



# **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**  
(bibliographische Abkürzung BWP)  
— vormals Zeitschrift für Berufsbildungs-  
forschung —

#### einschließlich

Mitteilungen des Bundesinstituts für  
Berufsbildung

#### Herausgeber

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

#### Redaktion

Klaus Heimann (verantwortlich),  
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)  
Telefon (0 30) 86 83 3 41 od. 2 23

beratendes Redaktionsgremium  
Dietrich Krischok, Wilfried Reisse,  
Rudolf Werner

Die mit Namen gekennzeichneten 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 angenommen,  
unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare  
können nicht zurückgeschickt werden

#### Verlag

Heinemann Verlagsgesellschaft mbH,  
Bessemersstraße 83, 1000 Berlin 42,  
Telefon (0 30) 7 53 60 31

#### 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

#### Kündigung:

Die Kündigung kann zum 30. Juni und  
31. Dezember eines jeden Jahres erfolgen,  
wobei die schriftliche Mitteilung hierüber bis  
zum 31. März bzw. 30. September beim  
Herausgeber eingegangen sein muß

#### 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

Buch- und Offsetdruckerei:  
H. Heinemann GmbH & Co.  
Bessemersstraße 83, 1000 Berlin 42

## Inhalt

*Laszlo Alex*

Qualifikationsforschung — Eine Zwischenbilanz 1

*Ansgar Weymann*

Berufsbiographien bei nachträglichem Hauptschulabschluß 4

*Walter Georg / Gustav Gruner / Wolfgang Scherer*

Berufsausbildung in metallgewerblichen Vollzeitschulen 6

## DISKUSSION

*Eggert Holling / Arno Bammé*

Qualifikation und Persönlichkeit — Ein Versuch zur Systematisierung  
offener Fragen in der Qualifikationsforschung 11

Berufliche Bildung Behinderter

*Bernd Schwiedrzik*

Berufliche Bildungsarbeit freier Träger — dargestellt am Beispiel der  
Gemeinnützigen Werkstätten Köln 16

*Sigrid Kummerlein*

Behinderte Jugendliche haben vorrangig manuelle und fachpraktische  
Fertigkeiten

(Stellungnahme zum Aufsatz von Peter Wordelmann *Datenanalyse zu  
Ausbildungsgängen für behinderte Jugendliche* in BWP Heft 6, 1978) 19

*Peter Wordelmann*

Gleichwertige Integration Behinderter in anerkannte Ausbildungsberufe  
(Entgegnung auf die Stellungnahme von Sigrid Kummerlein) 20

## AUS DER ARBEIT DES BIBB

*Günter Kühn*

Materialien und Programme zur Aus- und Fortbildung  
von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener 21

## UMSCHAU

22

## REZENSIONEN

30

## Anschriften und Autoren dieses Heftes

Laszlo Alex, Hauptabteilungsleiter im Bundesinstitut für Berufsbildung für den Bereich  
Strukturforschung, Planung, Statistik (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Arno Bammé, wiss. Ass. am Institut für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften der  
Technischen Universität Berlin (Straße des 17. Juni 135, 1000 Berlin 12)

Walter Georg, wiss. Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik der Universität Darmstadt  
(Neckarstr. 3, 6100 Darmstadt)

Gustav Gruner, Prof. Dr., Leiter des Instituts für Berufspädagogik der Universität Darmstadt  
(Neckarstr. 3, 6100 Darmstadt)

Eggert Holling, wiss. Ass. am Institut für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften der  
Technischen Universität Berlin (Straße des 17. Juni 135, 1000 Berlin 12)

Günter Kühn, wiss. Mitarbeiter im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bereich berufliche Er-  
wachsenenbildung (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Sigrid Kummerlein, Mitarbeiterin im Deutschen Industrie- und Handelstag, Abteilung Beruf-  
liche Bildung (Adenauerallee 148, 5300 Bonn 1)

Wolfgang Scherer, wiss. Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik der Universität Darm-  
stadt (Neckarstr. 3, 6100 Darmstadt)

Bernd Schwiedrzik, wiss. Mitarbeiter im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bereich Pro-  
bleme der Lernorganisation in der beruflichen Bildung (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Ansgar Weymann, Prof. Dr., Ordinarius für den Fachbereich Erwachsenenbildung an der  
Universität Bremen (Bibliothekstraße, 2800 Bremen 33)

Peter Wordelmann, wiss. Mitarbeiter im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bereich Grundla-  
gen der Berufsbildungsstatistik (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

## Qualifikationsforschung und Sozialisation

Einen Überblick über den Stand der Qualifikationsdiskussion gibt Laszlo Alex im ersten Beitrag dieses Heftes. Ausgehend vom Colloquium des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Stand der Qualifikationsforschung vom Mai 1978 versucht der Autor die bislang vorgestellten Ergebnisse für die anwendungsbezogene Forschung auszuwerten. Dabei wird von einer Dreiteilung des Gegenstandsbereichs ausgegangen: (a) Entstehung und Entwicklung von Qualifikationen in Bildungs- und Sozialisationsprozessen, (b) dem Abstimmungsprozeß zwischen Arbeits- und Ausbildungssystem und (c) dem Einsatz und Verwertung von Qualifikationen. In weiten Bereichen der Qualifikationsforschung besteht ein akuter Mangel an empirischer Forschung.

Ihr besonderes Augenmerk richten Holling und Bammé auf den Zusammenhang von Sozialisationsbedingungen und Qualifikation. In welchem Ausmaß die gesamte Persönlichkeit eines Menschen als Qualifikationsvoraussetzung wirksam ist, wird am Beispiel der Frauenarbeit skizziert. Für die Autoren steht fest, daß bislang die meisten Energien in die Analyse der Arbeitsplatzstrukturen, in Untersuchungen über technologische Entwicklungstendenzen und Prinzipien der Arbeitsorganisation gerichtet wurden. Dabei blieben die subjektiven Qualifikationsvoraussetzungen sowie die Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Anwendung weitgehend unerforscht.

Welchen Einfluß die Erlangung eines Hauptschulabschlusses auf die beruflichen Verwertungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten haben, galt es in einem Forschungsprojekt der Universität Bre-

men zu untersuchen. Die Untersuchungsgruppe erlangte den Hauptschulabschluß nachtraglich in einem Kurs der Erwachsenenbildung. Das Ergebnis zeigt deutlich, daß formale Qualifikationen nur dann erfolgversprechend (z. B. im Sinne der Verminderung des Arbeitsplatzrisikos) eingesetzt werden können, wenn Weiterbildung gezielt und kanalisiert eingesetzt wird.

Zur Versachlichung der Debatte um die Frage der Vollzeitschulen fordert das Darmstadter Autorenteam Georg/Grüner/Scherer mit ihren Überlegungen zur Berufsausbildung in metallgewerblichen Vollzeitschulen auf. Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung unter 2078 Berufsfachschulern dar. Einbezogen wurden sieben Berufsfachschulen in der Bundesrepublik sowie ehemalige Absolventen, die in den Jahren 1955 bis 1975 ihre Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben.

In Ergänzung zum Schwerpunktheft *Berufliche Bildung Behindert* wird von Bernd Schwiedrzik die Bildungsarbeit freier Träger vorgestellt. Die Gemeinnützigen Werkstätten Köln werden mit ihrem Konzept von beruflicher Bildung eingehend dargestellt und ergänzen somit die begonnene Diskussion in der Zeitschrift *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. Aus der Beschreibung der praktischen Arbeit folgert der Verfasser, daß auch in diesem Bereich auf eine Formulierung von Mindeststandards an zu erreichender Qualifikation nicht verzichtet werden kann.

Die Redaktion

Laszlo Alex

## Qualifikationsforschung — Eine Zwischenbilanz\*

**Qualifikationsforschung ist der neue Schlachtruf, zu dem sich alle bekennen, die sich ein neues Heilmittel für einen möglichst reibungslosen Abstimmungsprozeß zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem erhoffen. Für den nüchternen Betrachter drängt sich dagegen die Frage auf, ob mit dem neuen Ausdruck nicht bloß ein Etikettenwechsel erfolgt sei, unter dem bekannte Forschungsgegenstände im neuen Gewand präsentiert werden. Die folgenden Ausführungen sollen eine gewisse Klärung dieser Fragen erbringen.**

Unter *Qualifikation* wird die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten einschließlich der Verhaltensmuster und Fertigkeiten verstanden, die in Sozialisations- und Bildungsprozessen von Individuen erworben werden. Der Erwerb von Qualifikationen dient der aktiven Lebensgestaltung nicht nur als Arbeitskraft, sondern auch als Bürger und Familienmitglied. Die Qualifikation hat daher neben der beruflichen auch eine soziale und gesellschaftliche Dimension. Die letztere bezieht sich insbesondere auf Fähigkeiten, die den Einzelnen in die Lage versetzen, gesellschaftlichen Anforderungen, die sich aus einer funktionsfähigen Demokratie er-

geben, d. h. vor allem Partizipationsanforderungen auf allen Ebenen, zu genügen.

In der Qualifikationsforschung dominiert bislang die Untersuchung der *beruflichen Qualifikation*. Damit wird der umfassende Begriff der Qualifikation auf das Berufliche, auf die berufliche *Qualifikation der Arbeitskraft* eingeschränkt. Die Qualifikationsentwicklung und ihr Verhältnis zu den sonstigen Rollen und Lebensbereichen außerhalb der Arbeitswelt wird hier weitgehend ausgeklammert, was zunehmend bedenklich wird, wenn man die fortgesetzte Umschichtung zwischen (Lebens-)Arbeits- und Freizeit berücksichtigt.

Der *berufliche Qualifikationsbegriff* hat zwei Dimensionen. Zum einen die *Qualifikationsanforderungen* von Arbeitsplätzen (Arbeitsqualifikation) und das *Qualifikationspotential*, über das ein Individuum und Gruppen als Anbieter von Arbeitsleistungen verfügen (Ausbildungsqualifikation).

*Gegenstandsbereiche* der beruflichen Qualifikationsforschung sind

- (1) die Entstehung und Entwicklung von Qualifikationen in Bildungs- und Sozialisationsprozessen,
- (2) die Abstimmungsprozesse im weitesten Sinne zwischen Arbeits- und Ausbildungsqualifikation,

\* Bei dem Artikel von Laszlo Alex handelt es sich um einen Vortrag, der vor dem Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung gehalten wurde. Zur Veröffentlichung in *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* wurde der Beitrag redaktionell überarbeitet.

- (3) der Einsatz und die Verwertung von Qualifikationen im Arbeits(Produktions-)prozeß einschließlich der Mitgestaltung der Arbeitsplatzbedingungen

Von den 3 Bereichen betreffen der Bereich 1 primär die Berufsbildungsforschung (insbesondere die Teildisziplinen, Lern- und Arbeitspsychologie) und 2 die Arbeitsmarktforschung. Der dritte Aspekt ist für beide Forschungsfelder von gleicher Bedeutung

Der Forschungsstand in allen diesen Bereichen ist nach den Ergebnissen des vom Bundesinstitut für Berufsbildung veranstalteten Colloquiums zur Qualifikationsforschung noch nicht so weit fortgeschritten, um der Bildungspolitik oder der anwendungsbezogenen Forschung, wie sie im Bundesinstitut für Berufsbildung betrieben wird, direkt umsetzbare Handlungsalternativen anzubieten

### Zwischenergebnisse der Forschung

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit kann die Forschung in den einzelnen Bereichen wie folgt stichwortartig charakterisiert werden. Der erste Bereich befaßt sich mit der Entstehung und Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. kognitiver und sprachlicher Stile, Verhaltensweisen) in den einzelnen Lebensphasen und ihrer Abhängigkeit von bestimmten sozialen Institutionen wie Familie, Schule und Arbeitsort. Für die Berufsbildung ist besonders relevant die Phase der Sekundärsozialisation (Ausbildungsphase). In dieser Phase erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen bilden den Rahmen für die nachfolgende Übernahme einer besonderen Berufsrolle und einer spezifischen Berufsidentität.

Der Forschungsstand im Bereich der *Entstehung von Qualifikationen* ist gekennzeichnet von einer Vielzahl voneinander weitgehend isolierten Ansätzen der einzelnen Disziplinen. „So hat sich die Sozialisationsforschung fast ausschließlich mit der Primärsozialisation, die Curriculumforschung mit der Sekundärsozialisation und die Betriebssoziologie mit der Berufssozialisation beschäftigt“ [1]. Eine gegenwärtig noch ungeloste Aufgabe ist, die biographisch und institutionell verschiedenen Ebenen des individuellen Qualifikationserwerbs in ihrer Gesamtheit, d. h. aufeinander bezogen, zu analysieren. Ein wesentlicher Punkt dabei ist, den gegenwärtig unzureichenden Informationsstand hinsichtlich der Bedeutung (des Einflusses) der Lernorte/der Lehrenden für den Qualifikationsprozeß, für den individuellen *Aneignungsprozeß* in der Berufsbildung zu beheben. Die Funktionen der Lernorte und der Unterrichtsformen müssen für die Qualifizierungsprozesse identifiziert werden. Eine weitere wichtige Aufgabe in diesem Komplex ist die Weiterentwicklung von bildungsstrategischen Ansätzen wie z. B. die Konzepte der Schlüsselqualifikation und der recurrent education, die sich auf eine Veränderung der gegenwärtigen Organisations- und Gliederungsprinzipien des Bildungssystems ausrichten.

Der zweite Bereich, der sich mit den Abstimmungsprozessen zwischen Qualifikationsangebot und -nachfrage befaßt, umfaßt das Gebiet der beruflichen Flexibilitätsforschung. *Berufliche Flexibilität* ist der Oberbegriff für die Vorgänge der Rekrutierungs- und Ersetzungsprozesse auf der Angebots(Arbeitsplatz-)seite und der Nachfrage(Arbeitskraft-)seite. Für die *Arbeitskraftflexibilität* wird der Ausdruck *berufliche Mobilität* verwendet. Darunter versteht man die realisierte und potentielle Möglichkeit, daß eine Arbeitskraft *verschiedenartige Arbeitsplätze* einnehmen kann. Für die *Arbeitsplatzflexibilität* wird der Ausdruck *berufliche Substitution* verwendet. Flexibilität der Arbeitsplätze ist gegeben, wenn an *einem Arbeitsplatz* verschiedenartige Arbeitskräfte beschäftigt werden bzw. beschäftigt werden können.

Zentrale Aufgabe der Flexibilitätsforschung ist, die Entstehung und Entwicklung von hinsichtlich der Qualifikationsprofile unterschiedlichen Arbeitsmarktsegmenten zu analysieren, die Faktoren, die sich auf die berufliche Mobilität bzw. Substitution auswirken und damit letzten Endes die konkreten Qualifikations(Arbeitskraft-)profile bestimmen, zu identifizieren. Trotz einer Vielzahl von Untersuchungen über die realisierte und potentielle Fle-

xibilität besteht ein erhebliches theoretisches Defizit über die Klärung der Fragen, unter welchen Bedingungen sich Individuen auf bestimmte Arbeitsbereiche als Anbieter von Arbeitsleistungen festlegen und unter welchen Bedingungen sie zu einer Revidierung ihrer Selbstdefinition als Arbeitskraft bereit wären, und auf der anderen Seite, wie sich die betriebliche Strategie, die Reaktion der Beschäftigten bei der Neu- bzw. Umbesetzung von Arbeitsplätzen bei unterschiedlichen institutionellen Bedingungen (Produkt, Marktanteil, Organisation, Region usw.) gestaltet. Diese Fragen berühren die vorgelagerten Prozesse des eigentlichen Arbeitsmarktgeschehens.

Die gegenwärtige Diskussion über die Beziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem konzentriert sich auf den dritten Bereich der beruflichen Qualifikationsforschung, auf den Einsatz und die Verwertung von Qualifikationen im Arbeitsleben. Man kann diesen Bereich verkürzt als *Bedarfsforschung* im umfassenden Sinne bezeichnen. Er umfaßt die bildungsökonomischen und sozialwissenschaftlichen, vor allem die industriesoziologischen, Ansätze zur Qualifikationsstrukturentwicklung. Unter *Qualifikationsstruktur* wird die Gesamtheit der Proportionen der sich aus der Arbeitsteilung ergebenden typischen Qualifikationsstufen bzw. des Qualifikationsniveaus verstanden.

### Unterschiedliche Sichtweisen

Der Stand der Forschung ist gekennzeichnet von einer Vielzahl einander widersprechender Untersuchungsergebnisse. Die bunte Palette der Ansichten über die Qualifikationsstrukturentwicklung reicht von der ständigen Höherqualifizierung über die Qualifizierungspolarisierung bis zur Dequalifizierung. Diese gravierenden Unterschiede sind vorwiegend auf die theoretisch-methodischen Ansätze, aber auch auf die meist zu schmale Basis von Informationen zurückzuführen. So wird z. B. in dem bekannten bildungsökonomischen Arbeitskräftebedarfsansatz (manpower requirements approach) [2] eine starre Koppelung von Produktions- und Arbeitskraftstrukturen und ein Gleichgewicht zwischen angebotenen und nachgefragten Qualifikationen sowie Kontinuität der Beziehungen von bestimmten *formalen Bildungsabschlüssen* und bestimmten *formalen Beschäftigungskategorien* (Berufsklassifikation) unterstellt. Der Arbeitskräftebedarfsansatz postuliert eine fortgesetzte Höherqualifizierung, die auf dem *kontinuierlichen Grundtrend* zur verbesserten Ausbildung der (Erwerbs-)Bevölkerung beruht. Allerdings ist das *Tempo* der Höherqualifizierung durch den generativen Trend der für die Vergangenheit ermittelten Qualifikationsstrukturen bestimmt.

In den *industriesoziologischen* Untersuchungen wird der Arbeitstechnologie, d. h. dem Technisierungsgrad als Maß der technischen Entwicklung der Arbeitsmittel nach dem Grad der Autonomie der Prozeßabläufe (Mechanisierungs- bzw. Automatisierungsgrad) ein entscheidender Stellenwert für die Qualifikationsstrukturentwicklung eingeräumt. Dabei konzentriert sich die bisherige Forschung fast ausschließlich auf den gewerblichen Bereich, und hier auf die *industrielle Arbeit* [3]. Die zentrale These dieser Untersuchungen ist, daß die Unternehmen zur Sicherung der Rentabilität infolge der Konkurrenz auf den Gütermärkten gezwungen sind, komplizierte Arbeitsfunktionen durch produktionstechnische und arbeitsorganisatorische Maßnahmen aufzulösen. Die technisch-organisatorischen Veränderungen führen zu einer Polarisierung der Anforderungsstruktur mit einer Tendenz zur Abnahme der qualifizierten Tätigen.

Diese These ist nicht neu, sie wurde bereits von Marx propagiert, aber sie ist durch die historische Entwicklung bisher nicht belegt worden.

So zeigt die Entwicklung der Berufsstruktur und darunter derjenigen Berufe, die schwerpunktmäßig Arbeitskräfte *ohne* formelle Berufsausbildung beschäftigen, eine fortgesetzte Abnahme ihres Anteils an Erwerbstätigen insgesamt (Tabelle 1). Auch die Entwicklung des Ausbildungsstandes der Arbeitskräfte läßt deutlich erkennen, daß der Anteil der Un- und Angelernten stark zurückgeht, während die Anteile der hoher- und hochqualifizierten Arbeitskräfte erheblich zunahm (Tabelle 2).

Tabelle 1 Entwicklung ausgewählter Berufsstrukturen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis 1976  
— in vH der gesamten Erwerbstätigen —

Beruf	1950	1961	1970	Mikro- zensus 1976
Kunststoffverarbeiter	0,05	0,18	0,31	0,20
Metallerzeuger, Metallbearbeiter	2,96	4,66	4,80	2,50
Chemiearbeiter	0,68	1,05	1,10	0,93
Bauhilfsarbeiter	1,93	1,40	0,96	0,62
Warenprüfer	2,83	1,69	1,61	1,44
Hilfsarbeiter o. n. A.	2,35	1,13	2,45	3,61
Lager-, Transportarbeiter	1,18	2,73	2,19	1,88
Gastebetreuer, hausw. Berufe	3,97	2,88	2,24	2,03
Reinigungsberufe	1,26	2,25	2,47	2,74
Mith. Familienangehörige in der Landwirtschaft	11,81	7,50	3,37	6,38
Pflanzenbauer, Tierzüchter	10,47	6,22	4,61	
Summe (o. Mithilfe Familienangehöriger der Landwirtschaft und Pflanzenbauer usw.)	17,21	17,97	18,13	15,95
Summe	39,49	31,69	26,11	22,33

Quelle: Blum, Frenzel: Quantitative und qualitative Vorausschau auf den Arbeitsmarkt. Tabellenband, Nürnberg 1975. Sonderauswertung, Mikrozensus 1976

Tabelle 2 Qualifikationsstruktur der deutschen Erwerbstätigen von 1960 bis 1976  
— in vH —

Ausbildungsniveau	1960	1965	1970	1976
Un- und Angelernte	42,4	38,1	34,2	29,0
Betriebliche Berufsausbildung	38,4	40,8	43,9	52,2*
Berufsfach-, Fachschule	12,0	12,7	13,4	6,7
Ingenieurschule, Fachhochschule	1,3	1,5	1,6	2,3
Hochschule	3,1	4,1	4,2	5,1
ohne Zuordnung	2,8	2,8	2,7	4,7
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Quelle: Für 1960 und 1965 Rückrechnung auf der Basis der Volks- und Berufszählung 1970, vgl. Weißhuhn: Bildungsexpansion, Arbeitsmarkt und Wandel der Arbeitsplatzstrukturen, 1977. Für 1970 Sonderauswertung der Volks- und Berufszählung. Für 1976 Sonderauswertung des Mikrozensus 1976

\* darunter auch Personen mit einem der betrieblichen Berufsausbildung gleichwertigen Berufsfachschulabschluß

Wie bei dem Arbeitskräftebedarfsansatz ist auch bei den industriesoziologischen Studien vieles von den Ergebnissen durch die Methode *vorprogrammiert*. Sie beruhen auf der Arbeitsplatzbeobachtung mit Hilfe von Fallstudien, d. h. die Untersuchungen sind Momentaufnahmen und ergeben nur ein Bild des Istzustandes. Die Verknüpfung der Qualifikationsstruktur der einzelnen (hierarchisierten) Mechanisierungsstufen zur Erfassung der Qualifikationsentwicklung unterstellt, daß die *Qualifikationsverteilung* in den einzelnen Mechanisierungsstufen im Zeitverlauf *gleichbleibt*. Gerade dies ist aber unwahrscheinlich. Ferner werden bei den vorliegenden Untersuchungen nur Ausschnitte aus der Gesamtstruktur der Arbeitsplätze ohne Einbeziehung der vor- und nachgelagerten Bereiche/Prozesse betrachtet und damit die ständigen z. T. umwälzenden Verlagerungsprozesse wie z. B. von

Arbeitertätigkeiten zu Angestelltentätigkeiten nicht berücksichtigt. Immerhin ist die Zahl der erwerbstätigen Angestellten zwischen 1960 und 1977 von 6,16 auf 8,41 Mio. Personen, d. h. um 37 % gestiegen, während die Gesamtzahl der Erwerbstätigen in dem gleichen Zeitraum um 3 % abnahm. Die Erhöhung der Angestelltenquote ist ein Zeichen des allgemeinen Tertiarisierungsprozesses mit entsprechenden — im Vergleich zu Arbeitertätigkeiten keinesfalls a priori niedrigeren — Qualifikationsanforderungen.

