausbildungspraxis zu erproben und durch „Anwendung“ zu festigen. Der hier deutlich werdende Anwendungsbezug bezieht sich generell auf alle Sachgebiete des Rahmenstoffplans und differenziert nicht nach Intensität bei den aufgelisteten Themen.

Diese Voraussetzungen lösten in der Fachöffentlichkeit eine breite Diskussion über Inhalte, Formen und Verfahren von Ausbildungsmaßnahmen für Ausbilder aus, da vielfältige Möglichkeiten für deren Umsetzung gegeben waren. Aus der Vielzahl der bis heute erörterten und ansatzweise geklärten Fragen seien nur einige genannt:

- Wer ist Ausbilder?
- Wieviele Ausbilder sind von den Ausbilder-Eignungsverordnungen betroffen?
- Welche Träger von Ausbildungsmaßnahmen sind geeignet?
- Welche Vermittlungsform (z. B. Vollzeit-, Teilzeitmaßnahmen, Zeitblöcke) bietet sich an bzw. ist geeignet?
- Wie können Lernziele aus den Vorgaben des Rahmenstoffplans gewonnen werden?
- Welche Vermittlungsmethoden sollten durch welche Dozenten mit Hilfe welcher Medien angewandt werden?
- Wie lassen sich Ausbildungserfahrungen im Betrieb bzw. praktische Anwendungsphasen in Ausbildungsmaßnahmen für Ausbilder integrieren?

Darüber hinausgehende und bereits diskutierte Fragen wie etwa die der Professionalisierung betrieblicher Ausbilder und der Vergleich mit der Lehrerausbildung, insbesondere mit der Lehrer für Fachpraxis sind in diesem Fragenkatalog nicht enthalten [5].

Hinsichtlich der Umsetzung der gesetzlichen und bildungspolitischen Voraussetzungen können Inhalte und Verfahren von Ausbildungsmaßnahmen von Ausbildern stark variieren. Seit 1972 sind daher mehrere vom Bund geförderte Modellaufnahmen initiiert worden, an denen das Bundesinstitut für Berufsbildung beteiligt war.

Eine erste Maßnahme war der Fernsehkurs „Ausbildung der Ausbilder“ im Medienvverbundsystem, wobei eine integrierte Vermittlungsform im Vordergrund stand, die aus einer mehrteiligen Sendefolge, Begleitmaterialien und Begleitkursen bestand. Der Fernsehkurs war insbesondere deswegen eingerichtet worden, weil man hoffte, dadurch für eine große Zahl von Ausbildern in kurzer Zeit die Vorbereitung für den Eignungsnachweis ermöglichen können. Diese Hoffnung erfüllte sich jedoch nicht, denn die Teilnehmerzahlen in den beiden

gesendeten Fernsehkursen blieben hinter den Erwartungen zurück, und außerdem war die Abbrecherquote sehr hoch [6]. Daneben wurden seit 1973 eine Reihe von Direktmaßnahmen in Form von Modellehrgängen in Zusammenarbeit mit Trägern der an der beruflichen Bildung beteiligten Organisationen entwickelt, erprobt und wissenschaftlich begleitet. Die Untersuchungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung bezogen sich auf Fragen der curricularen Gestaltung von Vorbereitungsmaßnahmen und waren darauf ausgerichtet, anderen Trägern konkrete Hilfen und Anregungen für die personelle, organisatorische und didaktische Planung zu geben. Ergebnisse aus diesen Modellmaßnahmen zeigen — was die Veranstaltungsform anbelangt —, daß von Ausbildern die Direktunterrichtung in Lehrgangsform im Vergleich zu anderen Formen vorgezogen wird [7].

Neben dem Angebot von einigen bereits entwickelten Fernlehrgängen und Materialien zum Selbststudium sind überwiegend Direktlehrgänge von verschiedenen Trägern (wie z. B. von Industrie- und Handelskammern, Verbänden, Berufsförderungswerken, Betrieben, erwerbswirtschaftlichen und gemeinnützigen Instituten, Fachschulen, Fachhochschulen) dezentral durchgeführt worden.

Zur Frage nach den gegenwärtig gegebenen organisatorischen, institutionellen und individuellen Bedingungen für die Durchführung von Direktlehrgängen lassen sich aufgrund einer Analyse von 170 im Zeitraum von 1975 bis 1978 durchgeföhrten Veranstaltungen in Lehrgangsform folgende Einschätzungen aufzeigen [8]:

- Die 170 Veranstaltungen sind von 62 außerbetrieblichen Trägern durchgeföhrten worden. Nahezu 85 % dieser Veranstaltungen sind von Industrie- und Handelskammern organisiert bzw. durchgeföhrten worden.
- Hinsichtlich des zeitlichen Umfangs für einen Lehrgang dominiert das vom Bundesausschuß für Berufsbildung empfohlene Mindeststundenmodell von 120 Stunden mit ca. 50 %. Während ca. 35 % der Veranstaltungen einen Umfang von weniger als 120 bis 40 Stunden aufweisen, werden ca. 7 % der Lehrgänge mit mehr als 120 Stunden durchgeföhrten. Für 8 % der Veranstaltungen beträgt der zeitliche Umfang 160 Stunden und mehr.
- Der Zeitraum, in dem die Veranstaltungen stattfinden, variiert von 1 Woche bis zu ca. 8 Monaten (65 % der Veranstaltungen im Zeitraum von 2–4 Monaten, 20 % der Veranstaltungen im Zeitraum von 5–8 Monaten und ca. 15 % der Veranstaltungen im Zeitraum von 1 Woche bis 1 Monat).
- Die Relation der Anzahl der Veranstaltungen während der Arbeitszeit zu der Anzahl der Veranstaltungen außerhalb der Arbeitszeit beträgt etwa 7:3.
- Bezuglich der Einteilung der Lehrgänge in Blöcke verteilen sich jeweils etwa 40 % der während der Arbeitszeit durchgeföhrten Veranstaltungen auf die Blockform 5 Tage/Woche und ½–1 Tag/Woche. 20 % der Veranstaltungen verteilen sich auf 2–4tägige Blöcke pro Woche. Bei den außerhalb der Arbeitszeit durchgeföhrten Veranstaltungen dominiert die Form 2 Abende/Woche mit etwa 80 %.
- Hinsichtlich der branchenbezogenen Differenzierung des Teilnehmerkreises werden ca. 10 % der Veranstaltungen für Ausbilder aus dem kaufmännisch-verwaltenden oder aus dem gewerblich-technischen Bereich ausgeschrieben.

Hieraus kann festgestellt werden, daß Lehrgänge zur pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder in der Regel in mehrere Lehrgangsblöcke aufgeteilt werden und die Möglichkeit besteht, vermittelte Kenntnisse in der Praxis zu erproben, anzuwenden und praktizierte Handlungen während der Ausbildung in Lehrgängen pädagogisch zu reflektieren. Dadurch gewinnt die branchenbezogene Zusammensetzung von Teilnehmerkreisen eine besondere Bedeutung für die Ausbilderqualifizierung.

2. Wie werden die Auswirkungen von Qualifizierungsmaßnahmen eingeschätzt und welche Ansätze zur Weiterentwicklung sind möglich?

Die Frage nach dem Wert der Ausbilder-Eignungsverordnung und nach den generellen Auswirkungen von pädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf eine höhere pädagogische Eignung der Ausbilder und damit auf die Verbesserung der Ausbildungspraxis ist u. a. auch wegen fehlender empirischer Daten schwer zu beantworten.

Außerungen von Vertretern aus der Bildungspraxis und -planung sowie von Teilnehmern aus Modellehrgängen zur pädagogischen Qualifizierung deuten darauf hin, daß der Wert bzw. die Auswirkungen pädagogischer Maßnahmen weniger in der fachlichen und pädagogischen Höherqualifizierung der Ausbilder, sondern vielmehr in der in Gang gesetzten Reflexion über pädagogische und lernprozessuale Bedingungen des beruflichen Lernens im Betrieb sowie in der Überprüfung des eigenen methodischen Verhaltens gesehen werden. Auswirkungen zur Verbesserung der Ausbildungspraxis in didaktischer Hinsicht werden dagegen nicht deutlich. Darüber hinaus wird eine verstärkte Motivation von Veranstaltungsteilnehmern für den Besuch weiterführender auf Probleme der Praxis bezogener und für die Umsetzung in die Praxis orientierter Qualifizierungsmaßnahmen gesehen.

Die Ausbilder-Eignungsverordnung und die o. g. Hinweise geben den Anstoß, daß im Bereich der Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals die Frage nach einer entsprechenden Didaktik zunehmend an Bedeutung gewinnt. Da auch Referenten aus dem Hochschulbereich nebenamtlich in der Ausbilderqualifizierung tätig sind, wird durch sie häufig eine wissenschaftsorientierte Strukturierung von pädagogischen Inhalten eingebbracht. Dadurch sind zwei Fragen entstanden:

- Wie kann bei einer — schon aus Zeitgründen — unerlässlichen didaktischen Reduktion die Aussagegültigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse erhalten bleiben?
- Wie kann die für den Praxisbezug erforderliche Konkretisierung erbracht werden?