Die Einschätzung der Qualifikationsentwicklung ist schließlich — so trivial es klingen mag — abhängig von der Definition der Qualifikationsstufung bzw. der Elementarisierung von Qualifikationen. Wird z. B. die hierarchisch höchste Qualifikationsstufe der industriellen Arbeit ausschließlich mit handwerklichem Geschick, Materialgefühl u. dgl. beschrieben, so bedeutet das Zurückdrängen des Handwerklichen per definitione eine Dequalifizierung.

Es ist eine wesentliche Aufgabe der Qualifikationsforschung, die Qualifikationskomponente umfassender als bisher zu definieren und für empirische Erhebungen zu operationalisieren. Hierher gehört die Intensivierung der — für Außenstehende oft unverständlichen — Diskussion um die Begriffe wie prozeßabhängige und prozeßunabhängige Qualifikationen, wie Disponibilität, Verantwortung, von funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen (wie z. B. Pünktlichkeit, Disziplin) und andere in der Literatur verwendeten Synonyma von arbeitsplatzgebundenen und tätigkeitsunabhängigen, sozialen Qualifikationen. Der unterschiedliche Gebrauch von Qualifikationsmerkmalen ist, wie das BIBB-Colloquium zeigte, ein wesentliches Hemmnis für die Verständigung zwischen den einzelnen Disziplinen über die Qualifikationsanforderungen und ihre Umsetzung in Curricula. Eine weitere wichtige Aufgabe der Qualifikationsforschung ist die Erweiterung der Materialbasis, insbesondere eine umfassendere Beschreibung der Arbeitssituation auf repräsentativer Basis. Dieser Aufgabe widmet sich die gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung und Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Angriff genommene Erhebung bei Erwerbstätigen. Im Mittelpunkt stehen die Analyse der *Berufssituation* mit einem Bündel von Merkmalen wie Aufgabenbereich, Verrichtungsart, Arbeitsmittel, Arbeitsgegenstand, Stellung im Betrieb, Arbeitsort und die biographisch-institutionelle Erfassung von Kenntnissen, die in der taglichen Arbeit abverlangt werden.

Das Instrument der Arbeitskräftebefragung muß auch in der Zukunft ergänzt werden durch arbeitswissenschaftliche Analysen. Hierbei müssen mit Hilfe von Fallstudien und Technologiestudien die speziellen Aspekte des Arbeitsvollzuges, insbesondere die Auswirkungen neuerer Technologien wie z. B. der Einsatz der Daten- und Textverarbeitungssysteme, auf die Tätigkeiten im Büro- und Verwaltungsbereich untersucht und ihre Relevanz für die berufliche Bildung abgeschätzt werden.

Wie einleitend gesagt wurde, gibt es in der Qualifikationsforschung z. Z. mehr offene Fragen als Antworten. Ein kontinuierlicher Abbau der bestehenden Defizite ist eine wesentliche Aufgabe des Bundesinstitut für Berufsbildung und anderer auf einschlägigem Gebiet arbeitenden wissenschaftlichen Institute. Ein Durchgang der Aufgabenbereiche der einzelnen Hauptabteilungen des Bundesinstitutes zeigt, daß in allen Facheinheiten ein breiter Bedarf an Ergebnissen der Qualifikationsforschung besteht.

#### Anmerkungen

- [1] Bergmann-Krauss, B.: Vom Aushandeln von Qualifikation. In: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (Hrsg.): Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 2, Nürnberg 1978, S. 8.
- [2] So u. a. Riese, H.: Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1967; Widmaier, H. P.: Bildung und Wirtschaftswachstum, Villingen 1966; Alex, L., Blum, A.: Quantitative und qualitative Vorausschau auf dem Arbeitsmarkt der Bundesrepublik Deutschland mit Hilfe eines Strukturmodells 1967, 1969 (Battelle Institut), auch die neuere Studie des Battelle Instituts von 1975 von Blum und Frenzel mit gleichlautendem



Titel wie oben, Alex, L. und Mitarbeiter Angebot und Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften in der Bundesrepublik Deutschland bis 1980, München 1972, Jeschek, W. Projektion der Qualifikationsstruktur des Arbeitskräftebedarfs in den Wirtschaftsbereichen der Bundesrepublik Deutschland bis 1985, DIW (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung) Heft 28, Berlin 1973, auch die neuen fachrichtungsspezifischen Untersuchungen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft über Ingenieure und Naturwissenschaftler (Battelle Institut, 1975) über Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler (Hochschul-Informations-System GmbH, 1975) basieren im wesentlichen auf dem Ableitungszusammenhang des MRA-Ansatzes, ausführliche Darstellung des MRA-Ansatzes bei Kühlewind, G., Tessaring, M. Argumente für und gegen eine beschäftigungsorientierte Bildungspolitik, Schriften der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Bd. 69, Göttingen 1975

- [3] So u. a. Kern, H., Schumann, M. Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, RKW-Forschungsprojekt, Frankfurt a. M. 1970, SOFI (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen) Baethge, M. u. a. Produktion und Qualifikation (Vorstudie), Hannover 1974, Mickler, O., Dittrich, E., Neumann, U. Technik, Arbeitsorganisation und Arbeit, Frankfurt 1976, Baethge, M. u. a. Erfassung des Zusammenhangs zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt. In: Beitr. AB 15, Nürnberg 1977, Mickler, O., Mohr, W., Kadritzke, K. Produktion und Qualifikation, Hauptbericht, Göttingen 1977

Ansgar Weymann

## Berufsbiographien bei nachträglichem Hauptschulabschluß

**Der folgende Bericht stellt Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor, das 1977 von einer Arbeitsgruppe am Studiengang Weiterbildung der Universität Bremen durchgeführt worden ist [1]. Es sollte die berufliche Entwicklung von Personen erforscht werden, die den Hauptschulabschluß in einem Kurs der Erwachsenenbildung nachträglich erworben haben.**

Die Kurse zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlußzeugnisses haben ihrer Zwecksetzung nach drei Funktionen:

- Sie sollen ein Qualifikationsdefizit beseitigen, das aus der ersten, gescheiterten Bildungsphase herrührt. Dieses Defizit, so wird unterstellt, ist eine der Ursachen für das hohe Arbeitslosigkeitsrisiko von un- und angelernten Erwerbstätigen ohne Schulabschluß. Die *permanenten* strukturellen Diskrepanzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sollen u. a. auch durch diese Weiterbildungsmaßnahme verringert werden.
- Eingetretene Arbeitslosigkeit bzw. die ständige Bedrohung durch Arbeitslosigkeit belasten nicht allein die berufliche Entwicklung der Betroffenen, sondern wirken sich auch auf ihre soziale und psychische Entwicklung in vielfältiger Weise aus. Verschiedene Formen des *abweichenden Verhaltens* wie Alkoholismus, Depression, Isolierung oder Kriminalität können durch Arbeitslosigkeit gefördert werden. Die Verbesserung der beruflichen Situation bewirkt also zugleich eine allgemeine Verbesserung der sozialen und psychischen Lebensbedingungen. Erwachsenenbildung ist in diesem Fall als Erwachsenen(re)sozialisation verstehbar.
- Weiterbildung als Qualifizierung für sich verändernde Anforderungen des Arbeitsmarktes und Weiterbildung als (Re-)Sozialisierung von Erwachsenen in sozialpädagogischer Absicht gehört zu einem Funktionsbereich des vierten Bildungssektors, den man *sozialpolitisch* nennen könnte. Diese staatlich oder subsidiär organisierte Form sozialpolitisch eingesetzter und sich verstehender Weiterbildung gewinnt seit Jahren an Bedeutung neben den traditionellen Formen kultureller und politischer Erwachsenenbildung.

### Methodisches Vorgehen

Es stellt sich nun die Frage, ob die untersuchten Kurse den gewünschten qualifizierenden und sozialisierenden Effekt auf die weitere berufliche Entwicklung tatsächlich ausgeübt haben. Um die berufliche Biographie der Absolventen untersuchen zu können, wäre es eigentlich notwendig gewesen, sie auf ihrem Lebensweg über Jahre hin regelmäßig zu begleiten. Diese Art biographischer Forschung als Längsschnitt oder Panel ist jedoch so zeit- und kostenaufwendig, daß die Arbeitsgruppe sich zu einem

anderen Verfahren genötigt sah. Es wurden im Sommer 1977 Absolventen der Jahrgänge 1970 und 1974 rückblickend nach ihrem beruflichen Lebenslauf befragt. Diese beiden Jahrgänge wurden deshalb ausgewählt, weil die erste Gruppe in eine konjunkturell günstige Arbeitsmarktlage hinein entlassen wurde, während die zweite Gruppe bereits mit hohen Arbeitslosigkeitsquoten auf dem Arbeitsmarkt zu kämpfen hatte. Die Frage war: Unterscheidet sich die berufliche Entwicklung beider Gruppen trotz der gleichen Qualifizierung durch Weiterbildung?

Die Befragung der Absolventen von 1970 und 1974 wurde auf drei Bezirke begrenzt, die sehr unterschiedliche regionale Arbeitsmarktverhältnisse haben: Friesland/Emsland, Stadt Oldenburg, Stadt Bremen. Hinter dieser Auswahl stand die Frage: Wie wirkt sich die regionale Arbeitsmarktlage aus?

Insgesamt gab es in den drei Bezirken in beiden Jahren 294 Absolventen, von denen 206 in mehrstündigen Gesprächen interviewt wurden. Neun Personen verweigerten ein Gespräch, 16 hielten Absprachen mehrfach nicht ein, und von 63 Personen waren trotz großer Bemühungen von Institutionen der Erwachsenenbildung und von Einwohnermeldeämtern die Adressen nicht mehr auffindig zu machen.

Die Interviewer wurden durch ein Schreiben jener Institution angekündigt, an der der Kurs absolviert worden war. Sie eröffneten das Gespräch mit der Frage, ob sich der Gesprächspartner noch erinnern könne, weshalb er damals den Hauptschulabschluß habe nachmachen wollen. Von diesem Punkt an versucht der Interviewer, den Gesprächspartner als Erzählenden seine eigene Argumentation entwickeln zu lassen. Er folgt seinem Gedankengang teilnehmend und ermunternd, ohne die biographische Selbstdarstellung durch ein rigides Fragebogenschema zu zerstören. Erst nachdem der Erzählende von sich aus eine Art berufsbiographischen Bericht beendet hat, wurde er jeweils gefragt, ob er bereit sei, auch noch einen strukturierten Fragebogen auszufüllen.

Der Interviewer protokollierte das Gespräch im nachhinein aus dem Gedächtnis in paraphrasierender Weise. Außerdem hielt er die vom Erzählenden angesprochenen Punkte auf einem Codierschema fest, indem er sie dort ankreuzte. Als Ergebnis dieses methodischen Vorgehens lagen also zwei Datensätze vor:

- (a) Protokollierungen eines offenen Interviews und (b) Daten aus den Fragebogen.

### Untersuchungsergebnisse

Die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung [2] lassen sich so zusammenfassen: Die positive Verwertung des Abschlußzeugnisses konnte für die berufliche Ausbildung, für zusätzliche schulische Bildung, für berufliche Weiterbildung, für die Verbesserung

der beruflichen Position, der Stellung im Beruf, der Struktur der Erwerbstätigkeit und für das Einkommen nachgewiesen werden. Jedoch nimmt der Prozentsatz erfolgreicher Verwertung von 1970 zu 1974 stark ab. Andererseits steigt das Arbeitslosigkeitsrisiko der Absolventen außerordentlich. Immerhin 31 % der Befragten des Jahrgangs 1974 sind (im Schnitt 7,1 Monate) seit dem Abschluß des Kurses arbeitslos geworden. (Die Zahlen für 1970 lauten 23 % und 2,4 Monate). Zusammengefaßt war festzustellen, daß weit vor allen individuellen Faktoren (Bildung und Beruf der Eltern, Geschlecht, Alter, schulische und berufliche Vorgeschichte) die konjunkturell bedingte Arbeitsmarktsituation der entscheidende Faktor für die Verwertbarkeit des Zeugnisses war. Dies gilt für beide Jahrgänge, wobei jedoch das relative Gewicht dieses letzten Faktors für den Jahrgang 1974 wesentlich gestiegen ist. Die regionale Arbeitsmarktlage erwies sich demgegenüber als relativ bedeutungslos.

Die im offenen Interview gewonnenen Daten beziehen sich — im Gegensatz zu den Fragebogendaten — nicht allein auf *harte Fakten*, sondern schließen Motive, Einstellungen, Bewertungen bewußt mit ein. Es ist deshalb in besonderem Maße zu fragen, wie weit die Selbstdarstellung der Biographie als biographischer Identität den Realitäten wirklich entspricht. Diese Frage kann nur teilweise durch andere Informationen (Fragebogen, Lebensläufe, Institutionen der Erwachsenenbildung, Bezugspersonen, Statistiken) und durch Schlussigkeit der Darstellung kontrolliert werden. Es ist dabei jedoch zu bedenken, daß die biographische Identität eines Menschen nicht in erster Linie eine mehr oder weniger korrekte Abbildung der Realität ist, sondern daß sie selbst ein Stück sozialer Wirklichkeit für den Erzählenden und seine Interaktionspartner darstellt. Die biographische Identität *ist* Wirklichkeit, sie bildet sie nicht allein ab!

Der Interviewer hatte — wie schon gesagt — eine Liste mit 79 Punkten (Codierschema), in der er die vom Erzählenden angesprochenen Themen nach dem Gespräch ankreuzen konnte. Die Auswertung dieses Codierschemas ergibt folgendes Bild:

- Unter den Motiven, die für den Besuch des Kurses genannt wurden, befanden sich Hinweise auf Institutionen (besonders die Schule), auf die bisherige Berufstätigkeit, auf die Familie, auf kulturelle Standards, auf Freunde und andere Bezugspersonen. Nicht genannt wurden als Motive Kontaktbedürfnis oder Freizeitbeschäftigung, was bei einem leistungsorientierten und mit einer Prüfung abschließenden Kurs nicht überraschend ist. Unter den genannten Motiven stehen jene, die aus der bisherigen Berufstätigkeit erwachsen sind, oben an. Hier geht es vor allem um die Aufnahme oder den Abschluß der Berufsausbildung (39 %). Oft wurde auch auf die Einflüsse der Eltern hingewiesen (31 %). An erster Stelle wird jedoch das Erreichen eines „Mindestbildungsstandards“ genannt, was von fast jedem Zweiten als Hauptmotiv genannt wurde (48 %).
- Die Erinnerung an den Kurs selbst konzentriert sich auf Personen (Dozenten 47 %; anderer Teilnehmer 33 %), die vor dem Unterrichtsstil (25 %) und vor den Unterrichtsfächern (23 %) erwähnt werden.
- Die berufliche Entwicklung seit Abschluß des Kurses füllte mit Abstand den größten Teil des Gesprächs, ohne daß dies induziert worden wäre. Rückblickend stellt sich der Kurs als wichtiger Baustein des beruflichen Lebenswegs dar. Als häufigste Gesprächspunkte über die berufliche Entwicklung seither wurden der Abschluß der Berufsausbildung (34 %), die berufliche Zufriedenheit (26 %), Arbeitsplatzwechsel (18 %), Arbeitgeberwechsel (18 %), berufliche Weiterbildung (17 %), Lohnentwicklung (12 %), Arbeitsplatzsicherheit (10 %) und Arbeitslosigkeit (10 %) genannt. Die Tatsache, daß Berufsausbildung und berufliche Zufriedenheit in der Rangfolge der häufigsten Gesprächsthemen oben an stehen, zeigt die Bedeutung, die die *berufliche Identität* auch für diese Arbeitnehmergruppe hat.
- Überraschend schließlich war für die Projektgruppe, daß politische Argumente auch im weitesten Sinne fast nicht vorge-

kommen sind. Weder die Gesellschaft, noch Staat, Verbände, Parteien usw. wurden angesprochen — mit lediglich wenigen Ausnahmen. Relativ häufig wurde das Weiterbildungssystem positiv erwähnt (15 %), und relativ häufig wurde das Arbeitsamt ausdrücklich kritisiert (10 %). Diese von jedem Zehnten ungefragt geäußerte Kritik am Arbeitsamt ist erst dann richtig in ihrem Gewicht einzuschätzen, wenn man weiß, daß von den übrigen 78 Punkten des Codierschemas nur noch erzwungener Wohnungswechsel (4 %) und die Rolle der Gewerkschaften (3,4 %) ein wenig häufiger kritisiert wurden. Alle übrigen 76 Gesprächspunkte wurden in weniger als zwei Prozent aller Gespräche, d. h. von weniger als jedem hundertsten Gesprächsteilnehmer mit kritischen Anmerkungen versehen.

Zumindest in der biographischen Sicht der Gesprächspartner sind die allgemeinbildenden Kurse zum Erwerb des Hauptschulabschlußzeugnisses also als berufsbezogene Weiterbildung verstanden worden. Dies bezieht sich auf die ursprüngliche Motivation, den Kurs zu beginnen, wie auch auf die Erwartungen an eine Verwertung des Zeugnisses. Die Motivation der Teilnehmer entspricht damit der offiziellen Funktionszuschreibung für diese Kurse [3] und auch dem Selbstverständnis der in diesen Kursen tätigen Dozenten. Letzteres wurde uns in Expertengesprächen mit etwa 30 Lehrenden verdeutlicht. Die mit den Kursen verbundenen Hoffnungen konnten jedoch nur stark eingeschränkt realisiert werden, wie wir schon sagten, und wie es andernorts ausführlich ausgeführt worden ist.

Interessant erscheint uns nun eine zweite These, die sich auf das Konzept beruflicher Flexibilität bezieht. Auch sie kann hier nur sehr kurz dargestellt werden. Schon aus der Liste der Gesprächspunkte war ersichtlich, daß ein Ortswechsel zugunsten beruflicher Verbesserung wiederholt abgelehnt und negativ kommentiert wurde. Dieses starke Interesse an der Stabilität der örtlichen sozialen Einbindung steht großer regionaler Mobilität bereits entgegen. Darüber hinaus zeigt sich, daß auch Berufs-, Arbeitsplatz- und Arbeitgeberwechsel nicht sehr häufig sind. Vor allem besteht zwischen der Vielfalt biographischer Berufsstationen und einer erfolgreichen Verwertung der Kurse ein reziproker Zusammenhang: Erfolgreiche kommen aus einer begrenzten Anzahl von *Kanälen* und münden wieder in eine begrenzte Anzahl von „Kanälen“ ein [4]. Ihre Flexibilität ist kanalisiert. Erfolgreiche hingegen sind eher diffus flexibel, zum Teil mit sprunghaftem Wechsel in den beruflichen Lebensstationen.

Flexibilität durch Weiterbildung scheint nur dann ein sinnvolles Konzept zu sein, wenn aus erfolgreichen Kanälen in andere, ebenfalls erfolgversprechende Kanäle gezielt übergeleitet werden kann. Unkanalisierte Flexibilität, die auch durch Weiterbildung nicht kanalisiert wird, verhindert hingegen eine positive Verwertung der wahrgenommenen Weiterbildung. Die beigefügte Graphik mag diese These veranschaulichen [5].

Abbildung 1: Erfolgreiche (Stationen vor und nach Kurs)

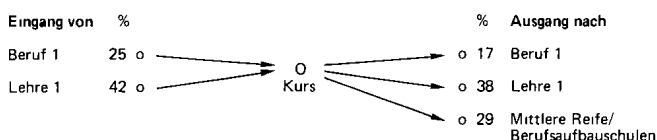
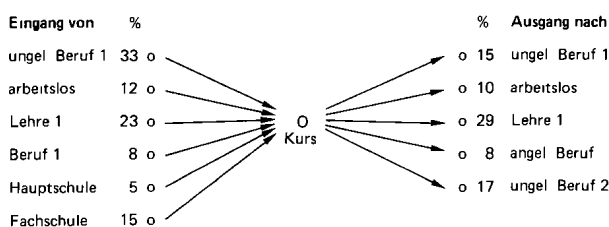


Abbildung 2: Erfolgreiche (Stationen vor und nach Kurs)



### Zusammenfassende Thesen

Als Zusammenfassung läßt sich in knappen Thesen Folgendes formulieren

- a) Unter allen individuellen, sozialen, regionalen, wirtschaftlichen Bedingungen, die die Verwertbarkeit des Zeugnisses bestimmen, steht — im Rahmen unseres Modells — die Arbeitsmarktsituation ganz oben an. Als antizyklische Maßnahme scheinen diese Kurse deshalb nur sehr begrenzt geeignet zu sein
- b) Das Konzept „Flexibilität durch Weiterbildung“ sollte — zumindest für diese Kurse — dahingehend präzisiert werden, daß Flexibilität nicht diffus begriffen wird. Nur durch die gezielte Einmündung in eine begrenzte Zahl von bewährten „Kanälen“ kann Weiterbildung gezielt verwertet werden. Ist die Biographie bis zum Beginn des Kurses bereits unkanalisiert, überflexibel, so sind die Chancen auf Eröffnung einer positiven beruflichen Entwicklung gering

### Anmerkungen

- [1] Die Forschungsgruppe konstituierte sich im Rahmen des Projektstudiums, diente also zugleich Ausbildungszwecken. Unter der Leitung der Hochschullehrer Weymann und Mader arbeiteten in ihr die Studenten Dieterich, Fröhlich, Hofmeier, Kiss, Kroeker, Pohlmann, Schollkopf und Zembski mit
- [2] Zwischenergebnisse der Fragebogenerhebung sind veröffentlicht unter Weymann: Was bewirkt der nachträgliche Hauptschulabschluß für die berufliche Entwicklung? In: Hess. Blätter f. Volksbildung, Heft 2/1978

Weymann/Mader: Berufliche Förderung durch Weiterbildung. Zt. f. empirische Pädagogik, Heft 4/1978. Der Abschlußbericht liegt als Manuskript vor unter Weymann/Mader/Dieterich: Weiterbildung berufliche Entwicklung und Lebenslauf. Universität Bremen, Studiengang Weiterbildung, November 1978. Er erscheint im Sommer 1979 bei Schöningh.

- [3] Vgl. hierzu beispielsweise die vom Dt. Jugendinstitut erstellte Übersicht Braun/Weidacher: Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher. München 1976. Besonders deutlich wird diese Funktionszuweisung in einem Erlaß des Niedersächsischen Kultusministers: „Das Land gewährt zur Beseitigung des Arbeitsplatzmangels und der Jugendarbeitslosigkeit zur Durchführung von Kursen, die der Vorbereitung Jugendlicher auf die Prüfung zum nachträglichen Erwerb des Abschlußzeugnisses der Hauptschule dienen, kostendeckende Zuschüsse“ (Runderlaß des MK vom 13. 12. 1976).
- [4] Erfolg wurde nach vier Kriterien definiert: Abschluß einer Berufsausbildung; Berufstätigkeit 1977 nicht (!) in un- oder angelernter Position; Keine oder geringe Arbeitslosigkeit seit Kursabschluß; Überdurchschnittliches Einkommen/Lohn (vgl. dazu die unter Punkt 2 angeführte Literatur).
- [5] Die Graphik stellt den Stand der Auswertung bei 3/5 aller Befragten dar. Geringe Abweichungen im Endergebnis sind möglich. Die Abbildungen geben nur jene Stationen an, aus denen oder in die Absolventen der Kurse unmittelbar gekommen bzw. gegangen sind. Außerdem beschränken sich die Angaben auf Stationen, die mehr als 5 Prozent aller Absolventen durchlaufen haben. Die erweiterten, vollständigen Übersichten sind zu unübersichtlich, sie verstärken jedoch lediglich das Bild, das bereits diese beiden Abbildungen bieten: die Kanalisierung der Berufsbiographie ist bei Erfolgreichen wesentlich stärker ausgeprägt als bei Erfolglosen.

Walter Georg/Gustav Grüner/Wolfgang Scherer

## Berufsausbildung in metallgewerblichen Vollzeitschulen

### Ergebnisse einer Absolventenbefragung

In der bildungspolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland wird z. Z. unter **Berufsausbildung** im wesentlichen die Qualifizierung Jugendlicher in einem der 452 Ausbildungsberufe verstanden. Im früheren Sprachgebrauch handelt es sich um die **Lehrlingsausbildung**, von der angenommen wird, daß sie in Deutschland traditionsgemäß nur in der Form der Meisterlehre oder in der Verbindung von Meisterlehre und Berufsschule (duales System) praktiziert worden sei und praktiziert wird. Aus dieser Sichtweise heraus ist es verständlich, wenn gelegentlich zwei Grundmodelle der Lehrlingsausbildung einander gegenübergestellt werden, nämlich das sogenannte **deutsche System**, eben die Lehrlingsausbildung in Betrieb und Berufsschule, und das sogenannte **romanische System**, die in Sonderheit in beruflichen Vollzeitschulen sich vollziehende Ausbildung in einem praktischen Beruf auf Facharbeiterebene.

Aber auch in Deutschland gibt es eine lange Tradition der Ausbildung für handwerkliche Berufe in beruflichen Vollzeitschulen. Der Preußische Minister für Handel und Gewerbe hat 1930 als Beilage zur Nummer 12 des „Ministerial-Blatts der Handels- und Gewerbe-Verwaltung“ eine Übersicht über alle beruflichen Vollzeitschulen des Deutschen Reiches veröffentlicht, in denen nach den damaligen Paragraphen § 129 Abs 5 und 6, § 131 Abs 2 und § 133 Abs 10 der Gewerbeordnung eine volle und teilweise Ausbildung für einen handwerklichen Lehrberuf möglich war [1]. Es handelte sich um 177 Schulen!

Ein großer Teil dieser Schulen wurde schon im 19. Jahrhundert gegründet, 1977 konnte z. B. die Staatliche Berufsfachschule für

Fertigungstechnik und Elektrotechnik in Iserlohn ihr 125jähriges Gründungsjubiläum feiern [2]. Ein Großteil dieser Schulen, von denen einige im heutigen Staatsgebiet der DDR lagen (z. B. die traditionsreiche Uhrmacherschule in Glashütten und die Kleinschule in Schmalkalden), bildete für kunsthandwerklich orientierte Berufe aus. In diesen Berufen überstieg die Schülerzahl zum Teil die Zahl der Lehrlinge in den entsprechenden Ausbildungsberufen des Handwerks. In der Bundesrepublik Deutschland gilt dies z. B. auch heute noch für die Berufsausbildung der Korbmacher, Glasschleifer und Geigenbauer, was andeutet, daß in diesen Handwerken die Ausbildung in beruflichen Vollzeitschulen (Lichtenfels; Zwiesel, Hadamar, Rheinbach; Mittenwald) Anerkennung gefunden hat. Besonders in den Massenberufen des Metallgewerbes ist jedoch die Berufsausbildung in beruflichen Vollzeitschulen umstritten, es wird bezweifelt, ob sie überhaupt möglich sei, man vermutet einen geringeren Grad von Praxisnähe und beruflichen Verwendungsmöglichkeiten der Absolventen dieser Schulen gegenüber denen des dualen Systems und auch höhere Ausbildungskosten [3]. Andererseits fehlt es nicht an Stimmen, die meinen, in beruflichen Vollzeitschulen würden grundsätzlich bessere Ausbildungsergebnisse erreicht als im dualen System, die Ausbildung in beruflichen Vollzeitschulen sei die Ausbildungsform der Zukunft [4].

Berufliche Vollzeitschulen werden heute auch als ein Instrument zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit, zur Minderung regionaler und konjunkturbedingter Chancenungleichheit sowie als Ort zur Realisierung des bildungspolitischen Postulats nach Verschmelzung von beruflicher und allgemeiner Bildung angesehen



und empfohlen [5]. Befürworter und Gegner einer Berufsausbildung in Vollzeitschulen konnten sich bislang in ihrer teilweise heftig geführten Auseinandersetzung nur in geringem Maße auf abgesicherte Daten stützen.

Unter dem Arbeitstitel *Evaluation gewerblich-technischer Berufsfachschulen* wurde Ende 1976 vom Institut für Berufspädagogik an der Technischen Hochschule Darmstadt eine Befragung von Absolventen sieben gewerblich-technischer Berufsfachschulen durchgeführt, deren Ergebnisse im folgenden dargestellt werden sollen. Im Mittelpunkt dieser vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanzierten Untersuchung steht die Frage nach der *Bewahrung* von Absolventen solcher beruflichen Vollzeitschulen, die eine betriebliche Berufsausbildung in einem Ausbildungsberuf des Berufsfeldes Metall voll ersetzen. Für eine Beschränkung auf dieses Berufsfeld sprechen vor allem die hohen Lehrlingszahlen, die Affinität zu anderen Berufsfeldern, die vielfältigen Berufsausübungsmöglichkeiten der Absolventen entsprechender betrieblicher Ausbildungsgänge [6] und die qualitativ und quantitativ hohe Bedeutung dieses Berufsfeldes in Industrie und Handwerk. Damit wird zugleich die Basis für einen vorgesehenen späteren Funktions- und Effektivitätsvergleich mit der herkömmlichen dualen Ausbildung in diesem Berufsfeld geschaffen.

Ziel der Untersuchung ist die Analyse des Zusammenhangs zwischen den Lern- und Ausbildungsbedingungen des untersuchten Berufsfachschultyps einerseits und den Bedingungen des weiteren Bildungs- und beruflichen Werdeganges sowie der beruflichen Situation der Absolventen andererseits. Aus den Berufsverläufen der Absolventen sowie ihrer Einstellung zum eigenen beruflichen Werdegang und zum vorgelagerten Ausbildungsgang sind Erkenntnisse über die Funktion des untersuchten Schultyps als möglicher Ersatz für eine betriebliche Berufsausbildung zu erwarten.

Im einzelnen sollte die Studie vor allem der Klärung folgender Fragenkomplexe dienen.

- Gibt es typische Berufsverläufe, Karrieremuster und Tätigkeitspotentiale der Berufsfachschulabsolventen, die in Zusammenhang mit den wichtigsten Strukturelementen des absolvierten Ausbildungsganges stehen?
- Welche Einstellung haben die Absolventen selbst zu ihrer beruflichen Situation und zur Ausbildungsfunktion der Berufsfachschule vor dem Hintergrund ihres eigenen Bildungs- und beruflichen Werdeganges?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen einzelnen soziobiographischen Parametern der einzelnen Absolventen und Daten ihrer allgemeinen und beruflichen Weiterbildung und ihres beruflichen Werdeganges?

Die verhältnismäßig kleine Zahl der Berufsfachschulen, die eine Lehre in einem metallgewerblichen Ausbildungsberuf komplett ersetzen, erlaubte die Einbeziehung aller zum Untersuchungszeitpunkt in Frage kommenden Schulen. Es sind dies die gewerblich-technischen Berufsfachschulen in Ansbach (Maschinenbauschule, Berufsfachschule und Fachschule für Techniker), Furtwangen (Staatliche Berufsfachschule für Uhrmacherei, Feinmechanik, Elektro- und Funkmechanik mit Berufsaufbauschule); Iserlohn (Staatliche Berufsfachschule für Fertigungstechnik und Elektrotechnik), Kaiserslautern (Dreijährige gewerbliche Berufsfachschule an der Meisterschule für Handwerker), Landshut (Staatliche Berufsfachschule für Maschinenbau), Schwenningen (Dreijährige Berufsfachschule an der Staatlichen Feintechnikschule), Würzburg (Städtische Berufsfachschule für Maschinenbau).

In die Befragung sollten alle Schüler dieser sieben Berufsfachschulen einbezogen werden, die in den Jahren von 1955 bis 1975 den Ausbildungsgang erfolgreich abgeschlossen hatten. Die Spanne von insgesamt 21 Absolventenjahrgängen versprach eine geeignete Materialbasis für differenzierte Teilfragestellungen und die Bildung differenzierter Teilgruppen — auch für Vergleiche im Zeitverlauf.

Der Fragebogen beschränkte sich im wesentlichen auf Informationsfragen über Vorbildung und soziobiographische Daten, die Stationen des individuellen Berufs- und Weiterbildungsweges nach Berufsfachschulabschluß, die gegenwärtige Berufs- und Tätigkeitssituation, die subjektiv empfundene Verwertbarkeit des Schulunterrichts und die aus den Erfahrungen resultierenden Vorschläge für eine qualitative und quantitative Revision des Berufsfachschul-Curriculums.

Der Fragebogen wurde im Oktober und November 1976 an alle Schüler (5205) verschickt, die zwischen 1955 und 1975 die Ausbildung an einer der sieben Berufsfachschulen erfolgreich abgeschlossen hatten. 687 Fragebogen kamen als unzustellbar zurück. Von den übrigen 4518 wurden innerhalb des vorgegebenen zeitlichen Limits 2078 ausgefüllte Fragebogen zurückgesandt. Angesichts der zum Teil weit zurückliegenden Schulabschlußtermine wird man diese Rücklaufquote von etwa 46 % als überraschend hoch bezeichnen können, zumal aus Kostengründen auf die sonst in vergleichbaren Untersuchungen übliche Versendung eines Mahnschreibens verzichtet wurde. Zwischen den Schulen ergaben sich nur geringfügige Differenzen in der Höhe der Rücklaufquote.

Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Absolventen auf die einzelnen Schulen und Abschlußjahrgänge.

Tabelle 1 Schulort nach Abschlußjahr in v. H.

Schulort	55—59 (n = 363)	60—64 (n = 396)	65—69 (n = 512)	70—74 (n = 618)	75 (n = 160)	gesamt (n = 2049)
Ansbach	16,5	14,4	12,9	12,8	13,1	13,8
Furtwangen	9,1	8,8	11,1	16,7	14,4	12,2
Iserlohn	10,7	16,7	12,5	12,5	31,9	14,5
Kaiserslautern	15,7	18,2	14,8	14,1	6,9	14,8
Landshut	17,1	12,4	22,5	15,5	15,6	16,9
Schwenningen	15,4	13,1	10,7	19,1	13,8	14,8
Würzburg	15,4	16,4	15,4	9,4	4,4	12,9

### Ergebnisse der Absolventenbefragung

Die durch die Untersuchung erfaßten Absolventen rekrutieren sich aus 34 Geburtsjahrgängen (1926—1959) mit unterschiedlichen Quoten. Mit den größten Häufigkeiten sind die Geburtsjahrgänge von 1937 bis 1957 repräsentiert.

In den untersuchten Berufsfachschulen wurde in insgesamt 19 Metall- und Elektroberufen ausgebildet. Die Absolventen gaben die Berufe Maschinenbauer mit 40,3 %, Elektromechaniker mit 20,7 %, Mechaniker mit 18,7 %, Feinmechaniker mit 18,2 % und Werkzeugmacher mit 11,1 % am relativ häufigsten an. Bei diesen Daten muß berücksichtigt werden, daß Absolventen häufig mehrere Berufe nannten, z. B. wurden die Berufe Maschinenbauer/Mechaniker von Absolventen der untersuchten bayerischen Berufsfachschulen angegeben. Bestimmte Ausbildungsberufe haben an einzelnen Schulen — Uhrmacher in Furtwangen und Schwenningen, Technische Zeichner in Furtwangen, Graveure und Galvaniseure in Iserlohn und Bau- und Kunstschlosser in Kaiserslautern — größere Bedeutung, obgleich sie in der Gesamtübersicht nur eine untergeordnete Rolle spielen.

### Soziale Herkunft und Vorbildung der Absolventen

Die Primärsozialisation in der Familie und vor dem Berufsfachschulbesuch liegende sekundäre Sozialisationsagenturen bilden für die Absolventen eine individuelle Basis, die bei einer Analyse beruflicher Karriereverläufe mit einbezogen werden muß.

Etwa die Hälfte der Absolventen kommt aus der unteren und oberen Unterschicht, etwas mehr als 40 % aus der unteren und mittleren Mittelschicht und knapp 10 % aus der oberen Mittel- und Oberschicht. Obere Unterschicht mit 38,9 % und untere Mittelschicht mit 27,4 % sind am relativ häufigsten vertreten [7].

Bei diesen Daten muß berücksichtigt werden, daß die untersuchten Berufsfachschulen einmal einen Berufsabschluß vermitteln,

der in der Regel in Tätigkeiten auf einer relativ niedrigen Prestigeebene einmündet, zum Teil aber auch Schullaufbahnberechtigungen, die den Zugang zu Berufen mit höherem Sozialprestige eröffnen. Eine Sackgassensituation ist also beim Besuch dieser Schulen nur in geringem Maße gegeben.

Eine schulinterne Differenzierung der Sozialstruktur der Absolventen verdeutlicht den Zusammenhang zwischen der Höhe der sozialen Herkunftsschicht und der Höhe der angestrebten Abschlussebene. In Schulen, die durch Einrichtung verschiedener Züge den Erwerb der Fachschulreife erschwert haben (z. B. Würzburg, Ansbach), sind die beiden Unterschichten starker repräsentiert [8].

Von 1955 bis 1975 hat sich die Sozialstruktur der Absolventen mit einer deutlichen Tendenz zu den beiden Unterschichten hin verschoben. Während der Anteil der Absolventen, die aus der Oberschicht stammen, im Untersuchungszeitraum von 6,2 % auf 1,3 % zurückging, stieg der Anteil der Unterschichtangehörigen von 45,8 % auf 60,9 %. Eine nähere Betrachtung der für die Schichtzuordnung der Absolventen relevanten Determinanten — Berufsgruppenzugehörigkeit des Vaters, dessen Berufsausbildung und die schulische Vorbildung von beiden Elternteilen — vermag die soziale Herkunft der Berufsfachschulabsolventen noch etwas transparenter zu machen.

Wird die Berufsgruppenzugehörigkeit des Vaters beim Eintritt des Absolventen in die Berufsfachschule in vier Kategorien zusammengefaßt und mit der Struktur der männlichen Erwerbstätigen in der Bundesrepublik Deutschland verglichen, ergibt sich folgendes Bild.

Tabelle 2: Berufsgruppenzugehörigkeit der Absolventenväter

Berufsgruppe	Vater der Berufsfachschulabsolventen in v. H. (n = 1956)	Bundesdurchschnitt in v. H. (Stat. Bundesamt, 1976, 149) (n = 16,32 Mill.)
Arbeiter	27,2	49,1
Angestellte	24,2	26,9
Beamte	16,0	11,1
Selbständige	32,7	11,7

Diese Überrepräsentanz der Absolventen mit Vätern, die Selbständige sind, ist bei den Berufsfachschulen am größten, die entweder eine Uhrmacherausbildung vermitteln (Furtwangen, 39 %), oder die neben dem Berufsabschluß keine weiterführende Berechtigung verleihen (Ansbach, 38,2 %). Dieses Ergebnis offenbart eine Diskrepanz zwischen der Skepsis der Wirtschaftsverbände, insbesondere auch des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks, gegenüber einer vollschulischen Berufsausbildung einerseits und der individuellen Ausbildungsentscheidung des selbständigen Vaters, der häufig die Meisterprüfung abgelegt hat, für seinen Sohn zugunsten der Berufsfachschule [9].

Hinsichtlich der Vorbildung können bei den Berufsfachschulabsolventen drei große Gruppen unterschieden werden: Hauptschüler als zahlenmäßig stärkste Gruppe mit 68,2 %, Realschüler oder Gymnasiasten, die ihren weiterführenden Schulbesuch mit der mittleren Reife abgeschlossen haben, mit 20,3 %, und solche Jugendlichen, die diese Schulen zwar besucht, aber ohne Abschluß verlassen haben, mit 11,0 %.

Die Verknüpfung von schulischer Vorbildung und sozialer Herkunft wird auch durch die vorliegende Untersuchung eindeutig bestätigt. 47,2 % der Absolventen, die der Oberschicht zugeordnet werden, hatten vor ihrem Eintritt in die Berufsfachschule ein Gymnasium besucht, aber nur 3,1 % von den aus der Unterschicht stammenden Schülern. Mittelschichtangehörige hatten am relativ häufigsten die Realschule besucht, 88,4 % der Absolventen aus der unteren Unterschicht kamen von der Hauptschule. Der Besuch der genannten weiterführenden Schulen impliziert allerdings noch nicht einen erfolgreichen Abschluß dieser

Schullaufbahn. 30,6 % der Oberschichtabsolventen und 30,7 % der Absolventen aus der oberen Mittelschicht haben die von ihnen besuchten weiterführenden Schulen ohne Abschlußzertifikat verlassen.

Der Besuch der dreijährigen Berufsfachschule scheint für Angehörige der Ober- und oberen Mittelschicht dann besonders attraktiv zu sein, wenn sie zuvor das gesteckte Ziel in weiterführenden Schulen nicht erreichen konnten und es über die Schullaufbahnberechtigung der Berufsfachschulen noch einmal angehen wollen [10].

### Schulwahlbegründung

Die Aufforderung zur Begründung einer Entscheidung, die bis zu über 20 Jahre zurückliegt, muß natürlich berücksichtigen, daß die Antworten nicht identisch sind mit den tatsächlichen Motiven in der damaligen Entscheidungssituation, sondern wesentlich auch von den im Laufe des Berufsfachschulbesuchs und vor allem im Anschluß an den Berufsfachschulabschluß gemachten Ausbildungs- und Berufserfahrungen mitgeprägt sind und insofern wenigstens zum Teil spätere Motivationalisierungen darstellen.

An erster Stelle der Begründungen zur Entscheidung für den Berufsfachschulbesuch (und damit gegen eine betriebliche Lehre) steht die betonte Überlegenheit der vollzeitschulischen Ausbildung gegenüber der dualen *Lehre* im Hinblick auf die Breite und Intensität der vermittelten Qualifikation und vor allem auch in ihrer Funktion als *weiterführender* Schultyp. In der heutigen Perzeption der Absolventen haben fast alle schon zum Zeitpunkt der Berufsfachschulwahl die schulische Ausbildung als höherwertig (50 %) oder gründlicher (37 %) gehalten; für annähernd die Hälfte (47 %) waren die im Vergleich zur herkömmlichen *Meisterlehre* größere Durchlässigkeit zu weiterführenden Einrichtungen des Bildungssystems und die damit eröffneten Karrierechancen von ausschlaggebender Bedeutung.

*Negative* Begründungen, die andeuten, daß die Entscheidung für die Berufsfachschule nur als *zweite Wahl* betrachtet wird — fehlende Lehrstelle (6 %) oder zu weite Entfernung potentieller Lehrbetriebe (2 %) — spielen eine marginale Rolle. Sie deuten jedoch die mögliche Ausgleichsfunktion der Berufsfachschule für strukturelle oder regionale Defizite des betrieblichen Ausbildungsstellenangebotes an.

### Die Absolventen im Beschäftigungssystem

Die berufliche Erstausbildung — um eine solche handelt es sich ja bei der Berufsfachschulausbildung — soll einerseits zum ersten berufsqualifizierenden Abschluß führen, zugleich aber die Disposition für eine berufliche Weiterbildung legen. Sie soll so spezialisiert sein, daß ausbildungsberufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, zugleich aber so breit angelegt sein, daß der Absolvent nicht starr auf eine Berufsposition fixiert ist.

Beide, duales System und Berufsfachschule, sind Institutionen der beruflichen Erstausbildung mit allerdings erheblich voneinander abweichenden Organisationsformen beruflichen Lernens.

Bei Lehrlingen im dualen System mündet die Erstausbildung in der Regel unmittelbar in ein Arbeitsverhältnis, häufig im gleichen Betrieb. Es gibt in dieser Übergangssituation für den Lehrling keine Zäsur; Arbeitssituation und Arbeitsverrichtungen von einem Maschinenschlosserlehrling im 3. Ausbildungsjahr und einem Junggesellen im 1. Jahr unterscheiden sich nur unwesentlich. Der Lehrling hat während seiner Ausbildungszeit im Betrieb ausreichend Gelegenheit, systemimmanente Wertordnungen und Verhaltensweisen zu übernehmen.

Für den Berufsfachschüler stellt sich diese Situation anders dar. Die Übernahme einer Berufsrolle im Beschäftigungssystem auf Facharbeiterniveau ist ein Bruch gegenüber seiner bisherigen Stellung als Schüler in einer Schule, deren Aufgabe es primär ist, berufliche Lernprozesse unter Berücksichtigung pädagogischer Kriterien optimal zu organisieren, im Gegensatz zum Betrieb,

dessen Aktivitäten vom ökonomischen Prinzip determiniert werden [11]

Zudem hat ein Berufsfachschüler, wenn er zugleich mit seinem beruflichen Abschluß eine Schullaufbahnberechtigung erworben hat, Alternativen zur Facharbeitertätigkeit. Sie eröffnet ihm realistische und in ihrer Verwirklichung überschaubare berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.

Knapp 60 % der Absolventen nahmen unmittelbar nach ihrer Berufsfachschulausbildung eine Beschäftigung als Facharbeiter oder Geselle zum größten Teil in der Industrie auf, 38,4 % besuchten Institutionen beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung. Lediglich 0,4 % (8 von 2072 Absolventen) fanden im Anschluß an ihre Berufsfachschulausbildung keinen Arbeitsplatz, 2,8 % wurden zum Wehr- bzw. Ersatzdienst einberufen. Besonders die beiden ersten Werte variieren von Schulort zu Schulort sehr stark. Während in Iserlohn, wo die Berufsfachschule das differenzierteste Angebot zum Erwerb von Schullaufbahnberechtigungen bereithält, über die Hälfte der Absolventen Möglichkeiten zur unmittelbaren Weiterqualifizierung außerhalb des Beschäftigungssystems wahrnahm, waren es bei den Würzburger Absolventen nur 22,8 %.