Während die erste Frage für die Schule von allgemeiner Bedeutung ist und entsprechende Lösungsansätze gemacht werden [9], bedingt die Forderung nach unmittelbarer Umsetzbarkeit in praktizierbares Verhalten ein Überdenken des zugrundeliegenden didaktischen Konzepts. Müssen wissenschaftliche Ergebnisse — so muß man fragen — unbedingt auch nach Prinzipien wissenschaftlicher Lehre — als Fachwissenschaft — vermittelt werden? Diese Frage drängt sich um so mehr in den Vordergrund, als die Qualifikationsanforderungen an das Ausbildungspersonal Lerninhalte bedingen, die sowohl Erkenntnisse aus mehreren Fachdisziplinen beinhalten als auch den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der pädagogischen Ausbildungspraxis gerecht werden. Die Antwort dieser Frage sollte darin bestehen,

- die pädagogischen Qualifikationen als Einheit von Kenntnissen und Fertigkeiten zu betrachten,
- die Ermittlung der pädagogischen Qualifikationen und ihre Vermittlung nach sachlogischen, lernpsychologischen sowie ausbildungsplatz- und funktionsorientierten Gesichtspunkten auszurichten,
- als höchste Priorität für die Ermittlung und Vermittlung der pädagogischen Qualifikationen von der Handlungsorientierung auszugehen (d. h. vom Verhalten der Ausbilder in der Praxis).

Daraus ergibt sich die Aufgabe, Ausbilderqualifikationen tätigkeitsorientiert zu thematisieren, in bezug auf die Vermittlung in Lerninhalte umzusetzen und in niveaubestimmten Lernzielen auszuweisen. Es ist anzunehmen, daß aus den inzwischen gemachten Erfahrungen die Anstöße zu einer Diskussion ausgehen, die zu einer Weiterentwicklung der „Ausbilder-Didaktik“ beitragen.

Anmerkungen

- Deutscher Bildungsrat / Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bad Godesberg: Deutscher Bildungsrat 1969.
- Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft (Ausbilder-Eignungsverordnung) (BGBl. I S. 707; 1972. S. 498; 1977. S. 688: 1977).
— Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der Landwirtschaft (Ausbilder-Eignungsverordnung Landwirtschaft) (BGBl. I S. 923; 1976).
— Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung durch Ausbilder in einem Arbeitsverhältnis im öffentlichen Dienst (Ausbilder-Eignungsverordnung öffentlicher Dienst) (BGBl. I S. 1825; 1976).
— Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung durch Ausbilder in einem Beamtenverhältnis zum Bund (Ausbilder-Eignungsverordnung für Bundesbeamte — BBAEV) (BGBl. I S. 660; 1977).
- Während die in 1976 erlassene AEVO auf der Rechtsgrundlage des BBIG — § 21 — für Ausbilder in einem Arbeitsverhältnis im öffentlichen Dienst erlassen wurde, gilt die 1977 auf der Rechtsgrundlage des Bundesbeamten Gesetzes — § 15 — erlassene AEVO nur für Ausbilder in einem Beamtenverhältnis zum Bund. Beide berechtigen auch zur Ausbildung in anerkannten Ausbildungsbereichen nach BBIG mit Ausnahme der Berufe der Anlage A der Handwerksordnung und des graphischen Gewerbes.
Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der Hauswirtschaft — Teilbereich Städtische Hauswirtschaft — (Ausbilder-Eignungsverordnung Hauswirtschaft) (BGBl. I S. 976—978; 1978).
- Bundesausschuß für Berufsbildung: Richtlinien in Form einer Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Prüfungen zum Nachweis berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse beschlossen in der Sitzung vom 18. Jan. 1973. In: Bundesarbeitsblatt, Jg. 24 (1973), Nr. 5 S. 260—262.
- Bundesausschuß für Berufsbildung: Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbüldern — beschlossen in der Sitzung vom 28./29. März 1972. In: Bundesarbeitsblatt, Jg. 23 (1972), Nr. 5, S. 338—341. Der Rahmenstoffplan enthält eine Konkretisierung der vier Sachgebiete (1) Grundfragen der Berufsbildung, (2) Planung und Durchführung der Ausbildung, (3) Der Jugendliche in der Ausbildung, (4) Rechtsgrundlagen, eine Mindestzahl von 120 Stunden und eine Gewichtung der Sachgebiete im Verhältnis 1:5:3:1 sowie unterschiedliche Organisationsformen für die Durchführung von Vorbereitungsmaßnahmen.
- Vgl. hierzu: Schulz, W./Tilch, H.: Betriebliche Ausbilder und Lehrer für Fachpraxis — Wege und Abstimmungsprobleme der Qualifizierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4 (1976), H. 1, S. 17—24.
- Echterhoff, W. u. a.: Die Funktion des Medienverbundsystems „Ausbildung der Ausbilder“ für die Berufsbildung. Forschungsbericht (unveröffentlicht). Köln 1974.
- Vgl. hierzu Schulz, W.: Modellversuche zur Aus- und Weiterbildung der Ausbilder — Eine vergleichende Zusammenfassung vom Bund geförderter Modellmaßnahmen (Stand: Juni 1977) — Teil III der Materialien zur Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals im Sekundarbereich II. Bd. 1 und 2. Als Manuskript vervielfältigt. Berlin: BIBB, 1977.
Schulz, W.; Tilch, H.: Qualifizierung von Ausbüldern zu Pädagogen? Ein Beitrag zur Intensivierung und Systematisierung der pädagogischen Qualifizierung von Ausbüldern. Erfahrungen mit Versuchslehrgängen in Berlin. Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 29. Hannover 1975.
Hanisch, Chr. u. a.: Pädagogische Ausbildung der Ausbilder. Ergebnisse aus Modellversuchen — Vorschläge für die Lehrgangsgestaltung. Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 42. Hannover 1976.
Vgl. auch die vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung herausgegebene Reihe „Studien und Berichte zur Ausbilderqualifizierung“:
Baumgardt, J. u. a.: Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare I und II. München o. J. (1972).
Baumgardt, J. u. a.: Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare III und IV. München: E. Schmidt 1974.
Baumgardt, J. u. a.: Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare V und VI. München 1975.
Müller, Kurt R. u. a.: Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare VII und VIII. Bd. 1 und 2. München 1977.
Geißler, Kh. A. u. a.: Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare IX und X. Bd. 1 und 2. München 1978.
Tilch, H.: Was ist ein Lehrgang? Analyse und Vorschläge für

- die Verwendung des Lehrgangbegriffs und terminologische Konsequenzen für den Bereich der Ausbildung der Ausbilder. Als Manuscript vervielfältigt. Berlin: BIBB 1976.
- [8] Als Materialbasis für die Analyse lagen veröffentlichte Lehrgangsanündigungen und Programmübersichten über Veranstaltungen zur Qualifizierung von Ausbildern in der gewerblichen Wirtschaft für die Jahre 1975 bis 1978 sowie Lehrgangsunterlagen verschiedener Veranstaltungsträger zugrunde. Hinweise über die von Betrieben und Handwerkskammern organisierten Veranstaltungen blieben hierbei unberücksichtigt. Die Resultate der Analyse sind daher nicht repräsentativ.
- [9] Z. B. Blankertz, Herwig: Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung und die Entwicklung von Strukturgittern. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung — Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Essen 1973, S. 9–27.

UMSCHAU

Erste Zusammenfassung der Ergebnisse der Diskussion des Colloquiums „Qualifikation und berufliche Bildung“

Als eine Bestandsaufnahme des derzeitigen Wissens- und Diskussionsstandes zur Qualifikationsforschung wurde kürzlich vom Bundesinstitut für Berufsbildung ein Colloquium „Qualifikation und berufliche Bildung“ veranstaltet.

Am 18./19. 5. 1978 fand in Berlin ein vom BIBB, H 1, veranstaltetes Colloquium zur Qualifikationsforschung statt, das sich zur Aufgabe gesetzt hatte, eine Bestandsaufnahme des Wissens- und Diskussionsstandes der Qualifikationsforschung vorzunehmen.

Das Projekt ging dabei insgesamt von folgenden Überlegungen aus: Die Zahl der wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit den Entwicklungstendenzen der Qualifikationsanforderungen vor allem an Facharbeitet befassen, hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Die Wissenschaftler kamen sowohl hinsichtlich der Richtung als auch des Ausmaßes der Veränderungen von Qualifikationsanforderungen zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen. Ähnliche Diskrepanzen bestehen weiterhin hinsichtlich der Bewertung der Bedeutung einzelner Verursachungsfaktoren und damit im Zusammenhang stehend hinsichtlich der Einschätzung der Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten im Beschäftigungs- und Bildungssystem.

Wesentliches Ziel des Colloquiums war es, auf der Basis uns übersandter Stellungnahmen von ca. 30 Wissenschaftlern, die auf einen im Institut erarbeiteten Fragenkatalog zurückgehen, Übereinstimmung und Dissens in den verschiedenen Disziplinen der Qualifikationsforschung herauszuarbeiten und anhand konkreter Einzelfragen zu diskutieren. Weiterhin ging es um die Klärung der Frage, welchen Beitrag die Qualifikationsforschung zur Empfehlung bildungspolitischer Maßnahmen leisten kann und welche wichtigen Lücken sich für die weitere Forschung in diesem Bereich lokalisieren lassen.