Kontinuierlich ging im Untersuchungszeitraum der Anteil der Absolventen, die nach Schulabschluß in ein Arbeitsverhältnis wechselten, von 82,9 % auf 37,1 % zurück bei gleichzeitig stetigem Anwachsen der Absolventengruppe, die Einrichtungen allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung besuchten, von 16,3 % auf über 50 %. Der Absolventenjahrgang 1975 scheint zumindest tendenziell größere Schwierigkeiten bei der Suche nach einem angemessenen Arbeitsplatz gegenüber den anderen Jahrgängen gehabt zu haben: 3,8 % der Absolventen blieben ohne Beschäftigung.

Die Tendenz, Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung bereits unmittelbar nach dem Berufsfachschulabschluß wahrzunehmen, ist bei Absolventen mit mittlerem Abschluß bzw. abgebrochener höherer Schulbildung mit 44 % starker ausgeprägt als bei ehemaligen Hauptschülern mit 36 %; sie steht außerdem in einem positiven Zusammenhang zu der Höhe der sozialen Schicht und scheint bei Absolventen in Elektroberufen in höherem Maße gegeben zu sein als bei Metallberufen. Obschon das Vorbildungsniveau der Uhrmacher signifikant höher ist als das der beiden anderen Gruppen, nehmen sie nach ihrer Berufsfachschulausbildung zu drei Vierteln eine Tätigkeit vorwiegend in Handwerksbetrieben auf.

Zum Zeitpunkt der Befragung übten 74,5 % der Absolventen eine Berufstätigkeit aus, davon 59,7 % im Bereich der Industrie, 24 % im öffentlichen Dienst und 9,7 % im Handwerk. Etwa ein Fünftel der Absolventen befinden sich in Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung, 1,3 % hat keine Beschäftigung (s. Tabelle 3).

Tabelle 3 Gegenwärtige Tätigkeit nach Abschlußjahr in v. H.

	55—59 (n = 359)	60—64 (n = 397)	65—69 (n = 504)	70—74 (n = 613)	75 (n = 158)	gesamt (n = 2031)
Beschäftigungsverhältnis	99,4	97,0	81,1	49,1	35,5	74,2
Aus-/Weiterbildung	0,6	2,8	15,5	43,4	41,1	20,8
ohne Beschäftigung	—	0,2	3,4	1,3	—	1,3
Wehr-/Ersatzdienst	—	—	—	6,2	23,4	3,7

Diese Angaben verdeutlichen, daß die Absolventenjahrgänge von 1955 bis 1964 die individuelle Planung der Berufskarriere über die Wahrnehmung außerbetrieblicher Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten nahezu abgeschlossen haben.

Seit dem Abschluß der Berufsfachschule haben 37,6 % der Absolventen die Fachrichtung ihres ursprünglichen Ausbildungsberufes gewechselt. Es spricht einiges dafür, daß dieser Fachrichtungswechsel weniger durch besondere Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt erzwungen wurde, sondern durch die individuelle Entscheidung zur Nutzung des weitgesteckten Angebotes beruf-

licher Weiterbildungsmöglichkeiten bewußt herbeigeführt wurde. Absolventen, die die Fachrichtung gewechselt haben, befinden sich relativ häufiger in gehobenen und höheren Berufspositionen.

Die bereits aufgezeigten Weiterbildungsaktivitäten der Berufsfachschulabsolventen werden bei den gegenwärtigen Berufspositionen besonders deutlich (s. Tabelle 4).

Tabelle 4: Gegenwärtige Berufsposition nach Abschlußjahr in v. H.

	55—59 (n = 361)	60—64 (n = 384)	65—69 (n = 414)	70—74 (n = 306)	75 (n = 55)	gesamt (n = 1520)
angelernt	0,3	0,3	1,0	4,9	7,3	1,7
Facharbeiter	5,5	6,3	17,9	66,3	85,4	24,2
Techniker/Meister						
mittlerer Dienst u. a.	36,8	33,3	38,3	17,7	7,3	31,5
Ingenieur, ausführend, konstruierend						
geh. Dienst (A9/A10) u. a.	28,5	32,8	31,9	10,1	—	25,8
Ingenieur mit Leitungsbefugnis						
geh. Dienst (A11/A13)	23,3	20,8	7,0	1,0	—	12,9
Betriebs-/Abteilungsleiter						
höherer Dienst	5,6	6,5	3,9	—	—	4,0

Knapp drei Viertel der z. Z. berufstätigen Absolventen haben sich im Verlauf ihrer Berufskarriere höherqualifiziert. 31,5 % zum Meister/Techniker bzw. zum Beamten des mittleren Dienstes; 38,7 % zum graduierten Ingenieur oder Beamten des gehobenen Dienstes, 4,0 % bis in Spitzenpositionen in der Betriebshierarchie bzw. zum Beamten des höheren Dienstes. Lediglich 1,7 % der Absolventen haben Dequalifizierungsprozesse erfahren; sie sind als Angelernte unterhalb des Facharbeiterniveaus beschäftigt. Knapp ein Viertel der berufstätigen Absolventen ist auf dem Facharbeiterniveau tätig, das ja der Qualifikationsebene des primären Ausbildungszieles der Berufsfachschule entspricht. Bei den zehn ersten Absolventenjahrgängen stellt sich diese Bilanz noch günstiger dar.

Den durch die Berufsfachschulausbildung vorgezeichneten Weg in technische Tätigkeiten hat nur knapp ein Viertel der berufstätigen Absolventen verlassen: 17,1 % sind in kaufmännisch/verwaltenden Bereichen, 6,8 % sind auf dem Gebiet der Erziehung, Lehre bzw. im sozialen Sektor tätig. Ein Wechsel des Tätigkeitsbereiches scheint unabhängig von allen Einflußvariablen bis auf den nach dem Berufsfachschulabschluß erreichten höchsten Bildungsabschluß zu sein. 57,7 % der Absolventen, die die Hochschulreifeprüfung ablegten, wechselten vom technischen zum Erziehungssektor — die meisten von ihnen wurden Lehrer.

Eine Gegenüberstellung von gegenwärtiger Berufsgruppenzugehörigkeit der berufstätigen Absolventen und der ihrer Vater belegt den Erfolg der Bemühungen um einen sozialen Aufstieg (s. Tabelle 5):

Tabelle 5. Berufsgruppenzugehörigkeit in v. H.

Berufsgruppe	berufstätige Absolventen heute (n = 1544)	Väter beim Eintritt in Berufsfachschule (n = 1956)
Arbeiter	12,2	27,2
Angestellte	60,2	24,2
Beamte	15,5	16,0
Selbständige	6,7	30,6
Freiberufliche	0,4	2,1
	100,0	100,0

Die Berufsgruppenstruktur hat sich innerhalb einer Generation völlig gewandelt. Während bei den Vätern die Selbständigen am stärksten repräsentiert waren, ist diese Gruppe bei den Söhnen auf 6,7 % zusammengeschrunken (Eine Ausnahme bilden die Absolventen, die an der Berufsfachschule zum Uhrmacher ausgebildet wurden; von ihnen sind 13,8 % Selbständige geworden.) Die Söhne sind zu etwa 75 % im Angestellten- bzw. Beamtenverhältnis.

Während ihres beruflichen Werdeganges, der einen großen Teil der ehemaligen Berufsfachschüler über mehrere Qualifikationsebenen hinwegführte, haben 36 % der Absolventen, die sich im Beschäftigungssystem befinden oder zumindest einmal befanden, den Beschäftigungsbetrieb nie, 52 % bis zu dreimal und 12 % häufiger als dreimal gewechselt. Die Häufigkeit der Betriebswechsel ist zum einen eine Funktion der Verweildauer im Beschäftigungssystem und korreliert mit dem Besuch von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung und, damit verbunden, mit der erreichten Berufsposition.

Nur insgesamt 135 Befragte gaben an, während ihrer beruflichen Laufbahn vorübergehend arbeitslos gewesen zu sein; bei 66 % von ihnen lag die Zeit der Arbeitslosigkeit unter einem halben Jahr. Arbeitslosigkeit scheint zunächst einmal kein mit der Berufsfachschulausbildung zusammenhängendes Phänomen, sondern in erster Linie ein konjunkturabhängiges zu sein. Nicht etwa die Absolventen, die am längsten berufstätig waren, waren am stärksten von der Arbeitslosigkeit betroffen, sondern in erster Linie die letzten 11 Absolventenjahrgänge.

Rückblickend auf ihren bisherigen beruflichen Werdegang, glauben 72,7 % der Absolventen, daß sich ihre beruflichen Erwartungen vollkommen oder im großen und ganzen erfüllt hätten; lediglich 7,1 % zeigen sich enttäuscht. Diese Einschätzung ist stark vom Abschlußjahrgang und von der erreichten Berufsposition abhängig. Je länger der Absolvent im Beschäftigungssystem tätig war und je höher die erreichte Berufsposition ist, um so positiver fällt sein Urteil aus.

### Weiterbildungsaktivitäten der Absolventen

Unter Weiterbildung muß hier auch die Fortsetzung, nicht nur die Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Berufsfachschulabschluß verstanden werden, denn für einen großen Teil der Absolventen war die Berufsfachschule offensichtlich schon zum Zeitpunkt ihres Besuches integrierter Bestandteil eines Gesamtausbildungsprogramms, das zum Teil erheblich über den Berufsfachschulabschluß hinausreichte. Darauf deuten sowohl die Schullaufbahnbegründungen, als auch die Übergänge unmittelbar nach Absolvieren der Berufsfachschule hin: 38 % setzten ihren Ausbildungsgang nach Berufsfachschulabschluß ohne Unterbrechung fort. Zum Zeitpunkt der Befragung haben bereits mehr als vier Fünftel aller Absolventen Einrichtungen und Veranstaltungen beruflicher Weiterbildung besucht, davon über die Hälfte eine Ingenieur- oder (Fach-)Hochschule, etwa 40 % eine Einrichtung zur Meister- oder Techniker Ausbildung. Aber auch über zwei Drittel derjenigen, die bisher nach Berufsfachschulabschluß an keinen entsprechenden Kursen oder Veranstaltungen teilgenommen haben, streben eine Berufstätigkeit an, für die über den Berufsfachschulabschluß hinausgehende Zertifikate Voraussetzung sind.

Der Trend zur Vorverlegung der Weiterbildungsentscheidung und der Anstieg des allgemeinen wie insbesondere des beruflichen Aspirationsniveaus der Absolventen lassen vermuten, daß langfristig diese hohe Quote von Weiterbildungsaktiven für alle Absolventenjahrgänge gilt. Berücksichtigt man wegen der zum Teil noch in Aus- bzw. Weiterbildung befindlichen späteren Jahrgänge nur die Absolventenjahrgänge bis 1970, so hat sich — vor allem bei den letzten Jahrgängen — die Gesamtzahl der im engeren Sinne beruflichen Weiterbildungsabschlüsse, insbesondere der Meister- und Technikerzertifikate, tendenziell verringert. Das Schergewicht hat sich stärker auf den Erwerb formaler weiterführender Qualifikationen und auf Fachhoch- bzw. Hochschulabschlüsse verlagert.

Die Kovariation der Weiterbildungsaktivitäten mit der Vorbildung entspricht den Erwartungen. Absolventen, die bereits mit einem mittleren Bildungsabschluß in die Berufsfachschule eingetreten sind, haben signifikant häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen als Absolventen, die den Berufsfachschulabschluß auf der Basis des Hauptschulabschlusses erworben haben. Dasselbe gilt auch noch — in etwas geringerem Maße — für die „Abbrecher“, die sich bereits vor Eintritt in die Berufsfachschule an einer Realschule oder am Gymnasium erfolglos um den mittleren Bildungsabschluß bemüht hatten.

Der aus anderen Studien bekannte Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und dem Maß an Verzichtsbereitschaft in der Gegenwart zugunsten höherer Belohnungen in der Zukunft [12] wird hier durch die hohe Interdependenz zwischen Schichtzugehörigkeit und zeitlicher Länge der Weiterbildungsphasen deutlich bestätigt. Die durchschnittliche für Weiterbildungszwecke investierte Zeit steigt von  $\bar{X} = 2,5$  Jahre bei den Absolventen der Unterschicht kontinuierlich über alle Schichten auf  $\bar{X} = 4,4$  Jahre bei den Absolventen der Oberschicht.

### Schulwahlbeurteilung

Die retrospektive Beurteilung der Berufsfachschulwahl vor dem Hintergrund des weiteren Bildungs- und Berufsweges durch die Absolventen fällt ausgesprochen positiv aus. Mehr als vier Fünftel der Absolventen beurteilen ihre damalige Entscheidung aus heutiger Sicht als *sehr gut* oder *gut*, 12 % sind unentschieden und nur knapp 4 % halten die Entscheidung für den Besuch des gewählten Berufsfachschultyps für *nicht gut* oder sogar für *ausgesprochen schlecht*. Besonders hohe Wertschätzung finden die Berufsfachschulen Kaiserslautern und Schwenningen.

### Schlußbemerkungen

Der Umstand, daß das bildungspolitische Interesse an der Leistung beruflicher Vollzeitschulen in solchen Phasen steigt, in denen das betriebliche Ausbildungsstellenangebot quantitativ unzureichend ist oder die Qualität betrieblicher Ausbildung besonders heftiger Kritik ausgesetzt wird, deutet darauf hin, daß der Ausbau des beruflichen Vollzeitschulwesens als prinzipielle Alternative zur dual organisierten Berufsausbildung gesehen wird. Von der Bildungsforschung werden in diesem Zusammenhang Entscheidungshilfen erwartet, die auf die nachgewiesene Überlegenheit des einen gegenüber dem anderen System rekurrieren. Umgekehrt reagieren Vertreter des dualen Ausbildungssystems schon gereizt auf einen Untersuchungsansatz, der nicht mehr als die Deskription bestehender alternativer Systeme beabsichtigt [13].

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung läßt sich eine solche Antwort nicht ableiten, sie war auch in der Fragestellung nicht intendiert. Ein Vergleich der Schulausbildung mit der entsprechenden Ausbildung im dualen System auf der Basis einer Absolventenausbildung wäre ohnehin nur partiell möglich, da bereits bei Schuleintritt die Karriereabsichten vieler Schüler sich von denen vergleichbarer Auszubildender unterscheiden haben. Solange eindeutig operationalisierbare Kriterien fehlen, die pauschale Aussagen über die Effizienz von Ausbildungssystemen zulassen, bleiben solche Aussagen spekulativ. Um sie zu überprüfbareren Hypothesen zu verdichten, bieten sich Modellversuche an, in denen die Vielfalt unkontrollierbarer Einflußfaktoren reduziert werden kann.

Anliegen dieser Untersuchung war die Evaluation der institutionenspezifischen Wirkung solcher Berufsfachschulen, die schon seit vielen Jahrzehnten die Ausbildung in einem metallgewerblichen Ausbildungsberuf ersetzen — weitgehend unter Ausschuß des wissenschaftlichen Interesses. Als pauschales — aber vor dem Hintergrund der vielfältigen, oft polemisch formulierten Vorurteile gegen schulische Berufsausbildung ja durchaus nicht selbstverständliches — Untersuchungsergebnis können wir feststellen, daß dieser Schultyp ohne wesentliche Einschränkung *funktioniert*: Die Absolventen haben keine Anpassungsschwierigkeiten beim Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem; in der Berufsausübung erleben sie keine wesentlichen

Qualifizierungsdefizite, weder im kognitiven Bereich noch im Bereich arbeitstechnischer Fertigkeiten; das Weiterbildungsinteresse und die Weiterbildungsaktivitäten sind außerordentlich intensiv. Sowohl von den Absolventen als auch von den Beschäftigten wird der Abschluß der metallgewerblichen Vollzeitschule als attraktive und (/weil) verwertbare Qualifikation eingeschätzt.

#### Anmerkungen

- [1] Übersicht über die Privilegierungen nach § 129 Abs. 5 und 6, § 131 Abs. 2, § 133 Abs. 10 der Gewerbeordnung (nach Landern geordnet). Beilage zu Nr. 12 des Ministerial-Blatts der Handels- und Gewerbeverwaltung, Berlin 1930.
- [2] Vgl. Gruner, G. Modell Iserlohn. Zur Entwicklung und Bedeutung beruflicher Vollzeitschulen. In: Die berufsbildende Schule 29 (1977), 12, S. 724–734.
- [3] Vgl. z. B. Schmiel, M. Berufspädagogik, Teil I — Grundlagen, Trier 1976, S. 146 f.
- [4] Pulte, P., Vorbrücken, K.-H. Berufliche Bildung — 39 Modelle, Meinungen und Entwürfe zu einem Reformvorhaben, Opladen 1974, S. 180.
- [5] Mertens, D., Stooß, F., Tessaring, M. Möglichkeiten zur Deckung der Ausbildungslücke in den kommenden Jahren. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 10 (1977), 1, S. 137 f.
- [6] Vgl. Uelzen, W., König, P. Zur Flexibilität im Bereich der betrieblichen Berufsausbildung, Bildungs- und Beschäftigungssystem, Bd. 1, Bonn 1977.
- [7] Vgl. Bauer, A. Ein Verfahren zur Messung des für Bildungsverhalten relevanten sozialen Status, Frankfurt 1972.
- [8] Georg, B., Georg, W. Berufsausbildung in der Vollzeitschule. In: Die berufsbildende Schule 30 (1978), 3, S. 177 f.
- [9] Ebenda.
- [10] Vgl. u. a. Asendorf-Krings, I. Reform ohne Ziel? Zur Funktion weiterführender beruflicher Schulen, Frankfurt 1975.
- [11] Vgl. Schurer, B. Die Anfangsphase der Erwerbstätigkeit nach dualer und vollschulischer Berufsausbildung, Frankfurt 1977.
- [12] Vgl. Georg, W. Oberstufentypen wirtschaftswissenschaftlicher Fachrichtung, Stuttgart 1976.
- [13] Vgl. dazu Bruggemann, W. Kritische Anmerkungen zu einem Gutachten. In: Beruf und Bildung 26 (1978), 10, S. 2–6, in seiner Reaktion auf Grunewald. U. Zur Frage der Eignung von Ausbildungsberufen für die Ausbildung in vollzeitschulischer Form, Berlin 1978.

## DISKUSSION

Eggert Holling/Arno Bammé

## Qualifikation und Persönlichkeit

Ein Versuch zur Systematisierung offener Fragen in der Qualifikationsforschung\*

**Die Versuche innerhalb der Qualifikationsforschung, den gesellschaftlichen Bedarf an Qualifikationen aus der Arbeitsplatzstruktur abzuleiten, müssen als gescheitert betrachtet werden. Sie haben — und das ist eine Konsequenz ihres Ansatzes — zu einem verengten Qualifikationsbegriff geführt, der die Komplexität der realen Zusammenhänge, etwa dem zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, nicht mehr erreichen kann.**

Offensichtliche und zentrale Zusammenhänge müssen für einen solchen Qualifikationsbegriff *notwendig* unerklärbar bleiben.

- Vergleicht man Fächerkanon und Unterrichtsstoff, der an unseren Schulen vermittelt wird, mit den Arbeitsanforderungen im Beschäftigungssystem, so läßt sich wenig Übereinstimmendes finden. Dennoch scheinen die Diskrepanzen keineswegs zu ernsthaften Problemen im Produktionsbereich zu führen.
- Arbeitsplatz- und Berufswechsel finden in der Realität tagtäglich massenhaft statt, ohne daß es der Qualifikationsforschung bisher auch nur ansatzweise gelungen wäre, die Qualifikationsvoraussetzungen für diese Bewegungen zu identifizieren.
- Auf der anderen Seite erfolgt eine Festlegung auf bestimmte Berufsgruppen und berufliche Hierarchieebenen faktisch be-

reits weitgehend mit der Geburt. In der soziologischen Diskussion werden als relevante Faktoren hierfür vor allem Schichtzugehörigkeit und Geschlecht genannt. Will man diesen Tatbestand nicht genetisch interpretieren, so müssen persönliche Eigenschaften, die *erlernt* worden sind, als ausschlaggebend hierfür angesehen werden. Zufällige und äußerliche Umstände, die im konkreten Einzelfall eine wichtige Rolle spielen mögen, können diese eindeutige Korrelation zwischen persönlichen Eigenschaften und beruflicher Tätigkeit nicht systematisch erklären.

Die genannten Problemaspekte mögen genügen, um zu demonstrieren, daß das Verhältnis von subjektiven Qualifikationsvoraussetzungen auf der einen Seite und der Bewältigung konkreter Arbeitsanforderungen auf der anderen sehr viel komplexere Zusammenhänge beinhaltet, als in der bisherigen Qualifikationsforschung in Blick genommen wurde. Insbesondere wird deutlich, daß nicht erst in formellen Berufsausbildungsprozessen, sondern in *lebensgeschichtlicher Kontinuität* grundlegende Voraussetzungen, grundlegende Qualifikationen für die Arbeitsfähigkeit allgemein sowie zugleich spezifiziert nach bestimmten Berufsgruppen und Hierarchieebenen erworben werden [1].

#### Geschlechtsspezifische Qualifikationsausprägung

In welchem Ausmaß die *gesamte* Persönlichkeit eines Menschen als Qualifikationsvoraussetzung wirksam wird, sei am Beispiel der Frauenarbeit skizziert. In einer Reihe von Berufen, sogenannten Frauenberufen, werden Frauen Männern gegenüber eindeutig bevorzugt eingestellt, sei es als Montiererin, als Sekretarin oder

\* Für Ergänzungen, Einwendungen und Hinweise, insbesondere auf die US-amerikanische Diskussion, sind wir Herrn Prof. Dr. Wolfgang Lemper zu Dank verpflichtet.



als Krankenschwester. Wenn wir annehmen, daß dies nicht nur traditionelle, sondern handfeste ökonomische Gründe hat, drängt sich die Frage auf. Was qualifiziert Frauen für solche Tätigkeiten in besonderem Maße? Es ist gerade nicht so, daß Frauen nur deshalb eingestellt werden, weil Männer teurer sind, sondern Männer haben in diesen Berufen gegenüber Frauen vor allem deshalb keine Chancen, weil sie nicht die gewünschten Leistungen bringen. Frauen sind für bestimmte Tätigkeiten qualifizierter. So ist beispielsweise an verschiedenen Akkord-Arbeitsplätzen im Montagebereich getestet worden, daß Frauen bedeutend höhere Stückzahlen erreichen als Männer [2]. Weil andere Qualifikationen nicht erkennbar waren, wurde dieses Resultat damit erklärt, daß Frauen eben besonders *monotonieresistent* seien. Mit dem traditionellen, verkürzten Qualifikationsbegriff kann dies nicht anders als *unterschiedliche Begabung*, als letztlich *biologischer Unterschied* begriffen werden. Schließlich haben die Frauen ja keinen Lehrgang für Monotonieresistenz absolviert. Um die Bedingungen des *Gewordenseins* der frauenspezifischen Qualifikationen analysieren zu können, fehlt es der Qualifikationsforschung am begrifflichen Instrumentarium. Der nächste Schritt, von einer *Neigung zur Fließbandarbeit* bei Frauen zu sprechen [3], ist dann nur konsequent. Die Unmenschlichkeit bestimmter Arbeitsbedingungen kann dann als *frauengerecht* noch positiv interpretiert werden.