Die Diskussion an den zwei Veranstaltungstagen erbrachte u. a. folgende Ergebnisse:

1. Der Forschungsstand aller Zweige der Qualifikationsforschung ist noch nicht so weit fortgeschritten, um der Bildungspolitik oder der anwendungsbezogenen Forschung — wie sie im Bundesinstitut für Berufsbildung betrieben wird — direkte Entscheidungshilfen geben zu können. Die meisten gegenwärtigen Projekte berücksichtigen nicht die wechselseitigen Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem und ihre historische Entwicklung. So ist z. B. heute kaum geklärt, wie die einzelnen Teilarbeitsmärkte (Arbeitsmarkt-Segmente) und die Qualifikationspotentiale oder die Lernprozesse am Arbeitsplatz miteinander verbunden sind.

2. Es zeigte sich, daß der Qualifikationsbegriff von den einzelnen Teilnehmern mit sehr unterschiedlichen Inhalten versehen ist.

Einigkeit besteht lediglich darüber, daß der formale Abschluß ein Qualifikationselement darstellt, das aber unzureichend ist, weil darin weder der Verwertungsaspekt noch die in der betrieblichen Praxis erworbenen Qualifikationspotentiale erfaßt werden.

In den vorliegenden Ergebnissen stehen diese drei Aspekte bisher unvermittelt nebeneinander: Die Makromodelle stellen (zum Teil statistisch bedingt) weitgehend auf formale Aspekte, die industriesoziologischen Untersuchungen auf den Verwertungsaspekt in konkreten Arbeitssituationen ab; die lernpsychologischen und -soziologischen Ansätze konzentrieren sich auf die individuellen Aspekte der Vermittlung von Qualifikationspotentialen.

3. Bei den in der Vergangenheit favorisierten volkswirtschaftlichen Makromodellen wurden in der Diskussion Probleme sowohl hinsichtlich der den Wissenschaftlern zur Verfügung stehenden Ausgangsdaten als auch hinsichtlich der Verwendung von Ergebnissen deutlich.

Die Merkmale der vorliegenden Statistiken sind unvollständig, die verwendeten Klassifizierungen und die Periodizität weisen erhebliche Mängel auf.

Bei der Verwendung der Daten haben die prognostischen Forscher — wie auch die Abnehmer der Ergebnisse — nicht deutlich genug herausgearbeitet, daß die Annahmen, die den jeweiligen Schlußfolgerungen zugrundeliegen, nicht in die Aussage einbezogen wurden (sei es in den Berichten oder in der Interpretation). Auf diese Weise mußte der Eindruck entstehen, daß bedingte Aussagen reale Entwicklungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem der Zukunft kennzeichnen.

4. Die Begrenztheit von globalen analytischen Aussagen hinsichtlich der zukünftigen Qualifikationsstrukturentwicklung ist nicht nur bei den Makromodellen, sondern auch bei den industriesoziologischen Ansätzen zu betonen. Aussagen derartiger Studien, die in Richtung auf eine etwaige Dequalifizierungstendenz gehen, unterliegen in der politischen Interpretation oft einer unzulänglichen Generalisierung. Dies bedeutet nämlich in den meisten Fällen eine Überfrachtung der Forschungsergebnisse. Die Einordnung der Ergebnisse von Einzelfallstudien in einen Makrozusammenhang, zwecks einer Interpretation unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung, ist bisher noch nicht gelungen.

Bei vielen analytischen Aussagen der Vergangenheit wurde zudem die Qualifikationsanforderungsseite zu sehr betont und eine Vielzahl von Faktoren (wie Arbeitsmärkte, betriebliche Strategie, Gewerkschaftspolitik etc.) nicht genügend einbezogen.

5. In nahezu allen analytischen Studien taucht der Begriff „Facharbeiter“ auf. In vielen Fällen wird bei der Verwendung dieses Begriffes übersehen, daß er sowohl vom Qualifizierungsprozeß her als auch im Bezug auf die Verwertung erworbener Qualifikationen sehr unterschiedliche Tatbestände umfaßt.

6. Die Diskussion ergab, daß in der Zukunft bei einer weiteren Verwendung der Begriffe „extrafunktionierender“ bzw. „prozeßübergreifender“ Qualifikationen Vorsicht geboten ist. Insgesamt hat sich die Verwendung dieser Begriffe in der Vergangenheit als eher störend ausgewirkt. Häufig wurde ein Teilespekt beruflicher Qualifikationen, der in der Vergangenheit Bedeutung hatte, analytisch aus dem Gesamtbegriff „Qualifikation“ herausgelöst und verselbständigt behandelt. Die starke Betonung dieses Teilespektes hat in einigen Fällen zu der analytischen Aussage geführt, „pro-

„zeßübergreifende“ Qualifikationen seien im Zunehmen begriffen. Diese Aussage ist jedoch unter Qualifikationsforschern umstritten. In der bildungspolitischen Diskussion würde durch die bisherige Begriffsverwendung die „Theorie-Praxis“-Diskussion teilweise in eine falsche Richtung gelenkt.

7. Strategische Qualifizierungsmodelle bedürfen hinsichtlich der Inhalte eines neuen Bezugspunktes. Eine Rückkehr zu einem Idealtyp der „handwerklichen“ Qualifizierung, wie sie teilweise im Hintergrund verschiedener industriesozio-ologischer Konzeptionen steht, ist mit Blick auf die gegenwärtigen Qualifikationsanforderungen als nicht sinnvoll zu bezeichnen. Aber auch die „Anpassung“ an das Modell der Großbetriebe mit ihrer fortgeschrittenen Arbeitszerlegung kann nicht alleinige Orientierungsgröße sein.

8. Qualifikationsstrategien sind nicht aus analytischen Aussagen reduzierbar, sie müssen vielmehr von „bildungspolitischen“ Zielsetzungen, die auch als solche ausgewiesen werden, ausgehen; die damit verbundene Parteinahme, z. B. für die Auszubildenden, muß verdeutlicht werden.

9. Zielt eine qualifikatorische Strategie auch darauf, die Betroffenen zur aktiven Mitgestaltung der Arbeitswelt zu befähigen, so hat sie Fragen der individuellen Lernbedingungen, des Bezuges zwischen Erstausbildung und Weiterbildung sowie des Verhältnisses zwischen der Arbeitswelt und der anderen Lebensbereiche — z. B. die Interessen der Beschäftigten (Arbeitsplatzinteresse, Qualifikationsverwertungsinteresse, Einkommensinteresse und dem Interesse nach einer Verminderung der Arbeitsbelastungen) — zu berücksichtigen.

10. Bei der abschließenden Diskussion der Lücken der Qualifikationsforschung wurde den nachfolgenden Punkten im Hinblick auf den Beitrag zur Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Bildungspolitik eine besondere Priorität zugewiesen: zur vorwiegenden Verwendung im Makrobereich

- Qualifikationsdefinitionen, die konsistent alle Aspekte beinhäften und zugleich Bezüge zwischen Makro- und Mikroebene herstellen
- die regelmäßige Erhebung von Daten zu den Übergängen vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem, und damit Schaf-

fung eines umfassenden Informations- bzw. Frühwarnsystems über aktuelle Veränderungen

- Erhebungen und Analysen über technisch-organisatorische Veränderungen im Verwaltungs- und Dienstleistungsbe-reich
- Erhebungen zur Qualifikationsanforderungsstruktur und den Qualifikationspotentialen der Erwerbstätigen und, zur Struktur der Weiterbildung

zu schließende Lücken im Mikrobereich und damit vorrangig für die anwendungsbezogene Forschung,

- Untersuchungen zur subjektiven Komponente der Berufe (Klärung der Elastizitäten bzw. Flexibilitäten bei Individuen wie Betrieben)
- Untersuchungen über die Wirkungen individueller Auseinanderstellungen mit Lernstrukturen, Anforderungsstruktu-uren und Anforderungsprofilen
- Untersuchungen über die individuellen Voraussetzungen von Lernorten und deren Kombination (Lernorteffizienzanalysen)
- Analysen über das Lernen am betrieblichen Arbeitsplatz, sowohl im Rahmen der dualen Ausbildung als auch im Rahmen informeller Lernprozesse in der betrieblichen Weiterbildung.

11. Insgesamt wurde das Bemühen des Bundesinstituts für Berufsbildung, in einem heterogenen und noch in den Anfängen befindlichen Forschungsbereich einer disziplinübergreifenden Diskussion ein Forum zu bieten, begrüßt. Der Themenvielfalt des Colloquiums entsprechend war es nicht möglich, innerhalb der kurzen Zeit alle relevanten Fragen in der gewünschten Konkretheit zu behandeln. Dies sollte in Zukunft in thematisch begrenzteren Fachgesprächen mit einer stärkeren strategischen Zielsetzung erfolgen.

Die Teilnehmer brachten ihr Interesse an einem regelmäßigen Informationsaustausch zu praktischen und methodischen Problemen der Qualifikationsforschung zum Ausdruck.

Dabei kann künftig das Bundesinstitut als Anlauf- und Clearingstelle eine wichtige — bisher nicht wahrgenommene Funktion erfüllen.

Ulrich Degen / Uwe Grünewald

Berichtigung zu BWP 3/78, Seite 2

Auf der Seite 2 in der rechten Spalte muß der Satz in der zweiten Zeile richtig lauten: Es ist damit zu rechnen, daß 1980 etwa jede zweite neu angeschaffte Werkzeugmaschine durch Mikroprozessoren gesteuert wird.