Aber auch andere Berufe werden von spezifischen Frauenqualifikationen geprägt. So gibt es zum Beispiel sicher Männer, die stenographieren und die Schreibmaschine bedienen können, eine gute Schulbildung besitzen und mehrere Fremdsprachen beherrschen. Dennoch haben sie sehr wenig Aussichten, eine Stelle als Chefsekretär(in) zu bekommen. Denn die genannten Qualifikationen stellen nur formale Mindestvoraussetzungen dar. Erwartet werden darüber hinaus persönliche Voraussetzungen, die gemeinhin nicht als Qualifikationen, sondern als persönliche Eigenschaften — damit als zufällig und privat — begriffen werden. In Wirklichkeit werden sie bei Frauen *systematisch* als *Qualifikationen* herausgebildet, allerdings nicht bewußt und nicht in formalen Erziehungsprozessen. Zur Substanz des Arbeitsplatzes einer Chefsekretärin gehört die Fähigkeit, der kühlen Sachlichkeit von Geschäftsbeziehungen einen Rahmen von Privatheit und Wärme zu geben. Das, was der männlichen Karriere im Wege steht, Gefühl, Selbstlosigkeit, Aufgeschlossenheit für private Probleme, Mitgefühl, Wärme, Einfühlungsvermögen, wird bei der Sekretärin zur substantiellen Qualifikation. Was hier eingeht, ist der gesamte weibliche Lebenszusammenhang.

Dies wird deutlich, wenn wir die Stellung einer Sekretärin mit der eines (in der Regel männlichen) Assistenten vergleichen. Solche im Management sowie in der Politik üblichen Arbeitsplätze haben einen völlig anderen Charakter. Sie werden als eine Art Lehre begriffen, die dem Absolventen den Aufstieg in eine Chef-Position ermöglichen soll. Demgegenüber erfüllt die Chefsekretärin zwar oftmals vergleichbare Aufgaben, verfügt über eine vergleichbare inhaltliche Kompetenz und trifft faktisch wichtige Entscheidungen, dennoch ist ihre Tätigkeit niemals mit einer persönlichen Aufstiegsperspektive verbunden. Ihre Befriedigung zieht sie aus dem Erfolg ihres Chefs. Ein Zusammenhang, der für die Arbeit des Chefs sicher sehr funktional ist. Insofern handelt es sich auch um eine funktionelle Qualifikation und nicht nur um schmückendes Beiwerk.

Diese *personenbezogene* Orientierung, die sich in der Arbeit für den Chef ausdrückt und durch die eine gute persönliche Beziehung zum Chef oder zu den Kollegen häufig wichtiger wird als ein hohes Gehalt, ist typisch für Frauenberufstätigkeit und hängt mit der *weiblichen Kultur* als solcher zusammen. Dem Erwerb geschlechtsspezifischer Qualifikationen liegt nicht nur eine traditionelle Überlieferung zugrunde, sondern ungleich wichtiger: die auch für die kapitalistische Gesellschaft funktionale geschlechtsspezifische *Arbeitsteilung*. Sie weist den Frauen primär die Arbeit im privaten, nicht über Lohnarbeit vermittelten Reproduktionsbereich zu, während die Männer ihre Perspektive im Bereich der über Lohnarbeit vermittelten gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion finden. Beide Arbeitsbereiche unterscheiden sich

in ihrer Struktur grundlegend. Insofern die geschlechtsspezifische Sozialisation, Erziehung und Ausbildung diesem Unterschied Rechnung trägt, ist sie funktional und kann nicht als eine Frage überholter Traditionen abgetan werden.

Die Anforderungen in beiden Bereichen widersprechen sich fundamental: Interesse am Menschen, Selbstlosigkeit, Gebrauchswertorientierung, Wärme und Nachgiebigkeit als wichtige Orientierung im familialen Bereich sind das genaue Gegenteil von Tauschwertbezogenheit, Konkurrenzorientierung, Durchsetzungsvermögen oder Gleichgültigkeit gegenüber dem konkreten Arbeitsgegenstand als Voraussetzungen für eine berufliche Karriere.

Die spezifischen Qualifikationen von Frauen behindern sie in systematischer Weise, sich gegenüber Männern beruflich durchzusetzen. (Das schließt Ausnahmen im Einzelfall nicht aus.) Sie werden auf dem Arbeitsmarkt in zweifacher Weise genutzt. Zum einen sind Frauenberufe so angelegt, daß die persönlichen Eigenschaften von Frauen als Qualifikationen genutzt werden können. Solche Eigenschaften sind zum Beispiel minuziose, geduldige Fingerfertigkeit im Montagesektor, Hubschsein, Glamour demonstrieren im Reklamewesen; menschliche, vertrauensvoll-freundschaftliche Unmittelbarkeit und Persönlichkeit als Hostess, Stewardess usw.; Empathie für die Not, Schwache und Hilfsbedürftigkeit der Mitmenschen als Kindergärtnerin, Krankenschwester, Altenpflegerin usw. [4].

### Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen

Zum anderen ist die weniger stark ausgeprägte Tauschwertorientierung sowie die andere, nicht auf Berufserfolg, sondern auf Ehe und Familie ausgerichtete Lebensperspektive der Frauen der Hebel für die Unterbewertung und -bezahlung ihrer Berufsarbeit.

Der Erziehungs- und Sozialisationshintergrund der Subjekte — das haben wir gesehen — geht in den konkreten Prozeß der Bewältigung bestimmter Arbeitsanforderungen ein. Zwar sind die *Arbeitsanforderungen* selbst noch ohne die Kenntnis dieses Hintergrundes bestimmbar. Welche *Qualifikationen* auf Seiten der Subjekte zur Bewältigung dieser Anforderungen relevant sind und in Ausbildungsprozessen herangebildet werden müssen, kann allerdings so nicht mehr herausgefunden werden. Es geht ja keineswegs nur darum, daß einmal erworbene Qualifikationen in einem konkreten Arbeitsprozeß lediglich angewandt werden, sondern wir müssen im Gegenteil davon ausgehen, daß die vorhandene psychische Struktur (Kenntnisse, Fertigkeiten, Erwartungen, Verhaltensweisen, Orientierungen usw.) den Anforderungen keineswegs genau entspricht. Jeder Bruch im Arbeitsleben des betroffenen Individuums — sei es aufgrund von Berufs- oder Arbeitsplatzwechsel usw. — muß durch flexibles Reagieren überbrückt, ggf. antizipiert werden. Es muß sich mit den jeweils neu gestellten Aufgaben auseinandersetzen, sich ihnen anpassen. Erst diese Flexibilität in den individuellen Anpassungsleistungen ermöglicht es, die technische und organisatorische Produktionsplanung ohne große Rücksicht auf das vorhandene Qualifikationspotential voranzutreiben. Die wirkliche Grundlage für das Funktionieren des Produktionsprozesses ist nicht in isolierten Kenntnissen und Fertigkeiten zu finden, sondern in der Fähigkeit und Bereitschaft, sich den gegebenen Arbeitsbedingungen anzupassen, sie zu bewältigen und sie auszuhalten. *Die Analyse dieser Anpassungs- und Bewältigungsleistungen sowie ihrer subjektiven Voraussetzungen ist das entscheidende Desiderat der Qualifikationsforschung.* Zweifellos hat die Qualifikationsforschung bisher am meisten Energie in die Analyse der Arbeitsplatzstruktur, in Untersuchungen über technologische Entwicklungstendenzen und Prinzipien der Arbeitsorganisation gesteckt. Die Entwicklung der subjektiven Qualifikationsvoraussetzungen sowie die subjektiven Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Anwendung sind bisher noch nicht mit derselben Intensität erforscht worden.

Die Arbeitsfähigkeit eines Individuums hängt nicht allein von (kognitiv definierten) Kenntnissen und (psychomotorisch definierten) Fertigkeiten ab, wie es in vielen Qualifikationsstudien nahe-

gelegt wird. Während es zum Beispiel bei monotonen Arbeiten nicht so sehr auf ein bestimmtes Wissen ankommt, besteht die besondere Qualifikation für eine solche Tätigkeit darin, Monotonie ertragen zu können. Allerdings nicht in der Weise, daß *Monotonieresistenz*, einmal als Fähigkeit erworben, nun für das Individuum die Arbeit unter monotonen Bedingungen problemlos mache. Sondern das Subjekt hat aufgrund der bisher erlebten Erziehungs- und Sozialisationsprozesse sowie aufgrund der aktuellen Lebenslage die Bereitschaft und die Fähigkeiten entwickelt, solche Bedingungen durchzustehen [5]. *Monotonieresistenz* ist keineswegs eine selbstverständliche, gleichsam anthropologische Grundeigenschaft des Menschen. Sie muß vielmehr in langwierigen Sozialisationsprozessen erlernt werden [6]. Diese Verhaltens-, Verarbeitungs- und Erlebensformen werden von der traditionellen Qualifikationsforschung nicht als Qualifikationen entchlusselt, sondern mehr oder weniger als angeborene Eigenschaften behandelt. Von *Führungskräften* erwartet man sicheres Auftreten und Durchsetzungsvermögen, vom Buchhalter Korrektheit bis hin zur Pingeligkeit, von der Krankenschwester Selbstlosigkeit usw. [7]. Obwohl nicht in intentionalen Erziehungsprozessen erworben, sondern mehr oder weniger Resultat sozialisierender Bedingungen, handelt es sich hier eindeutig um substantielle Qualifikationen, von denen die erfolgreiche Bewältigung der Arbeitsaufgaben *entscheidend* abhängt.

Wenn solche Qualifikationen auch nicht bewußt produziert werden, so entstehen sie doch keineswegs zufällig. So werden zum Beispiel Durchsetzungsvermögen und Selbstbewußtsein eher in Gymnasium und Universität herausgebildet als in der Hauptschule.

### Persönlichkeitserziehung in der beruflichen Bildung

Hier zeigt sich eine ähnliche Verkürzung, wie wir sie für den Qualifikationsbegriff festgestellt haben, in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion über den Lernbegriff. Obwohl solche Persönlichkeitseigenschaften wie Durchsetzungsvermögen, Monotonieresistenz usw. in der Schule systematisch erzeugt bzw. verstärkt werden, sind sie in keinem Lehrplan als Lernziel ausgewiesen. Allerdings ist die neuere Diskussion in den Erziehungswissenschaften über latente Sozialisationsprozesse weiter fortgeschritten als in der Qualifikationsforschung. In neueren Arbeiten [8] werden jene Lernprozesse, die in der Schule ablaufen, obwohl sie formell nicht intendiert sind, unter dem Begriff *heimlicher Lehrplan* zusammengefaßt. Damit wird heute mühsam etwas wiederentdeckt, was um die Jahrhundertwende expliziter Bestandteil schulischer Curricula war [9]. „Der Wert unserer Schulerziehung, soweit sie die großen Volksmassen genießen, beruht im wesentlichen weniger in der Ausbildung des Gedankenkreises, als vielmehr der konsequenten Erziehung zu fleißiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit, in der stetigen Gewohnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit“ [10]. Kerschensteiner thematisiert hier wichtige Zusammenhänge zwischen Produktionsanforderungen und Ausbildung, die durch die Kategorien einer Qualifikationsforschung hindurchfallen, soweit sie um Kenntnisse und Fertigkeiten kreist. An der von Kerschensteiner formulierten Tatsache, daß die Schule die Persönlichkeit des Schülers in einem sehr umfassenden Sinne forme, hat sich bis heute nichts geändert, wohl aber in der Art und Weise, in der dies geschieht.

Zeichnete sich damals die Zurichtung der heranwachsenden Generation zu arbeitsfähigen Gliedern der Gesellschaft vor allem durch persönliche Gewalt aus, so nimmt dieser Prozeß heutzutage subtilere Formen an. Die über Konkurrenzmechanismen, bürokratische Hierarchien usw. vermittelte Verinnerlichung sozialstruktureller Zwänge macht äußere persönliche Gewaltanwendung weitgehend überflüssig.

Lehrer und Vorgesetzte können es sich erlauben, freundlich, sozialintegrativ und repressionsarm zu sein. Damit sind diese Sozialisationsprozesse unabhängig von intentionalen Bemühungen des Lehrpersonals geworden. Die Aufgabe der Lehrer kann sich

nun in der Tat auf die kognitive Seite der Lernprozesse konzentrieren; alles übrige wird von den organisatorischen und strukturellen Bedingungen der Schule erledigt. Gelegentlich notwendig werdendes gewaltsames Eingreifen des Lehrers kann interpretiert werden als (Wieder-)Herstellung der Rahmenbedingungen für die *eigentlichen*, nämlich die kognitiven Lernprozesse. Die Illusion konnte entstehen, daß das, was der Lehrer *bewußt* vermittelt, bereits das Wesentliche sei, was in der Schule gelernt wird. Der Lernbegriff wurde einseitig auf seine kognitive Dimension reduziert. Die emotional-motivationale Dimension schulischen Lernens, wie sie im wesentlichen durch die organisatorisch-strukturellen Zwänge der Institution *Schule* sowie durch die biographischen Voraussetzungen der betroffenen Lehrer und Schüler geprägt ist, bleibt weitgehend unberücksichtigt.

Der Qualifikationsbegriff, mit dem versucht wurde, den Zusammenhang zwischen Ausbildung und den Anforderungen der Produktion an das menschliche Arbeitsvermögen aufzuklären, ist ähnlich verkürzt worden auf die kognitive (Kenntnisse) und psychomotorische Dimension (Fertigkeiten) wie der Lernbegriff. Das Niveau des komplexen Zusammenhangs zwischen Ausbildung und Produktion konnte mit diesem Begriff nicht erreicht werden. Gänzlich unklar mußte bleiben, warum zum Beispiel Arbeitskräfte scheinbar mühelos den Beruf wechseln konnten, auch wenn doch jeweils ganz unterschiedliche Anforderungen gestellt wurden, oder warum in der Schule Wissen und Fertigkeiten vermittelt wurden, deren Zusammenhang mit beruflichen Anforderungen nicht erkennbar war. Während in der makroökonomisch orientierten Bildungsplanung dieses Problem noch nicht auftreten konnte, weil hier naiv die momentanen Beziehungen zwischen formalen Ausbildungsabschlüssen und ausgeübter Berufstätigkeit in die Zukunft extrapoliert wurden, erfuhren die Arbeitsplatzanalysen zahlreiche Ergänzungsversuche, um die auftretenden Unstimmigkeiten erklärbar zu machen.

Bereits Kern/Schumann [11] gehen tendenziell über den eigenen Ansatz hinaus, wenn sie *prozeßunabhängige Qualifikationen* registrieren, Qualifikationen also, die zwar in einem bestimmten Arbeitsprozeß angewandt werden, aber auf neue und andere Arbeitsgebiete übertragbar sind. Offe [12] versucht, durch den Begriff der *extrafunktionalen Orientierungen* die Dimension der Normen und Wertvorstellungen in die Diskussion einzubeziehen. Weiterhin versucht er, durch das Gegensatzpaar *stoffliche* und *gesellschaftliche Qualifikationen* den gesellschaftlichen Wandel in der Qualifikationsdiskussion zu berücksichtigen. Ähnlich argumentiert Masuch [13], wenn er durch die Unterscheidung von *Produktivitätsqualifikationen* einerseits und *Intensitätsqualifikationen* andererseits auf die gesellschaftliche Formbestimmung von Qualifikationen aufmerksam machen will. Baethge/Gerstenberger/Kern/Schumann/Wienemann [14] weisen auf die *Elastizität* hin, die aufgrund arbeitsorganisatorischer Spielräume im Verhältnis von Produktion und Qualifikation besteht. Lëminsky/Helfert [15] ordnen im Verhältnis von objektiv-technischer und subjektiv-personeller Seite der Produktion der subjektiv-personellen Seite Qualifikationsaspekte zu, die aus einer Arbeitsplatzanalyse nicht ableitbar sind. Im Rahmen der Mobilitätsdiskussion weist Mertens [16] auf die Notwendigkeit hin, *Schlüsselqualifikationen* zu ermitteln, die den Individuen eine flexible Anpassung an wechselnde Arbeitsmarkterfordernisse ermöglichen sollen. Sämtliche Erweiterungsversuche bleiben unbefriedigend. Sie können die Komplexität des menschlichen Arbeitsvermögens nicht analytisch aufschlüsseln, weil sie letztlich ihren logischen Ausgangspunkt immer noch in der Arbeitsplatzstruktur haben, trotz aller partiellen Erweiterungen.

Im Arbeitsprozeß werden nicht nur bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten angewandt, sondern Menschen in ihrer ganzen gewordenen Identität; ihre Orientierungen, Erwartungen, Bedürfnisse, Verhaltensweisen und Erlebensformen gehen in den Arbeitsprozeß ein und bestimmen die Arbeitsleistungen ebenso wie einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Analyse der subjektiven Voraussetzungen des Arbeitsvermögens muß den Strukturen des besonderen Untersuchungsgegenstandes, des menschlichen Individuums, gerecht werden. Die Zurichtung des Individu-

ums zur Lebens- und Arbeitsfähigkeit in einer bestimmten Gesellschaft folgt eigenen psychischen Gesetzmäßigkeiten. Ihre Aufklärung bedarf besonderer Methoden und Instrumentarien.

Die Probleme, die sich in der Produktion daraus ergeben, daß die in ihr tätigen Subjekte sich nicht auf ein Bündel von Fertigkeiten und Kenntnissen reduzieren lassen, finden ihren wissenschaftlichen Ausdruck in der Existenz einer selbständigen Teildisziplin *Arbeitspsychologie*, die sich mit der von der Qualifikationsforschung vernachlässigten motivational-emotionalen Seite des Menschen beschäftigt.

### Schwächen bisheriger Qualifikationsforschung

Die bisher diskutierten Schwächen der Qualifikationsforschung lassen sich umfänglich auf drei für sie charakteristische Verfahrensweisen zurückführen: (a) Deduktion, (b) Reduktion, (c) Addition.

1. Obwohl Qualifikationen als Eigenschaften von Personen nur im Zusammenhang mit subjektiven Verarbeitungs- und Verhaltensstrukturen analysiert werden können, sucht die Qualifikationsforschung ihren logischen Ausgangspunkt bisher einseitig in der Arbeitsplatzstruktur und versucht von dort her, die benötigten personalen Qualifikationen zu *deduzieren*.
2. Damit geht eine zweifache *Reduktion* des Qualifikationsbegriffes einher. Einmal wird von der emotional-motivationalen Komponente jeglicher Qualifikation abgesehen. Zum anderen werden lediglich isolierte *Qualifikationselemente*, wie sie für einzelne Arbeitsplätze charakteristisch sind, gewonnen. Damit sind systematisch gerade jene Qualifikationsdimensionen aus der Analyse ausgeschieden, die die Vermittlung *verschiedener* konkreter Arbeitsanforderungen durch das handelnde Individuum ermöglichen. Tatsächlich werden Arbeitsanforderungen nicht von einem Bündel isolierter Kenntnisse und Fertigkeiten bewältigt, sondern vom Subjekt als Einheit sämtlicher Persönlichkeitsdimensionen.
3. Die sich aus der Reduktion des Qualifikationsbegriffes ergebenden Unzulänglichkeiten werden verschiedentlich durchaus als Manko empfunden. Sie werden zu korrigieren versucht, indem wenigstens einige der vorher systematisch eliminierten Ebenen, wie *normative Orientierungen*, *Kommunikationsfähigkeit*, *Arbeitsstugenden* usw., nachträglich wieder hineingenommen werden. Die grundlegende Schwäche, die in einem Ansatz enthalten ist, der versucht, die benötigten Qualifikationen einseitig aus der Arbeitsplatzstruktur zu deduzieren, kann aber nicht dadurch überwunden werden, daß dem daraus folgenden reduzierten Qualifikationsbegriff noch eine „affektive“, motivationale oder moralische Ebene *hinzuaddiert* wird.

Die systematischen Schranken der vorherrschenden Ansätze in der Qualifikationsforschung liegen bereits in ihrem Ausgangspunkt begründet: dem Versuch der *Deduktion* aus konkreten Arbeitsanforderungen. Die als *Reduktion* des Qualifikationsbegriffes und als *Addition* herausgefallener Dimensionen bezeichneten Verfahrensformen sind bereits Folgen dieses Ausgangspunktes. Um aus der selbstverschuldeten Sackgasse der Qualifikationsforschung herauszugelangen, muß ihr Ausgangspunkt anders gesetzt werden.

Das Problem der Qualifikationsanalyse besteht unserer Ansicht nach weder in der Analyse und Prognose der Anforderungsstruktur noch der Persönlichkeitsstrukturen *jeweils für sich*, sondern vor allem in der Frage der Vermittlung beider Strukturen. Die Fragestellung muß sich darauf beziehen, wie die betroffenen Subjekte die jeweils konkreten Anforderungen verarbeiten, mit welchen Persönlichkeitsstrukturen es ihnen gelingt, die an sie gestellten Anforderungen zu bewältigen. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß sich die beiden Strukturen in den seltensten Fällen genau entsprechen. Erwartungen, Fähigkeiten und Orientierungen der Subjekte werden sich mit den Arbeitsanforderungen kaum decken. Weil sie die Arbeitsbedingungen als einzelne Individuen nicht verändern können, stehen sie vor der Aufgabe,

den Unterschied zwischen ihren persönlichen Voraussetzungen und den konkreten Anforderungen miteinander zu vermitteln. Um die zentrale Frage lösen zu können, *wie das gelingt*, sind zunächst die Voraussetzungen beider Seiten zu klären, also in einem ersten Schritt die konkrete Anforderungsstruktur sowie die subjektiven Voraussetzungen und in einem zweiten Schritt die Vermittlung von beidem [17].

Insbesondere der zweite Schritt ist es, der Auskunft darüber zu geben vermag, mit welchen Persönlichkeitsdimensionen die Anforderungen am Arbeitsplatz bewältigt werden, gleichzeitig aber auch, welche Folgen der Sozialisations- und Lernprozeß für das Individuum nach sich zieht, das heißt, welche Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur, der Qualifikationen und des Bewußtseins daraus resultieren.

Als methodische Konsequenz ergibt sich aus diesem Ansatz eine Verlagerung zu Forschungsdesigns, die, anders als die bisher in der Qualifikationsforschung üblichen, die Komplexität der individuellen Verarbeitungsprozesse von Arbeitsanforderungen nicht zuschütten. Die zunächst notwendigen, qualitativ neuen Erkenntnisse können nicht durch quantitativ-repräsentative Studien, die die Persönlichkeit notwendig auf einige wenige Merkmalsausprägungen verkürzen müssen, gewonnen werden. Hiermit könnten solche Erkenntnisse allenfalls quantitativ repräsentativ abgesichert werden. Eine Beschränkung auf eine begrenzte Zahl von Einzelfällen im Rahmen einer Feldstudie ermöglicht dagegen, persönliche Voraussetzungen, Arbeitsanforderungen sowie den Prozeß der Verarbeitung in der gebotenen Vollständigkeit und Genauigkeit zu analysieren.