In diesem Zusammenhang erhielten wir vom Autor folgende

Ergänzung: Nach einer Untersuchung des VDW (Verein Deutscher Werkzeugmaschinenfabriken) waren 1976 ca. 66 % der Werkzeugmaschinen im Werkzeugmaschinenbau älter als elf Jahre.

AUS DER ARBEIT DES BBF

Ergebnisse der Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge

Es wird den im folgenden genannten Fernlehrinstituten die Berechtigung erteilt, die Eignung der Lehrgänge durch das Gütezeichen des Bundesinstituts (Abb.) kenntlich zu machen.

Widerruf (betr. Kurzbeschreibungen Nr. 41 und 42)

Das ILS Institut für Lernsysteme GmbH, Fachbereich Fernstudien, bietet die Fernlehrgänge

Gas-, Wasser-, Heizungs- und Lüftungstechnik
Hochbautechnik

wegen mangelnden Interesses nicht mehr an.

Vom BBF er-
teiltes Güte-
zeichen für
Fernlehrgänge



Damit erloschen auch die diesen Lehr-
gängen erteilten Gütezeichen.

Widerrufe (betr. Kurzbeschreibungen Nr. 59, 60, 61, 64, 65, 66, 80, 81 u. 94)

Die Studiengemeinschaft Werner Kamp-
rath Darmstadt KG, Ostendstraße 3,
6102 Pfungstadt, bietet die Fernleh-
ränge

Hochbautechniker B 184/3 (Nr. 60)
Hochbautechniker C 184/3 (Nr. 61)
Maschinenbauingenieur B 281/3 (Nr. 64)

Maschinenbauingenieur C 281/3 (Nr. 65)
Maschinenbauingenieur D 281/3 (Nr. 66)

Hochbauingenieur B 284/3 (Nr. 80)
Hochbauingenieur C 284/3 (Nr. 81)
Hochbauingenieur D 284/3 (Nr. 59)

Handwerksmeisterprüfung (kauf-
männischer Teil) B 410/3 (Nr. 94)
nicht mehr an.

Die Gütezeichen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung sind damit erloschen und dürfen für die o. g. Fernlehrgänge nicht mehr verwendet werden.

Autoren dieses Heftes

Außer Antonius Lipsmeier (Amselweg 7, 3501 Baunatal 2) sind alle Autoren dieses Heftes Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Schriften zur Berufsbildungsforschung



Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung ·
Der Generalsekretär

Jürgen Plischon, Ellen Schulz, Erk Andresen,
Dirk Paul, Hans-Hermann Schumann
Band 47

Doppelprofilierte Bildungsgänge im Sekundarbereich II

1977, 234 Seiten, Best.-Nr. 91856, kart., DM 30,—

Die Veröffentlichung soll einen Beitrag zur Entwicklung doppelprofilierten Bildungsgänge leisten. In einem ersten Teil wird ein allgemeiner Überblick über den Entwicklungsstand dieser Bildungsgänge in Theorie und Praxis gegeben. Zentraler Gegenstand der Untersuchung sind Modellversuche im beruflichen Bildungswesen: Zu ihrer Analyse wird ein Raster entwickelt, der eine thesenartige Beschreibung doppelprofilierten Bildungsgänge ermöglicht. In einem zweiten Teil werden im Zusammenhang mit einer empirischen Untersuchung des Betriebspakts der Klasse 11 der Fachoberschule Maßnahmen entwickelt, die zur Verbesserung der Anrechnungsfähigkeit des Betriebspakts führen und exemplarische Bedeutung bei der Entwicklung doppelprofilierten Bildungsgänge haben.

Volker Preuß, Peter Mihm, Sabine Adler, Erika Fink, Dietrich Harke, Rolf Kleinschmidt, Günter Kühn, Brigitte Wolf
Band 48

Auswahlbibliographie zur Berufsbildung Erwachsener. Stand: 31. Dezember 1976

1977, 119 Seiten, Best.-Nr. 91857, kart. DM 16,—

Die Auswahlbibliographie umfaßt ca. 600 deutschsprachige Titel, die in den Jahren 1967 bis 1976 nahezu ausschließlich in der Bundesrepublik Deutschland erschienen sind. Aufgenommen wurden eigenständige Veröffentlichungen, Beiträge aus Sammelbänden, Aufsätze aus Zeitschriften bzw. Periodika, Gesetzestexte und Statistiken zur Berufsbildung Erwachsener. Ein Abschnitt „Bibliographien“ verweist auf den Zusammenhang dieses Bereichs mit der Berufsbildung Jugendlicher und mit der allgemeinen und politischen Bildung Erwachsener. Der Band ist systematisch nach zehn Sachpunkten gegliedert.

Armin Hegeleheimer, Lothar Schaeffer
Band 49

Berufsanalyse und Ausbildungsordnung. Eine Problemstudie über die Bedeutung von Arbeits- und Berufsanalysen für die Entwicklung von Ausbildungsberufen

1977, 177 Seiten, Best.-Nr. 91858, kt., DM 24,— Die Studie gibt einen Aufriß über Stand und Perspektiven der Ausbildungssordnungsforschung. Dabei werden Ziele, methodische Grundlagen und Ansätze zur Weiterentwicklung dieses neuen Schwerpunktes in der Berufsbildungsforschung umrissen. Im Mittelpunkt steht der Beitrag von Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalysen zur Entwicklung von Ausbildungssordnungen, nach dem die früher vorherrschende empirisch-pragmatische Orientierung inzwischen durch eine systematisch-arbeitswissenschaftliche Konzeption in der Ausbildungssordnungsforschung abgelöst worden ist. Zugleich werden aber auch neuere Ansätze in die Untersuchung einbezogen, die eine komplexe Ausbildungsberufsanalyse mit Hilfe von Handlungsstruktur-, Lernziel-, Qualifikations- und Berufsdeckungsanalysen zu entwerfen suchen. Abschließend werden Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Ausbildungsanalyse als Steuerungsinstrument der Ausbildungssordnungsforschung aufgezeigt. Eine Zusammenstellung ausgewählter Klassifikationssysteme des In- und Auslands schließt die Arbeit ab.

Günter Pätzold
Band 50

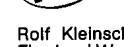
Auslese und Qualifikation. Institutionalisierte Berufsausbildung in westdeutschen Großbetrieben

1977, 326 Seiten, Best.-Nr. 91859, kt., DM 38,— Über den Stellenwert und die zu übernehmenden Aufgaben einzelner Lernorte innerhalb eines Systems der Berufsausbildung herrscht weitgehend Uneinigkeit. Dies ist nicht zuletzt auf das Fehlen empirisch-systematischer Forschungen zur pädagogischen Funktion der vorhandenen Lernorte zurückzuführen. An diesem Defizit setzt die Untersuchung an: Ihr Gegenstand sind die spezifischen Selektions- und Sozialisationsleistungen industrieller betriebseigener Lehrwerkstätten im Vergleich wie in Abgrenzung zu anderen Lernorten der Sekundarstufe II. Die übersichtlich dargestellten Befunde der Studie werden gestützt durch die Befragungsergebnisse von 891 Auszubildenden, 93 Ausbildern und 68 ehemaligen Auszubildenden aus vier industriellen Unternehmen.

Wilfried Reisse
Band 51

Laufbahnentscheidungen und Erfolgsprognosen in der beruflichen Bildung. Untersuchungen an Berufsfachschulen

1977, 230 Seiten, Best.-Nr. 91860, kt., DM 30,— Der Verfasser analysiert in einer Längsschnittuntersuchung am Beispiel von vier hauswirtschaftlich-pflegerischen Berufsfachschulen in Hessen die Möglichkeiten und Grenzen von Eignungsprognosen für berufliche Bildungsgänge. Die vorliegende, mehr grundlagenorientierte Untersuchung bezieht sich auf Entscheidungen über Bewerber für einen Ausbildungsort oder allgemein für einen beruflichen Bildungsgang und auf individuelle Erfolgsprognosen („Eignungsprognosen“), die für solche Laufbahnentscheidungen herangezogen werden. Gegenstand der Arbeit sind außerdem Probleme, die bei Prüfungen und Lernerfolgskontrollen in der beruflichen Bildung zu lösen sind sowie methodische Ansätze zur Analyse und Evaluation von Berufsfachschulen.



Rolf Kleinschmidt, Bent Paulsen, Felix Rauner, Eberhard Wenzel
Band 52

Modellversuche – Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis

1978, 277 Seiten, Best.-Nr. 91861, kt., DM 34,— Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstitutes für Berufsbildung und des wirtschafts- und berufspädagogischen Studienkreises am 28. und 29. September 1976 in Berlin.



Eva Hoge, Sabine Kaiser, Wilfried Reisse
Band 53

Curriculumanalyse, Curculumbewertung und Curculumdokumentation

1978, 104 Seiten, Best.-Nr. 91862, kt., DM 16,—

Bitte fordern Sie
Sonderverzeichnis BE 18 an.

Schroedel

Informationen und Auslieferung
Hermann Schroedel Verlag KG, Abt. Vertrieb,
Postfach 81 06 20, 3000 Hannover 81.

BBFA 05