Eine andere wichtige Zugangsmöglichkeit zu den genannten Problemen liegt in der Durchführung von Längsschnittstudien, in deren Rahmen sich längerfristige Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur unter bestimmten beruflichen Bedingungen registrieren lassen [18]. Weil das skizzierte Vorgehen die Chance eröffnet, Qualifikationsfragen in ihrer realen Komplexität aufzuarbeiten, konnte es zugleich die strukturelle Gewalt deutlich machen, die die Subjekte unter sehr großen persönlichen Opfern zwingt, zum Teil ungeheure Verhaltenszumutungen auszuhalten — nicht nur am vielbeschworenen Fließband. Die naive Vorstellung jedenfalls, daß bestimmte konkrete Arbeitsanforderungen nur ihr fertiges subjektives Pendant auf dem Arbeitsmarkt zu suchen hätten und daß damit bereits — sofern die nachgefragten Qualifikationen vorhanden sind — das Qualifikationsproblem gelöst sei, kann nicht länger aufrecht erhalten werden. Wesentliche Vermittlungsschritte erfolgen erst im Arbeitsprozeß selbst, als aktive Anpassungsleistungen der Individuen. Hierbei handelt es sich nicht einfach um positive Lernprozesse, um eine Erweiterung der Fertigkeiten und des Wissenshorizontes, sondern ebenfalls um *Prozesse des Verlernens* von Fähigkeiten, die im Arbeitsprozeß stören und überflüssig sind [19], um Prozesse massiver (Selbst-)Unterdrückung von Ansprüchen und Bedürfnissen. Durch die „Nichtkontrolle“ über die eigene Lebenstätigkeit im Arbeitsprozeß werden Fähigkeiten überflüssig, ja störend, die in anderen Bereichen bereits erworben und sinnvoll sind, etwa in der Zirkulations- und Freizeitphase. Die Anpassung an die Arbeitsanforderungen ist häufig erkaufte durch Selbstfragmentierung, durch die *freiwillige* Preisgabe eines bereits erreichten Niveaus der Persönlichkeitsentfaltung. Daß es sich hierbei nicht nur um vorübergehende und taktische Anpassungsprozesse handelt, sondern um nachhaltige Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur, darauf weisen die eindeutigen Korrelationen zwischen Arbeitsplatzstruktur und Freizeitverhalten hin. Es handelt sich hierbei um Vorgänge, die kognitionspsychologisch als *Verlernen*, psychoanalytisch als *Regression* bezeichnet werden.

### Alternativkonzepte

Zum Abschluß wollen wir sehen, welche bereits vorliegenden Konzepte dazu beitragen können, einen solch komplex formulierten Ansatz, wie wir ihn soeben skizziert haben, zu realisieren.

Der *handlungsstrukturanalytische Ansatz* von Volpert hat zweifellos das Verdienst, die subjektive Seite der Qualifikationsproble-

matik explizit berücksichtigt zu haben [20]. In keiner Weise ausreichend ist es jedoch, zu versuchen, den *subjektiven Faktor* dadurch in die Analyse einzubeziehen, daß ein abstraktes, von jeder gesellschaftlichen Formbestimmung losgelöstes Modell menschlichen Handelns als Maßstab an konkrete Arbeitssituationen und -vollzüge *herangetragen* wird und daß zweitens dieses Modell auf die kognitiven und psycho-motorischen Dimensionen menschlichen Handelns beschränkt bleibt. „Es besteht eine konstante Parallele zwischen dem Gefühls- und dem intellektuellen Leben

Eine solche Feststellung überrascht nur dann, wenn man, wie es der sogenannte Hausverstand zu tun geneigt ist, das Geistesleben in zwei getrennte Teile unterscheidet: in jenen der Gefühle und in jenen des Denkens. Nichts ist falscher und oberflächlicher. In Wahrheit besteht das Element, auf das man bei der Analyse des Geisteslebens immer wieder zurückgreifen muß, im ‚Verhalten‘ selbst, das als eine Wiederherstellung oder Festigung des Lebensgleichgewichts aufgefaßt werden kann. Jedes Verhalten erfordert Instrumente oder eine Technik, dies sind Bewegungen und Intelligenz. Aber jedes Verhalten setzt auch Motive und finale Werte (Wert der Ziele) voraus, und das sind die Gefühle. Gefühlsleben und Intelligenz sind also untrennbar verbunden“ [21]. Unterschlagen wird in einem bloß kognitionspsychologischen Konzept die emotionale und libidinöse Besetzung von Lernprozessen. Unterschlagen werden ferner die *Folgen* einer mangelnden positiven Besetzung des Lernens [22]. So läßt sich zum Beispiel die „*extrinsische*“ Motivation in Lernprozessen unter Berücksichtigung psychoanalytischer und gesellschaftskritischer Paradigmen als Ausdruck von Gleichgültigkeit interpretieren [23]. Dabei ist es für unseren Ansatz zunächst unerheblich, ob man von einem originären Neugier- und Explorationsverhalten ausgeht oder nicht [24]. Hierbei handelt es sich um einen Problemaspekt, der primär Psychologen und Anthropologen zu beunruhigen hat. Sozialpsychologisch wichtig ist, wie Neugierverhalten gesellschaftlich geformt wird, wie „*extrinsische*“ Motivationen entstehen. Wenn Lernprozesse auf ihre kognitive Dimension reduziert werden, dann kann die Bedeutung der sozialstrukturell erzeugten, emotional vermittelten Zwänge für die Individuen und die damit verbundenen, weitgehend verdrängten, privat gehaltenen Leiden nicht erkannt werden.

Zwei weitere Ansätze, die die Qualifikationsproblematik vom Subjekt aus betrachten, liegen vor in Lutz' „vorläufigen Notizen zur gesellschaftlichen und politischen Funktion von Beruf“ [25] sowie in den von Beck/Brater herausgegebenen „Materialien zu einer subjektbezogenen Theorie der Berufe“ [26]. Im Gegensatz zu Volpert gehen hier die *wirklichen* Voraussetzungen bestimmend in die Analyse ein. Allerdings verhindert die Wahl der Kategorie *Beruf* als Ausgangspunkt der Analyse die systematische Aufarbeitung der Entstehung und Betätigung des menschlichen *Arbeitsvermögens*.

Von Volmerg [27] wird ansatzweise versucht, die Formen aktueller Arbeits- und Lebensbewältigung als Resultat biographischer Voraussetzungen *und* aktueller Lebensbedingungen zu begreifen. Die Vermittlung beider Ebenen soll durch das sozialpsychologische Konzept der Identität geleistet werden [28]. Am Identitätskonzept ist soviel richtig bezogen auf die Situation am Arbeitsplatz geht es darum, die psychoanalytisch begründete Einseitigkeit (Bewältigungsversuche aktueller Konflikte als Wiederholung frühkindlicher Bewältigungsformen [29]), ebenso wie die situationsanalytisch begründete Einseitigkeit zu vermeiden (Verhalten als Ergebnis der Bedingungen des „Feldes zu einer gegebenen Zeit“ [30]). Während sich die gegenwärtige Berufssoziologie weitgehend auf die Analyse formaler Ausbildungsprozesse beschränkt [31], wird die lebenslangliche Kontinuität bei der Herausbildung von Arbeitsunfähigkeit zumindestens vom Ansatz her in den neueren Versuchen zur Begründung einer Soziologie und Psychologie des Lebenslaufes thematisiert [32].

Die lebensgeschichtliche Qualifizierung des menschlichen Arbeitsvermögens besitzt bei allen konkreten Besonderheiten des Einzelfalls ein großes Maß an Allgemeinheit, das weniger über bewußte Bemühungen professioneller Erzieher als durch sozialstrukturelle Bedingungen erzwungen wird. Die allgemeinen Rah-

menbedingungen und -strukturen formen die Lebens- und Entwicklungsverläufe der Individuen in allgemeiner wie in je unterschiedlicher Weise zugleich. Diesen Zusammenhang zwischen allgemeinen Lebens- und Arbeitsbedingungen und individuellem Arbeitsvermögen [33] haben wir für eine spezifische Gruppe von Erwerbstätigen — den Frauen — oben ansatzweise skizziert [34].

Die zukünftige Aufgabe der Qualifikationsforschung besteht unseres Erachtens darin, auf der Basis der oben ausgebreiteten Theoriekonstrukte einen in sich konsistenten Ansatz zu entwickeln, der der Komplexität der realen Zusammenhänge und Probleme gerecht wird. Ein von vornherein falsch angelegter, verkürzter Qualifikationsbegriff wird durch die bloß additive Ergänzung um affektive, moralische, soziale usw. Dimensionen nicht sinnvoller.

#### Anmerkungen

- [1] Vgl. hierzu Bammé, A./Holling, E. Qualifikationsentwicklung und Curriculumkonstruktion. Hamburg und Berlin 1976, S. 159—190. Bammé, A./Deutschmann, M./Holling, E. Erziehungswissenschaftliche und sozialisationstheoretische Aspekte beruflicher Mobilität. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion. BeitrAb 30 (3), 1978, S. 1—31. Bammé, A./Holling, E./Peters, W./Schutze, M. Mobilität und Gleichgültigkeit. Thesen zum Zusammenhang von beruflicher Hierarchie, Qualifikation und Sozialisation. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) Bildungs- und Qualifikationsforschung, BeitrAb 15, 1977, S. 82—98.
- [2] Brandt, G./Kootz, J./Steppe, G. Zur Frauenfrage im Kapitalismus. Frankfurt/Main 1973, S. 111.
- [3] Kroeber-Keneth, L. Frauen unter Männern. Düsseldorf 1955, S. 192.
- [4] Vgl. Beck-Gernsheim, E. Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Realität und Ideologie von Frauenberufen. Frankfurt/Main 1976, S. 136 f. und Scheu, U. Wir werden nicht als Mädchen geboren — wir werden dazu gemacht. Frankfurt/Main 1977.
- [5] Vgl. Volmerg, U. Zum Verhältnis von Produktion und Sozialisation am Beispiel industrieller Lohnarbeit. In: Leithäuser, Th./W. R. Heinz (Hrsg.), Produktion, Arbeit, Sozialisation. Frankfurt/Main 1976, S. 118 ff. sowie Frese, M. Psychische Störungen bei Arbeitern. Zum Einfluß von gesellschaftlicher Stellung und Arbeitsplatzmerkmalen. Salzburg 1977.
- [6] Berger, J./Mohr, J. Arbeitsemigranten. Reinbek 1976.
- [7] Vgl. hierzu ausführlich Bammé, A./Holling, E./Peters, W./Schutze, M. Qualifikation und Sozialisation. Zum Verhältnis von Produktion, Qualifikation und Ausbildung. In: pad extra 2, 1976, S. 17 ff. und 4, 1976, S. 10.
- [8] Vgl. Tillmann, K.-J. Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Soziales Lernen in der Institution Schule. Frankfurt/Main 1976. Wellendorf, F. Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel 1973. Zinnecker, J. (Hrsg.) Der heimliche Lehrplan. Weinheim und Basel 1975.
- [9] Vgl. Bernfeld, S. Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main 1973.
- [10] Vgl. Kerschensteiner, G. Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? (Preisschrift). In: Jahrbuch der Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt. Neue Folge, Heft XXVII, Erfurt 1901, S. 35.
- [11] Kern, H./Schumann, M. Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Teil I und II. Frankfurt/Main 1974.
- [12] Offe, C. Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt/Main 1972. Ders. Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. In: Roth/Friedrich (Hrsg.) Bildungsforschung. Probleme — Perspektiven — Prioritäten. Teil 1, Stuttgart 1975, S. 217—252.
- [13] Masuch, M. Politische Ökonomie der Ausbildung. Reinbek 1972.
- [14] Baethge, M./Gerstenberger, F./Kern, H./Schumann, M./Stein, H./Wienemann, E. Produktion und Qualifikation. Hannover, 1974.
- [15] Leminsky, G./Helfert, M. Der Wandel der Arbeitsanforderungen bei technologischen und organisatorischen Änderungen. Köln 1970.

- [16] Mertens, D. Schlüsselqualifikationen Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In Faltin/Herz (Hrsg.) Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Sondierung eines Problems. Hamburg 1974. S. 204–230.
- [17] Vgl. Volmerg, U. a. a. O.
- [18] Vgl. Lempert, W. Untersuchungen zum Sozialisationspotential gesellschaftlicher Arbeit. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Reihe: Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 12 (Ein Bericht), Berlin 1977.
- [19] Lempert, W. a. a. O.
- [20] Volpert, W. Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974. Vgl. ferner Boehm, U./Mende, M./Rieker, P./Schuchardt, W. Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula. Hannover 1974, sowie neuerdings wieder Hacker, W. Zu Wechselbeziehungen zwischen Arbeitsbedingungen und der Persönlichkeitsentwicklung. In: Beiheft der Zeitschrift Pädagogik 1976/1, S. 28–34.
- [21] Piaget, J. Sechs psychologische Studien. In: Ders., Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt/Main 1974, S. 163.
- [22] Vgl. hierzu Schneider, R. Spezifische Ich-Funktionsstörungen beim Borderline-Syndrom des Kindes. In: Dynamische Psychiatrie 9, 1976, 6. S. 433–450.
- [23] Vgl. Bammé, A./Deutschmann, M./Holling, E. Erziehung zu beruflicher Mobilität. Ein Beitrag zur Sozialpsychologie mobilen Verhaltens. Hamburg und Berlin 1976 sowie Hopf, Ch./Hopf, W. Gleichgültigkeit und Identifikation als Kategorien der Analyse von Klassenbewußtsein. In: Probleme des Klassenkampfes 6, 1976, 22, S. 67–100.
- [24] Vgl. Lind, G. Über den Begriff und die Methodik der sachbezogenen Motivation. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), 2, S. 92–103. White, R. W. Motivation reconsidered. The concept of competence. In: Psychological Review 66 (1959) 5, S. 297–333. Holzkamp-Osterkamp, U. Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, Band I, S. 69 ff. Frankfurt/Main und New York 1977.
- [25] Lutz, B. Vorläufige Notizen zur gesellschaftlichen und politischen Funktion und Beruf. In: Crusius, R./Lempert, W./Wilke, M. (Hrsg.) Berufsausbildung — Reformpolitik in der Sackgasse? Reinbek 1974, S. 30–39.
- [26] Beck, U./Brater, M. (Hrsg.) Die soziale Konstitution der Berufe. Materialien zu einer subjektbezogenen Theorie der Berufe. Band 1 und 2. Frankfurt/Main und München 1977.
- [27] Vgl. Volmerg, U. a. a. O.
- [28] Mead, G. H. Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/Main 1968 (amerik. 1934). Erikson, B. H. Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/Main 1974. Krappmann, L. Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1972.
- [29] Vgl. hierzu Richter, H. E. Fluchten oder Standhalten. Reinbek 1976, S. 10 f.
- [30] Vgl. hierzu Lewin, K. Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften, hrsg. von Dorwin Cartwright. Bern und Stuttgart 1963, S. 86 ff. sowie neuerdings Bronfenbrenner, U. Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976, S. 199 ff.
- [31] Vgl. Lüscher, K. Der Prozeß der beruflichen Sozialisation. Stuttgart 1968. Moore, W. E. Occupational Socialization. In: Goslin, D. A. (Hrsg.) Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago 1969, S. 861 ff. dagegen die neueren Arbeiten von Dubin, R. (Hrsg.) Handbook of work, organization, and society. Chicago 1976.
- [32] Kohli, M. Sozialisation und Lebenslauf. Eine neue Perspektive für die Sozialisationsforschung. In: Lepsius, M. R. (Hrsg.) Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1976, S. 311–325, sowie der Übersichtsartikel von Kohli, M. Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslaufes (Hektographiertes Manuskript, erscheint in: Kohli, M. (Hrsg.) Soziologie des Lebenslaufes. Darmstadt 1978). Oerter, R. (Hrsg.) Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg 1978.
- [33] Vgl. hierzu Durkheim, E. Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972 (franz. 1922).
- [34] Umfassendere Versuche der Aufarbeitung insbesondere der Lohnarbeitsbedingungen und ihrer sozialpsychologischen Korrelate in lebensgeschichtlicher Kontinuität finden sich bei Bammé, A., Deutschmann, M., Holling, E. Erziehung zu beruflicher Mobilität. a. a. O., Orban, P. Über die Produktion von Subjektivität und den Prozeß ihrer Zerstörung. Wiesbaden 1976, Ottomeyer, K. Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus, Gaiganz 1974, Vinnai, G. Sozialpsychologie der Arbeiterklasse. Reinbek 1973. Beispiele einer gattungsgeschichtlichen Aufarbeitung finden sich bei Marx, K. Das Kapital. Erster Band, Berlin 1967. Vester, M. Die Entstehung des Proletariats als Lernprozeß. Frankfurt/Main 1970.

## Berufliche Bildung Behinderter

Bernd Schwiedrzik

### Berufliche Bildungsarbeit freier Träger — dargestellt am Beispiel der Gemeinnützigen Werkstätten Köln\*

Ein Einblick in die Praxis beruflicher Bildung Behinderter soll in dem folgenden Beitrag gegeben werden. Er führt darüber allerdings insofern hinaus, als in ihm zugleich die Problematik der Abgrenzung eines staatlich geordneten Bereichs beruflicher Bildung gegen einen von freien Trägern verantworteten Bereich angesprochen wird.

Die Gemeinnützigen Werkstätten Köln (GWK), von denen im folgenden exemplarisch die Rede sein soll, gehören zur Kategorie der Werkstätten für Behinderte, die sowohl Trainingsplätze für nicht direkt vermittelbare Behinderte als auch Dauerarbeitsplätze in Produktionswerkstätten anbieten, darüber hinaus Beschäftigungsmöglichkeiten für Schwerstbehinderte.

Die Werkstätten für Behinderte rangieren damit zwischen den Berufsbildungswerken, in denen Sonderausbildungen nach § 48

\* Dieser Beitrag ergänzt die Aufsätze des Schwerpunkthefts 6/78



Berufsbildungsgesetz bzw. § 42 b Handwerksordnung, z. T. auch eine Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen, stattfinden, und den Heimen für Behinderte, in denen diese lediglich versorgt und beschäftigt, nicht jedoch beruflich gefördert werden [1]

Der Werkstattausschuß der Bundesvereinigung *Lebenshilfe für geistige Behinderte* umriß 1972 die Hauptaufgabe der Werkstätten für Behinderte als die „planmäßige Förderung der Behinderten zu einer angemessenen und von Hilfe weitmöglich unabhängigen beruflichen Tätigkeit im Rahmen einer Werkstatt für Behinderte oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt — bei gleichzeitiger Weiterentwicklung der Persönlichkeit des Behinderten und seiner Möglichkeiten zur Teilnahme am Leben der Gemeinschaft“ [2]

Mit dieser programmatischen Aussage ist zugleich die Eigenart der Gemeinnützigen Werkstätten Köln bezeichnet, einer dem Deutschen Roten Kreuz, Landesverband Nordrhein, angeschlossenen Stiftung in Form einer GmbH, deren Gesellschafter elf Vereine aus dem Bereich der Behindertenhilfe und -förderung sind. Mit über 500 Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für Behinderte sind sie eine der größten ihrer Art in der Bundesrepublik.

Im Unterschied zu jenen Werkstätten, die nicht mehr als eine Arbeitsstätte für geistig Behinderte sein wollen — den sogenannten *Beschützenden Werkstätten* —, und zu speziellen Werkstätten für Körperbehinderte ist man in Köln darauf aus, die verschiedenartig und unterschiedlich stark behinderten Jugendlichen [3] *gemeinsam* zu fördern und zu betreuen.

### Die Integrationsidee der Gemeinnützigen Werkstätten

Die Bemühungen der Gemeinnützigen Werkstätten sind darauf gerichtet, die von ihr aufgenommenen behinderten Menschen auf dreierlei Weise — teils direkt, teils indirekt — in das allgemeine Erwerbsleben, genauer in die Gemeinschaft derer zu integrieren, die einen erheblichen Teil ihres Selbstwertgefühls aus ihrer beruflichen Tätigkeit beziehen.

Damit dieses — im folgenden dargestellte — Rehabilitationsprogramm [4] verwirklicht werden kann, müssen Werkstätten wie die in Köln bei der Aufnahme Behindelter sich auf solche beschränken, die durch ihr Förderungsprogramm weder unterfordert noch überfordert waren. Unterfordert waren junge Menschen, die prinzipiell in der Lage sind, eine Ausbildung in anerkannten Berufen zu absolvieren, und nur in Zeiten eines gravierenden Ausbildungsmangels in die Rolle von *Lernbehinderten* gedrängt werden, überfordert wären jene extrem stark behinderten Menschen, die infolge ihrer körperlichen oder geistigen Gebrechen nur mit dem Lebensnotwendigen versorgt, nicht jedoch zu praktischem Tun angeleitet werden können.

Die Werkstätten in Köln unterscheiden zwischen: geistig Behinderten (39 %) [5], Lernbehinderten (18 %); psychisch Behinderten (14 %) [6], mehrfach Schwerbehinderten (12 %), Körperbehinderten (9 %); Anfallskranken (6 %), Sinnesbehinderten (2 %), wobei diese schematische Trennung von Behinderungen hier nicht weiter erläutert oder problematisiert werden kann.

Ihre Integration in das Leben der *Normalen* wird auf drei unterschiedlichen Ebenen angestrebt: als Integration in den Markt, in das Beschäftigungssystem und in eine solidarische Gemeinschaft.

Die Gemeinnützigen Werkstätten Köln halten sich einiges zugute auf die Wirklichkeitsnahe ihres Modells, die dadurch zustande kommt, daß die Werkstätten ein voll anerkannter *Partner der Wirtschaft* sind: *Die Preise, die die Gemeinnützigen Werkstätten Köln von ihren Kunden verlangt, sind Marktpreise.* Das ist natürlich nur möglich, wenn die Qualität der angebotenen Produkte konkurrenzfähig macht. Diese Tatsache wiederum ist ein wesentliches therapeutisches Moment. Die in der Produktion tätigen Behinderten erleben sich als vollwertige Produzenten und damit als gleichwertige Glieder der Gesellschaft. Zugleich tragen sie aktiv zum Erhalt und Fortbestand der Werkstatt bei und brauchen sich nicht als Objekt wohlthätiger Bemühungen anderer zu fühlen. Sofern — zum Ausgleich für das geringere Arbeitstempo und damit

für den relativ geringeren Ausstoß — öffentliche Mittel in Anspruch genommen werden, können die unschwer als Subvention der durch ihre geistige und körperliche Unversehrtheit privilegierten Mehrheit für eine benachteiligte Minderheit erkannt und gutgeheißen werden, die das ihr Mögliche zu ihrem Unterhalt beisteuert.

Auftraggeber und Ratgeber [7] — im Industriebeirat der Werkstätten in Köln — sind in erster Linie die Firmen Ford, Klockner-Humboldt-Deutz, Leybold, Nattermann und Siemens. Die Art der Aufträge entspricht den Arbeitsgebieten, für die berufliche Förderlehrgänge angeboten werden.

Die jährlich 25 bis 30 auf den freien Arbeitsmarkt vermittelten, in den Gemeinnützigen Werkstätten ausgebildeten Behinderten werden bisher vorzugsweise von Kleinbetrieben und mittelständischen Unternehmen der Region übernommen. Gemessen an der Zahl der in Förderkursen befindlichen jungen Leute — derzeit 76 nach dem Arbeitsförderungsgesetz und 20 nach dem Bundessozialhilfegesetz — ist das ein stattlicher Prozentsatz, der es erlaubt, von einem nennenswerten Beitrag der Werkstätten zur Rehabilitation Behindelter im Sinne ihrer vollen Integration in das Erwerbsleben und damit in ein „normales“ Dasein zu sprechen.

Als Indiz für das Selbstbewußtsein zumindest einiger der ausscheidenden Behinderten (möglicherweise aber auch von Versuchen, sogenannte Lernbehinderte in Werkstätten für Behinderte einzuschleusen) könnte das folgende, im Wortlaut wiedergegebene Kündigungsschreiben dienen:

*Sehr geehrte Frau H*

*Hiermit möchte ich meine Arbeit bei Ihnen kündigen. Am 30. 12. 1975 ist mein letzter Arbeitstag. Ich habe lange überlegt, ob ich bei Ihnen weiter arbeiten soll. Aber die Arbeit gefällt mir nicht mehr, und ich fühle mich unterfordert. Da ich sowieso bald in ein Wohnheim umsiedeln werde, halte ich es für besser, jetzt bei Ihnen zu kündigen. Ich bedanke mich für Ihre Hilfe und Mühe.*

Von den derzeit 525 behinderten Mitarbeitern der Gemeinnützigen Werkstätten befinden sich also 96 in Förderkursen. Das bedeutet: Gut vier Fünftel der Behinderten sind in eigenen Betriebsstätten tätig, mit mehr oder minder großen Aussichten und vermutlich unterschiedlich stark ausgeprägtem Wunsch, sie zu verlassen. Diejenigen, die keine Chance haben, außerhalb der Gemeinnützigen Werkstätten ihren Lebensunterhalt zu verdienen, oder auch gar nicht den Wunsch oder das Zutrauen, das dazu vonnöten ist, sollen nicht nur in ihrer Freizeit, sondern auch in den Fertigungsstätten möglichst zufrieden leben und wirken können. Dazu gehört nach der *Philosophie* der Gemeinnützigen Werkstätten neben der *Arbeit als Erfolgserlebnis* die wechselseitige Hilfeleistung und Förderung der Behinderten, auch Schwerstbehinderter, untereinander und die dadurch bewirkte Stärkung der psychischen Stabilität derer, die feststellen, daß sie nicht nur zu etwas, sondern auch für andere von Nutzen sind.

### Maßnahmen zur Förderung der Rehabilitationsbemühungen

Man sollte sich vor Augen halten, daß, wenn Werkstätten für Behinderte wie die Kölner Einrichtung ihrer Klientel Berufsbildungsangebote als primäres Forderungsinstrument unterbreiten, sie — bisher jedenfalls — außerhalb des geordneten Bereichs beruflicher Bildung agieren. Weder kommen, wie es scheint, die zu fördernden Behinderten für eine Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen infrage, noch werden ihnen Sonderausbildungsgänge nach § 48 Berufsbildungsgesetz oder § 42 b Handwerksordnung angeboten. Das bedeutet, daß die Absolventen der beruflichen Förderlehrgänge keine Kammerprüfung ablegen können und damit auch kein allgemein anerkanntes Zeugnis erhalten. Sie sind darauf angewiesen, daß das den Gemeinnützigen Werkstätten seit 1969, dem Jahr ihrer Gründung, zugewachsene Renommé im Umland hinreicht, ihnen Arbeitsplätze im Beschäftigungssystem zu verschaffen, in das sie erklärtermaßen integriert werden sollen.

Es fragt sich, ob dieser Zustand, der die Rehabilitationschancen der Behinderten zumindest überregional einschränkt, auf Dauer

zu vertreten ist. Welche Möglichkeiten hat also eine zwar finanziell geforderte, nicht jedoch durch entsprechende Ordnungsmittel abgesicherte Institution, die ihr anvertrauten Behinderten in Richtung auf das gesteckte Ziel voranzubringen?

Den Werkstätten werden, wie vergleichbaren Einrichtungen auch, von der Arbeitsverwaltung (meist) junge Menschen zugewiesen. Nachdem deren Forderungsfähigkeit mit Hilfe eines Beobachtungsbogens der Bundesanstalt für Arbeit festgestellt worden ist [8], versucht die Einrichtung sie durch Grundausbildungslehrgänge nach Arbeitsförderungsgesetz im Papier-, Elektro- oder Metallbereich und durch flankierende sozialpädagogische Maßnahmen sowie Vermittlung fehlenden Grundwissens so weit wie möglich zu fördern. Zur Wahl stehen folgende Arbeitsgebiete: (a) Mechanische Fertigung (drehen, fräsen, bohren, sägen, hobeln, gravieren); (b) Montage (verschrauben, vernieten, verstopfen, verlöten, kleben, pressen); (c) Schweißen (punktschweißen, schutzgasschweißen, elektroschweißen); (d) Elektromontage; (e) Verpackung (manuell und maschinell, heißprägen); (f) Papierverarbeitung (zusammentragen, falzen, adressieren, schneiden, fertigmachen); (g) Druckerei (Offsetdruck); (h) Lichtpauserei; (i) Gartnerei.

Davon nehmen Montage und Verpackung mehr als die Hälfte der zur Verfügung stehenden Plätze ein.

Der Bezug zu den entsprechenden Ausbildungsberufen ist insofern gegeben, als bei den Fertigkeiten die gleichen Standards erreicht werden sollen wie dort, damit das von einem Behinderten erstellte Produkt die gleiche Qualität aufweist wie das eines voll ausgebildeten Facharbeiters. Die Vermittlung theoretischer Kenntnisse und planerischer Fähigkeiten wird in den meisten Fällen nicht für möglich gehalten.

Angestrebt wird, entsprechend den Empfehlungen der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte bezüglich der Ausbildung zum *Serienfertiger*, die Befähigung [9] für serielle Tätigkeiten, die nicht so sehr an herkömmlichen Berufsbildern, sondern an *Tätigkeitsfeldern* wie Montage, Bedienung von Maschinen, Materialverarbeitung oder *In Ordnung halten* orientiert sind. So führen denn auch die meisten der auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelten Behinderten dort Serienarbeiten an Pressen, Stanzen, Bohr- und Drehmaschinen aus; daneben Montage- und Verpackungsarbeiten. Man wird sagen dürfen, daß diese zweijährigen Förderlehrgänge den in anderen Ländern — früher auch in Deutschland — üblichen Anlernmaßnahmen entsprechen.

Die eingeschränkten Fähigkeiten der Behinderten, insbesondere auch ihr unterschiedliches Arbeitstempo, bedingen eine besondere Ausstattung der Arbeitsplätze und eine differenzierte Ablauforganisation in den Werkstätten. Zugleich birgt dies wiederum die Chance in sich, daß einzelne Behinderte nach und nach den Schwierigkeitsgrad von ihnen zu bewältigender Aufgaben steigern und sich dadurch persönliche Erfolgserlebnisse verschaffen, sich also selbst psychisch stabilisieren können.

Mehr als 80 % der in der Gemeinnützigen Werkstatt tätigen Behinderten wohnen bei ihren Eltern, sind also emotional eingebunden in eine vertraute und fürsorgliche Gemeinschaft, in die sie jeden Abend zurückkehren. Von daher relativiert sich das Befremden mancher darüber, daß für mehr als funfhundert behinderte Menschen nur ein Arzt, drei Sozialpädagogen, drei Sozialarbeiter und ein Sportlehrer als Sachwalter der sogenannten begleitenden Dienste [10] zur Verfügung stehen. Dennoch muß gefragt werden, was acht Gesunde tun können für über funfhundert in der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit behinderte Mitmenschen, denen sicher nicht unterstellt werden kann, daß sie alle sich mit ihrem Schicksal ausgesöhnt haben.

### Bildungspolitische Positionen

Wie eingangs bereits erwähnt, vollzieht sich die von der Kölner Einrichtung und anderen vergleichbaren Werkstätten geleistete Berufsbildungsarbeit außerhalb — oder *unterhalb* — des staatlich geordneten Bereichs beruflicher Bildung. Dieser erstreckt sich auf die *Berufsbildung* in anerkannten Ausbildungsberufen nach Berufsbildern, die als Verordnungen erlassen werden, und

auf die *berufliche Bildung* Behindertener nach Rahmenbestimmungen wie denen der §§ 48 und 49 des Berufsbildungsgesetzes.

Mit dieser Begriffswahl wird der Eindruck erweckt, als erschöpfe berufliche Bildung sich in den Aktivitäten, die dermaßen gesetzlich geregelt sind, als gäbe es nicht zahllose Lernprozesse — gesteuerte und ungesteuerte —, die ebenfalls der beruflichen Bildung von Menschen dienen. Zu diesen inhaltlich nicht geregelten Lehr- und Lernprozessen gehören die hier vorgestellten Maßnahmen zur beruflichen Förderung und Rehabilitation Behindertener. Niemand wird behaupten können, sie trügen nicht zur beruflichen Bildung der Behinderten bei, die an ihnen teilnehmen.

Die erste Frage, die sich hieran anschließt, ist an die Träger derartiger Bildungsmaßnahmen zu richten und lautet: Kann den Trägern daran liegen, in den gesetzlich geregelten Bereich beruflicher Bildung einbezogen zu werden? Wenn ja — warum?

Für den Teilbereich der beruflichen Förderung Lernbehindertener nach Arbeitsförderungsgesetz lassen diese Fragen sich vermutlich wie folgt beantworten. Sofern die Eingangsvoraussetzungen nicht zu hoch geschraubt werden und dadurch die Auslastung der vorhandenen Ausbildungskapazitäten in Gefahr gerät, dürfte eine Regelung von staatlicher Seite doppelt erwünscht sein, und zwar einmal wegen der Fördermittel, die ein wesentlicher Bilanzposten sind, zum anderen im Interesse der Auszubildenden, denen die Bescheinigung der erfolgreichen Teilnahme an staatlich anerkannten Ausbildungsgängen sicher von Nutzen wäre für ihre spätere Berufstätigkeit außerhalb der Werkstätten.

Generell fehlt es den Ausbildungsabteilungen an Lehr- und Anschauungsmaterial, das sowohl die spezifischen Erfahrungen der Werkstätten berücksichtigt als auch wissenschaftlichen Erkenntnissen genügt, wie sie in Institutionen von der Art des Bundesinstituts für Berufsbildung präsent sind. Entsprechende Hilfen von staatlicher Seite sind nachweislich erwünscht.

Der Staat ist, wie bereits erkennbar wurde, nicht nur und nicht einmal in erster Linie als Gesetz- und Verordnungsgeber gefragt, sondern vor allem als Geldgeber. Dies entspricht dem für den Liberalismus charakteristischen und im Sozialbereich besonders nachdrücklich von den christlichen Parteien vertretenen Subsidiaritätsprinzip. Es besagt, daß jede gesellschaftliche und staatliche Tätigkeit ihrem Wesen nach „subsidiar“ sei, d. h. nur hilfsweise, zur Unterstützung oder auch als Ersatz für private Initiativen, entfaltet werden dürfe.

Selbst wenn alle maßgeblichen politischen Kräfte diesem Prinzip uneingeschränkt anhängen, bliebe zu fragen: Wann ist jeweils der Punkt erreicht, an dem die privaten Kräfte nicht mehr ausreichen und der Staat eingreifen muß, und wer trifft diese Feststellung?

Entweder geht das Vertrauen in die privaten Träger so weit, daß man ihnen ohne Vorbehalt überläßt, festzustellen, wann die Funktionalität ihres Tuns gefährdet ist. Oder man stellt realistischere von vornherein darauf ab, daß auch sozialfürsorgliche Institutionen ein gleichsam „natürliches“ Interesse an der Erhaltung ihrer selbst haben und deshalb der Versuchung erliegen könnten, *funfe gerade sein zu lassen* oder *aus der Not eine Tugend zu machen*.

Die Gefahr einer solchen Entwicklung ist nicht von der Hand zu weisen. Der Grundsatz der möglichst weitgehenden Eigenfinanzierung und das daraus herrührende Interesse an möglichst vielen Aufträgen für die Werkstätten können dazu führen, daß Rentabilitäts Gesichtspunkte therapeutische oder sozialpädagogische Erfordernisse überlagern. Das wäre der Fall, wenn die Betreuer zu Vorgesetzten wurden und die Monotonie der Arbeit und Leistungsdruck den therapeutischen Effekt wirklichkeitsnaher Berufstätigkeit zunichte machten, wogegen die Behinderten selbst sich kaum wehren konnten.

### Bildungspolitische und -planerische Konsequenzen

Deshalb kann auf das Setzen von Mindeststandards — konsequenterweise auch auf deren Kontrolle — wohl nicht verzichtet werden. Andererseits sollten die vom Staat vorgegebenen Rah-

menbedingungen für die Förderung privater Berufsbildungsmaßnahmen mit öffentlichen Mitteln so beschaffen sein, daß die den privaten Institutionen überlassenen Aufgaben unter zumutbaren Bedingungen wahrgenommen werden können. Das heißt hier: Der Personalschlüssel des Bundessozialhilfegesetzes (1 Ausbilder auf 12 Behinderte) sollte an den des Arbeitsförderungs-gesetzes (1 Ausbilder auf 6 Behinderte) angeglichen werden, damit die integrierte Förderarbeit der Werkstätten ohne Beeinträchtigung stattfinden kann.

Die Realisierung der immer wieder erhobenen Forderung, einfachere Berufsbilder nach Art der zur Zeit laufenden Versuche mit Werker- und Helferberufen zu schaffen, konnte ernsthaft erst dann erwogen werden, wenn es gelänge, durch eindeutige und zugleich praktikable Kriterien Art und Ausmaß von Behinderungen so exakt zu bestimmen, daß eine mißbrauchliche Ausweitung des Begriffs *Behinderung* ausgeschlossen ist.

Was das besondere Problem der leistungsschwachen Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag angeht, so wird der Gesetz- und Verordnungsgeber gut daran tun, dem Druck zu widerstehen, hier — etwa durch „großzügige“ Definition des Begriffs *Lernbehinderung* — Zugeständnisse zu machen [11]. Die Träger von Stätten beruflicher Förderung außerhalb des staatlicherseits geordneten Bereichs sollten beachten, daß dem sogenannten Schuler- (und Lehrlings-) *Berg* Mitte der achtziger Jahre eine langgestreckte *Talsole* folgen wird, und ihre Kapazitäten darauf ausrichten. Unbeantwortet bleibt vorerst die Frage, wie man einsichtig machen kann, weshalb berufliche Bildung sowohl einen vom Staat geordneten als auch einen von freien Trägern verantworteten Bereich beruflicher Bildungsarbeit umfaßt, als *terminus technicus* jedoch für den ersten der beiden Bereiche beansprucht wird, wodurch der Bildungswert des zweiten Bereichs — wenn auch wohl unabsichtlich — in Zweifel gezogen wird.

#### Anmerkungen

- [1] Vgl. die Übersicht bei Apel, H./Biermann, H./Schild, H. Berufsausbildung und Behinderte. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 10/1978 S. 221.
- [2] Rahmenempfehlungen der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte zur Berufsbildung Behinderter vom Dezember 1972 (verbandinternes Papier).
- [3] Zwei Drittel der Behinderten sind 25 Jahre alt oder jünger, ein Vier-

tel zwischen 25 und 35 Jahre alt. Zwei Drittel der Behinderten sind männlichen, ein Drittel weiblichen Geschlechts.

- [4] Der Begriff *Rehabilitation* = „Befähigung zur Wiedereingliederung“ trifft den gemeinten Sachverhalt im engeren Sinne nur dann, wenn — wie etwa bei Unfallgeschädigten — ein Stadium der Normalität des Nichtausgesondertseins vorangegangen war. Tatsächlich wird er auch dann verwendet, wenn der Betroffene von Geburt an behindert und damit benachteiligt war.
- [5] Die Angaben datieren von 1976, dürften aber, da die Gesamt-population seither um nur 5 % zugenommen hat, im wesentlichen unverändert geblieben sein.
- [6] Auf Nachfrage war zu erfahren, daß, wenn es nach ihnen geht, die Gemeinnützigen Werkstätten Köln nur Lernbehinderte aufnehmen, die *Mehrfachbehinderte* sind oder massive Verhaltensstörungen zeigen, *psychisch Behinderte* nur dann, wenn sie dem allgemeinen Arbeitsmarkt nicht mehr zur Verfügung stehen.“
- [7] Etwa in Fragen der Organisation der Arbeitsabläufe, der Maschinenaufstellung, der Qualitätskontrolle, der Werbung oder der Entlohnung.
- [8] Der Beobachtungsbogen der Bundesanstalt für Arbeit wäre es wert, daß man ihm eine eigene Untersuchung widmete. Insbesondere die Stellungnahme zur Leistungsfähigkeit des Behinderten („ein Drittel der Leistungsfähigkeit eines Nichtbehinderten“) als gesetzlicher Vorgabe erscheint problematisch, da nicht hinlänglich objektiviert.
- [9] Es versteht sich, daß zu dieser Befähigung nicht nur die Vermittlung qualifizierter Fertigkeiten gehört, sondern ebenso das Training von Konzentration und Ausdauer.
- [10] Die Tätigkeit der *begleitenden Dienste* gehört zu den Voraussetzungen, unter denen Werkstätten für Behinderte gefordert werden und die in § 68 der Anordnung des Verwaltungsrates der Bundesanstalt für Arbeit über die Arbeits- und Berufsförderung Behinderter (A. Reha) vom 31. Juli 1975 zusammengefaßt sind.
- [11] Vgl. dazu die in der Zeitschrift Gewerkschaftliche Bildungspolitik (Heft 10, 1978, S. 207) erwähnte Aufforderung des 12. ordentlichen Gewerkschaftskongresses der IG-Metall und des 11. ordentlichen DGB-Bundeskongresses an ihre Mitglieder in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern, weiteren Sonderregelungen nach § 48 Berufsbildungsgesetz oder § 42 b Handwerksordnung ihre Zustimmung zu verweigern. Eine bundeseinheitliche Regelung für derartige Sonderausbildungsgänge wird angestrebt mit den am 12. September 1978 vom Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung verabschiedeten Empfehlung (Sonderdruck des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin 1978) sowie Dienstblatt der Bundesanstalt für Arbeit Nr. 315/1978).

Sigrid Kummerlein

## Behinderte Jugendliche haben vorrangig manuelle und fachpraktische Fertigkeiten

(Stellungnahme zum Aufsatz von Peter Wordelmann *Datenanalyse zu Ausbildungsgängen für behinderte Jugendliche* in der BWP Heft 6, 1978)

Peter Wordelmann stellt im Abschnitt 3 (Vorläufige Ergebnisse) die Frage, ob es vertretbare Gründe dafür gibt, daß die speziellen Regelungen für Behinderte im Gegensatz zur allgemeinen Entwicklung in diesem Bereich primär den gewerblichen Sektor betreffen. Ein entscheidender Grund dafür, daß es im gewerblich-technischen Bereich des Ausbildungsbereichs der Industrie- und Handelskammern sehr viel mehr Sonderregelungen für behinderte Jugendliche gibt als im kaufmännischen Bereich, ist darin zu sehen, daß bei den behinderten Jugendlichen nach allen Erfahrungen die manuellen und fachpraktischen Fertigkeiten weit-aus günstiger ausgebildet sind als die kognitiven, so daß sich

eine Ausbildung im gewerblich-technischen Bereich sehr viel stärker anbietet als im kaufmännischen Bereich. Dieser Tatbestand sollte auch dem Verfasser bekannt sein.

Die regionalspezifische Konzentration, insbesondere auf zwei Bundesländer, liegt im wesentlichen daran, daß in anderen Bundesländern ein Beschluß von derartigen Ausbildungsregelungen durch die Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stellen auf Grund der negativen Haltung der Arbeitnehmervertreter nicht möglich gewesen ist.

Aus dem viel stärkeren Gewicht der Ausbildungsregelungen im

gewerblich-technischen Bereich resultiert auch eine sehr viel geringere Besetzung von besonderen Ausbildungsgängen für Behinderte durch Mädchen, da diese erfahrungsgemäß sich weitgehend für eine Ausbildung im kaufmännischen und Dienstleistungsbereich interessieren. Es kann insoweit auch nicht die Rede davon sein, daß eine Gleichberechtigung für weibliche Jugendliche hinsichtlich der Berufswahl nicht gegeben sei; vielmehr wird gerade beispielsweise durch die Berufsberatungsstatistik der Bundesanstalt für Arbeit — untermauert, daß die Berufswahl der Mädchen (auch ihrer Eltern und ihres sonstigen sozialen Umfeldes) auf nicht-gewerbliche Berufe gerichtet ist.

Der Katalog der Merkmale für eine mögliche Erhebung über behinderte Jugendliche wird für überzogen und völlig praxisfremd gehalten. Dies gilt insbesondere für die Merkmale *Lernorte, Förderungsmaßnahmen und Art der amtlich festgestellten Behinderung*, alle diese Merkmale werden jedenfalls bei den zuständigen Stellen nicht erfaßt.

Schließlich ist zu unterstreichen, daß vom DIHT nach wie vor die Auffassung vertreten wird, eine Befragung aller Auszubildenden nach der Art ihrer Behinderung (körperlich, geistig oder seelisch) bedeute für die Auszubildenden eine unzumutbare Diskriminierung.

Peter Wordelmann

## Gleichwertige Integration Behinderter in anerkannte Ausbildungsberufe

(Entgegnung auf die Stellungnahme von Sigrid Kümmerlein)

In der Stellungnahme von Sigrid Kümmerlein (DIHT) werden fünf Punkte angesprochen, denen im folgenden einzeln und im Zusammenhang entgegnet werden soll.

Erstens glaubt die Autorin, den entscheidenden Grund für das Überwiegen der Sonderregelungen im gewerblich-technischen Bereich in den *nach allen Erfahrungen* besser ausgebildeten manuellen und fachpraktischen Fertigkeiten der behinderten Jugendlichen identifiziert zu haben. *Zunächst*: Stimmt dieser *Tatbestand* eigentlich so pauschal? Hat die Verfasserin hier nicht vor allem *geistig* Behinderte im Auge (wobei die pauschale Annahme auch für diese Gruppe zu überprüfen wäre)? Handelt es sich bei vielen geistig Behinderten nicht *nur* um Lernbehinderte? Ich habe darauf hingewiesen, daß von den 156 ausgewählten behinderten Auszubildenden von 9 Industrie- und Handelskammern, über die uns detailliertere Daten vorliegen, immerhin 38,5 % eine Hauptschule besucht haben und von diesen wiederum 58,3 % einen Abschluß hatten. Es dürfte sich also bei den behinderten Jugendlichen vielfach auch um solche handeln, die bei entsprechender Förderung durchaus eine normale kaufmännische oder gewerblich-technische Ausbildung durchlaufen können. Der Anteil der *geistig behinderten* Jugendlichen an der Gesamtzahl der behinderten Jugendlichen (Körperbehinderte, Sehbehinderte/Blinde, Schwerhörige, Gehörlose, Sprachbehinderte) schwankt etwa zwischen 25 und 50 %\*. Leider liegen auch hier keine exakteren Daten vor. Es scheint mir allerdings offenkundig, daß angesichts dieser Zahlen, die Annahme der weitaus günstigeren Ausbildung manueller und fachpraktischer Fertigkeiten bei behinderten Jugendlichen so pauschal nicht haltbar ist. *Ferner*: Ist die implizite Gleichsetzung vom Vorherrschen manueller und fachpraktischer Fertigkeiten in der gewerblich-technischen und von kognitiven in der kaufmännischen Ausbildung eigentlich — wiederum so pauschal — vertretbar? Wenn schon spezielle Ausbildungsregelungen getroffen werden, bieten sich dann nicht auch eine ganze Reihe kaufmännischer Ausbildungsberufe an? Ist die konstatierte Situation nicht auch eine Folge des fehlenden Angebots der Betriebe? *Konkret*: Bestimmt nicht das einseitige Angebot überwiegend die Ausbildungschancen der behinderten Jugendlichen?

Aus dem — wie ich meine — nicht notwendigerweise stärkeren Gewicht der Ausbildungsregelungen im gewerblich-technischen Bereich erklärt die Verfasserin dann *zweitens* die von mir hervor gehobene geringe Besetzung von speziellen Ausbildungsgängen

durch behinderte Mädchen. Hier scheint mir ein innerer Widerspruch vorzuliegen. Wenn tatsächlich die manuellen und fachpraktischen Fertigkeiten überwiegen und daraus die starke Besetzung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe folgt, wieso gilt das nicht auch für behinderte Mädchen? Offenbar besteht doch auch eine Eignung für kaufmännische Berufe, die nicht nur aus den *erfahrungsgemäß* vorhandenen Interessen der Mädchen erklärt werden kann. Es stellt sich die Frage, ob hier nicht eine angeblich vorhandene Nachfrage der Mädchen und angeblich überwiegende manuelle Fertigkeiten der Jungen hervorgehoben werden, um ein primär betrieblich determiniertes Angebot zu begründen. Wenn aber beispielsweise die Berufswahl der behinderten Mädchen tatsächlich so einseitig ausgerichtet wäre, wie Sigrid Kümmerlein meint (wer hat das untersucht?), muß das ein für allemal so bleiben? Chanceneröffnung erreicht man nicht durch Zementierung von Vorurteilen. Es gibt mittlerweile eine ganze Reihe von Bemühungen die verminderten Ausbildungschancen für Mädchen zu verbessern. Dieser Tatbestand sollte auch Sigrid Kümmerlein, die zudem Mitglied des Frauenausschusses am Bundesinstitut für Berufsbildung ist, bekannt sein. Diese Anstrengungen können vor behinderten Mädchen doch nicht ernsthaft haltmachen.

Was *drittens* die starke regionalspezifische Konzentration der speziellen Ausbildungsregelungen anbetrifft, so habe ich versucht, die Zweischneidigkeit dieser Problematik deutlich zu machen. Spezielle Ausbildungsregelungen für behinderte Jugendliche müssen ja nicht per se positiv sein, insbesondere dann nicht, wenn sie die Chance für eine Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen vermindern. Inwieweit also in den Bundesländern, in denen durch die *negative Haltung der Arbeitnehmervertreter* spezielle Ausbildungsregelungen nicht möglich gewesen sind, behinderte Jugendliche eher in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden, kann wegen fehlender Daten allerdings leider nicht festgestellt werden.

Damit waren wir beim *vierten* Punkt. Diese wenigen Ausführungen haben erneut gezeigt, daß viele Argumente sich auf *Erfahrungen* und *Tatbestände* gründen, die konkret kaum belegt sind. Die Vielzahl meiner Fragen sollte darauf verstärkt aufmerksam machen. In meiner Analyse habe ich deshalb auch ausdrücklich von *vorläufigen Ergebnissen* gesprochen. Ich meine, man sollte dagegen nicht mit *Erfahrungen* und *Tatbeständen* argumentieren und sich zugleich gegen detailliertere Untersuchungen stellen, sondern diese fordern, um ggf. auch die eigene Position erhärten zu können.

\* Vgl. Apel, H., Biermann, H., Schild, H.: Berufsausbildung und Behinderte, in: DGB — Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 10/78

Es ist schließlich *funftens* niemals beabsichtigt worden, alle Auszubildenden nach der Art ihrer Behinderung zu befragen. Daß aber die *Art der amtlich festgestellten Behinderung* bei denjenigen Auszubildenden, die nach § 48 BBiG ausgebildet werden, erhebbar sein muß, wird wohl niemand ernsthaft bestreiten können. Ich vermag nach wie vor nicht einzusehen, daß in der statistischen Analyse ohnehin vorhandener Daten zur Verbesserung der Situation der Behinderten eine Diskriminierung liegen soll. Wenn die Ausbildung in speziellen *Behindertenberufen* keine Diskriminierung darstellt, kann doch auch ihre Untersuchung nicht diskriminierend sein. Dies bleibt allerdings ein akademischer Streit, solange man nicht die Betroffenen selbst fragt.

Damit ist das grundlegende Problem unserer Kontroverse angesprochen. Was wollen eigentlich die betroffenen behinderten Jugendlichen? Welcher Zielsetzung müssen Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Situation dienen? Ich habe eine wertende Analyse gemacht und die Zielsetzung mehrfach genannt: es geht m. E. um die gleichwertige Integration mit der Chanceneröffnung für die Ausbildung auch in anerkannten Ausbildungsberufen. Darüber kann man diskutieren, aber unter diesem Aspekt habe ich bestimmte Punkte der gegenwärtigen Situation der behinderten Auszubildenden hervorgehoben. Daß hinter der Kritik an meiner wertenden Analyse gleichfalls Wertungen und Interessen stehen, dürfte offenkundig sein, nur sollte man sie auch nennen.

## AUS DER ARBEIT DES BIBB

Günter Kühn

# Materialien und Programme zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener

Was für die Berufsbildung Erwachsener allgemein gilt, gilt gleichermaßen für den Teilbereich der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener. Es fehlt der Überblick über die Anzahl, die Art und den Umfang sowie über die Qualität der bereits in der Praxis und in der Entwicklung befindlichen Qualifizierungsprogramme. Aufgrund dieses Tatbestandes ist die Erfassung und die Analyse von Qualifizierungsprogrammen eine wesentliche Voraussetzung für eine optimale Realisierung von praxisnahen trägerübergreifenden Konzepten für die Qualifizierung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener.

Im Rahmen eines Forschungsauftrags wurden deshalb vierzehn im Umfang, in der Form, im Ausarbeitungsgrad und in der Qualität unterschiedliche Materialien und Programme analysiert und bewertet [1].

### Untersuchungsverlauf und Methode

Zur Analyse und Bewertung dieser Materialien und Programme wurde ein Begutachtungsraster erstellt, mit dem qualifikatorische und curriculare Anforderungen zu untersuchen waren. Das Begutachtungsraster wurde auf der Grundlage eigener Forschungsergebnisse [2] und denen des Deutschen Instituts für Pädagogik [3] entwickelt.

Vornehmlich galt zu analysieren und zu bewerten:

- die Lernziele, die Lerninhalte und die Lernorganisation
- sowie deren Begründungszusammenhang,
- Eingaben zum Lernprozeßverlauf,
- Ausarbeitung der Teilnehmermaterialien,
- die didaktischen Intentionen und
- die allgemeinen Rahmenbedingungen

Diese Untersuchungsfelder entstanden aufgrund folgender Fragestellungen:

- Unter dem qualifikatorischen Aspekt war zu klären, inwieweit die formulierten Lernziele und -inhalte einen Beitrag zur Reduzierung von Qualifikationsdefiziten der Lehrkräfte in der Berufsbildung Erwachsener leisten könnten.
- Unter dem curricularen Aspekt wurde erfragt, inwieweit in der Formulierung von Lernzielen, in der Nennung von Lerninhal-

ten und in der Festlegung der Lernorganisation Merkmale erkennbar sind, wie

- Offenheit der Lernsituation für gemeinsame Planungsentscheidungen der Beteiligten,
- Erfahrungsbezug zur Situation der Teilnehmer,
- Grad der Arbeitsplatzorientierung,
- das Praktizieren von aktivierenden und selbsttätigen Lern- und Sozialformen.

### Einige Analyseergebnisse

Im Verlauf der Untersuchung stellte sich heraus, daß insgesamt nur vier Programme Aussagen zu allen Untersuchungsfragestellungen enthielten [4]. Demzufolge konnten nur diese Programme einer Detailanalyse im Hinblick auf Lernziele und -inhalte, Methoden, didaktische Struktur und Rahmenbedingungen unterzogen werden.

Darüber hinaus entsprachen die übrigen Materialien und Programme nur partiell den konzeptionellen Grundforderungen nach präziser Angabe eben genannter Elemente.

Die thematischen Schwerpunkte der in den einzelnen Weiterbildungsprogrammen beschriebenen Lernziele und Lerninhalte liegen in den Bereichen der Unterrichtsplanung und -durchführung, der psychologischen Grundinformation einschließlich Informationen über Gruppenprozesse. Nur wenige Materialien und Programme beschreiben auch Themen aus den Bereichen der Gesellschaftswissenschaften wie z. B. gesellschaftliche Bedingungen von Erwachsenenbildung.

Die Mehrzahl der Materialien und Programme ist zur Durchführung komplexer und länger andauernder Veranstaltungen angelegt. So wird in einem Fall die Qualifizierungsdauer sogar mit 400 Stunden angegeben. (Abschluß-)Prüfungen scheinen in der Regel nicht vorgesehen zu sein; sie sind aber in der Praxis wohl mehr in das Ermessen der Veranstalter/Dozenten und/oder der Teilnehmer gelegt worden. Daß Lernerfolgskontrollen durchgeführt worden sind, ist anhand der gemachten Angaben nur für eine geringe Zahl der Programme zu konstatieren.



In erster Linie sind die vorliegenden Materialien und Programme von ihrer Struktur, dem Stoffumfang und der Zeitdauer her zur Erlangung einer Art *andragogischer Grundqualifikation* entwickelt worden, wie sie insbesondere von den hauptberuflich tätigen Lehrkräften in der Erwachsenenbildung erwartet werden. Deshalb überrascht es nicht, daß sie auch — mit einer Ausnahme — überwiegend in der Qualifizierung von hauptberuflichen Lehrkräften Verwendung finden, teilweise werden auch diese ausdrücklich als Adressaten genannt.

In ihrer Mehrzahl sind die Materialien und Programme für bestimmte Einrichtungen der Erwachsenenbildung entwickelt worden und werden dort auch schon meist genutzt. Von daher besitzen sie „tragerspezifische“ Charakteristika. Inwieweit sie auch bereichs- und tragerübergreifend eingesetzt werden können, konnte nur bei denjenigen Unterlagen beurteilt werden, die die Forderung nach Berücksichtigung wesentlicher didaktischer Gestaltungsprinzipien für Lehr-/Lernvorgänge von Erwachsenen in *aussagefähiger Form* erfüllten. Dies ist bei vier Programmen der Fall. Allerdings wird auch bei ihnen eine unter Umständen sehr weitgehende Überarbeitung erforderlich, wenn eigene bereichs- und zielgruppenspezifische Aspekte hervorgehoben werden sollen.

Durch die Tatsache, daß eine Reihe von Programmen für die Lehrkräftequalifizierung in der Erwachsenenbildung vorliegen, die teilweise strenger erziehungswissenschaftlicher Kritik standhalten und die im großen und ganzen auch Anforderungen der Praxis gerecht werden, wird damit ein in den letzten drei bis vier Jahren beobachtbarer Trend zur Qualitäts- und Strukturverbesserung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der Erwachsenenbildung bestätigt. Es bleibt zu hoffen, daß sich dieser Trend auch in Zukunft fortsetzen wird. Dies könnte dadurch geschehen, daß starker als bisher in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräf-

ten in der Erwachsenenbildung vor allem Programme herangezogen werden, die curricular gut durchstrukturiert und praxiserprobt sind.

#### Anmerkungen

- [1] Lamprecht, G., Meckle, T.: Systematische Zusammenstellung, Analyse und Begutachtung von Qualifizierungsprogrammen für Lehrkräfte in der Berufsbildung Erwachsener (unveröffentlichtes Manuskript) Berlin 1978.
- [2] Kuhn, G.: Anforderungen an Lehrkräfte in der beruflichen Weiterbildung. In: Die Lernsituation von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung. Beiträge und Ergebnisse der Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung Berlin 1977.  
  
Preuß, V.: Curriculare Aspekte von Konzeptionen zur Qualifizierung des Lehrpersonals in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, Teil II (als Manuskript vervielfältigt) Berlin 1977.
- [3] Baumann, R., Stapel, G.: Curriculum und Unterrichtsplanung. Eine Hilfe zur Analyse und Bewertung didaktischer Materialien. Münster 1974.
- [4] Handbuch für Lehrtrainer (Verfasser: Becker, Clemens-Lodde, Jausmager, Kohl) Hrsg. Stiftung Rehabilitation Heidelberg 1977.  
  
Materialien zur nebenberuflichen Qualifikation (Verfasser: Krull, M., Loeber, H. D., Rieken, H.) Hrsg. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung Oldenburg 1977.  
  
Selbststudienmaterialien für hauptberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) Frankfurt 1975/76/77.  
  
Polymedia-Lehrprogramm im Medienverbund „Unterrichts- und Kommunikationstechniken“ Gesellschaft für audiovisuelle Kommunikation mbH Hamburg o. J.

---

## UMSCHAU

---

# Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung empfiehlt den Verzicht auf Berufsbildungsabgabe

1 Der Hauptausschuß und seine Unterausschüsse haben den vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft vorgelegten Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1979 gründlich beraten. Der Hauptausschuß begrüßt, daß seine Anregungen aufgegriffen worden sind, als zusätzliche Berichtsschwerpunkte die Situation von Mädchen und Frauen, von Behinderten und von jugendlichen Ausländern in der beruflichen Bildung aufzunehmen und nach den verfügbaren Daten darzustellen. Er stellt fest, daß die Angaben über das Angebot von und die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in den Regionen deutlicher wurden. Jedoch besteht immer noch ein erheblicher Forschungs- und Datenbedarf, weil zur Versorgung der schulentlassenen Jugendlichen mit Ausbildungsangeboten noch weiter differenzierte Informationen notwendig sind. Das gilt insbesondere für den Bereich der beruflichen Vollzeitschulen, den öffentlichen Dienst und das Gesundheitswesen sowie für Ausbildungsgänge außerhalb des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes (BBiG).

Im Zusammenhang mit dem Bereich der beruflichen Vollzeitschulen sollen auch die Auswirkungen einer gegebenenfalls flächendeckenden Einführung des Berufsgrundbildungsjahres für einzelne Berufsfelder dargestellt werden. Der Hauptausschuß erwartet deshalb, daß für den Berufsbildungsbericht 1980 die Darstellung der gesamten Berufsbildungssituation in einzelnen Regio-

nen so entwickelt wird, damit auch regionale Übereinstimmungen und Verschiedenheiten deutlich erkennbar werden und für entsprechende Maßnahmen zur gezielten Forderung genutzt werden können.

Deshalb ist es erforderlich, daß der Bereitstellung der hierfür benötigten Daten und ihrer zügigen Auswertung auch im Bereich der amtlichen Statistik besonderes Schwergewicht zuerkannt wird.

Der Hauptausschuß regt an, aufgrund der bisherigen Erfahrungen den Aufbau der Berichte nach einheitlichen Gliederungskriterien (Raster) so weiter zu entwickeln, daß einerseits die Vergleichbarkeit der Berichte besser wird und andererseits die Aufnahme neuer Berichtsschwerpunkte möglich bleibt.

Für den Berufsbildungsbericht 1980 erwartet der Hauptausschuß eine eingehendere Darstellung der beruflichen Weiterbildung und deren Beitrag zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung.

Die Darstellung der Förderungsmaßnahmen des Bundes, der Bundesanstalt für Arbeit, der Länder und Kommunen sollte verbessert werden.

Der Hauptausschuß hält es für wünschenswert, daß in Zusammenarbeit mit den Ländern und der Bundesanstalt für Arbeit in Fragen der Berufsorientierung und Berufswahl berichtet wird.

## 2. Zu den einzelnen Aussagen des Berufsbildungsberichtes 1979

Zum Teil II (1. Ausbildungssituation und Bilanz 1978) wird die positive Entwicklung des Angebots an Ausbildungsplätzen im Jahr 1978 zutreffend beschrieben. Alle Ausbildungsbereiche haben auch im abgelaufenen Jahr ihre Verantwortung gegenüber der jungen Generation bewiesen und gleichzeitig versucht, den sich in verschiedenen Wirtschaftszweigen abzeichnenden Fachkräftemangel durch eine verstärkte Ausbildung zu verringern.

Die Anpassungsfähigkeit des dualen Systems zeigt sich auch daran, daß die Zahl der jährlich abgeschlossenen Ausbildungsverträge von 1975 bis 1978 um 150 000 zugenommen hat.

Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge war höher gewesen, wenn das schulische Berufsgrundbildungsjahr nicht in einigen Ländern flächendeckend in verschiedenen Berufsfeldern eingeführt worden wäre. Allerdings hat sich durch diese Maßnahme die Nachfrage verringert.

Das Kapitel II 2 (Struktur und Entwicklung der Berufsausbildung bis 1977) enthält zwar eine Fülle von Datenmaterial aus den verschiedensten Statistiken. Dabei ist es zu bedauern, daß wegen der unterschiedlichen statistischen Kategorien die Vergleichbarkeit nicht gegeben ist.

Nach den Erfahrungen mit dem Berufsbildungsbericht 1979 wird angeregt, im nächsten Berufsbildungsbericht die Ausbildungssituation von Frauen im Zusammenhang der jeweiligen Sachkapitel darzustellen.

## 3. Der Berufsbildungsbericht weist aus, daß

- das nach § 5 Abs. 4 Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG) errechnete Angebot an Ausbildungsplätzen im Jahre 1979 624 345 betragen hat und damit um 40 543 (= 6,9 Prozent) gestiegen ist;
- die nach § 5 Abs. 4 APIFG ermittelte Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen 628 445 betragen hat und damit im Vergleich zum Jahr 1977 um 43 061 (= + 7,4 Prozent) gestiegen ist,
- für das Jahr 1979 die Zahl der Ausbildungsplatzsuchenden auf rund 655 000 geschätzt wird, dies entspricht im Vergleich zum Vorjahr einem Anstieg um 26 500 oder 4,2 Prozent.

Dies wäre die geringste Steigerungsrate seit 1976.

Gegenüber dem Ausbildungsjahr 1978 mußten aufgrund der Nachfrageschätzung des Berufsbildungsberichtes 1979 zum quantitativen Ausgleich 31 000 Ausbildungsplätze zusätzlich bereitgestellt werden.

## 4. Der Hauptausschuß erwartet, daß sich 1979 das Angebot an Ausbildungsplätzen weiter erhöhen wird. Er geht von folgender Entwicklung aus

- In diesem Jahr ist mit einer insgesamt günstigeren konjunkturellen Entwicklung zu rechnen. Diese erwartete bessere wirtschaftliche Lage wird zu einer Ausweitung des Ausbildungsplatzangebotes beitragen.
- Es hat sich gezeigt, daß in vielen Wirtschaftszweigen der Facharbeitermangel zugenommen hat. Wegen des zu erwartenden Rückganges der Schulabgängerzahlen ab 1980 wird die Wirtschaft im Interesse eines ausreichenden Fachkräftenachwuchses ihr Ausbildungsplatzangebot weiter erhöhen.
- Viele der bereits zu Beginn der wachsenden Jahrgangsstärken zusätzlich zur Verfügung gestellten Ausbildungsplätze werden in diesem Jahr wieder frei und können neu besetzt werden.

- Eine steigende Zahl von Jugendlichen durchläuft eine verkürzte Ausbildung, so daß von einer erhöhten Durchlaufgeschwindigkeit ebenfalls ein günstiger Effekt für die Ausbildungskapazitäten zu erwarten ist.
- Der Bericht weist auf das latente Angebot hin, das aber erheblich höher liegt als die dortigen Angaben ergeben.
- Die Aktivitäten und Maßnahmen zur Steigerung des Ausbildungsplatzangebotes werden fortgeführt, wobei den Problemgruppen unter den Jugendlichen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.
- Mit in die Betrachtung einzubeziehen ist die Ergänzung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes durch eine in Aussicht genommene Erhöhung des vollzeitschulischen Angebots der Länder.

5. Aufgrund der zu erwartenden Situation bei der Ausbildungsplatzbilanz 1979 ist der Hauptausschuß der Auffassung, daß die Erhebung einer Berufsausbildungsabgabe gemäß § 4 Abs. 1 APIFG nicht erforderlich ist.

6. Im Falle der Inkraftsetzung der Berufsausbildungsfinanzierung nach dem APIFG erwartet der Hauptausschuß die Berücksichtigung folgender Gesichtspunkte:

6.1 Der Hauptausschuß ist der Auffassung, daß alle nach dem Berufsbildungsgesetz anerkannten Ausbildungsberufe in die Finanzierungsregelung nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz einbezogen werden sollen. Darüber hinaus sind auch andere Ausbildungsberufe zu fördern, die bundeseinheitlich geregelt sind und in denen in dualer Form auf der Grundlage von Ausbildungsverträgen ausgebildet wird, diese Voraussetzungen treffen z. Z. nur auf die Ausbildung von Matrosen zu.

6.2 Der Hauptausschuß tritt dafür ein, daß die Berufsausbildung nach § 48 BBiG und § 42 b Handwerksordnung (HwO) ebenfalls vollständig in die Berufsausbildungsfinanzierung einbezogen werden soll.

Der Hauptausschuß ist der Auffassung, daß im ersten Jahr der Finanzierung nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz darauf verzichtet werden sollte, eine regionale Differenzierung der Förderung vorzusehen. Es sollten zunächst Erfahrungen mit der Wirkungsweise der Finanzierung gesammelt werden. Die auf Empfehlung des Hauptausschusses angestellten Untersuchungen zur regionalen Situation von Angebot und Nachfrage haben wichtige Erkenntnisse erbracht, sie bedürfen noch der Erweiterung und Vertiefung.

Der Hauptausschuß hält es für erforderlich, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung erarbeiteten Methoden für eine Auswahl von Regionen, die für eine zusätzliche Förderung in Frage kommen, weiter zu entwickeln; dabei sollten Daten über die voraussichtliche Entwicklung des Angebots (einschließlich beruflicher Vollzeitschulen) und der Nachfrage in den einzelnen Regionen ermittelt werden. Der Hauptausschuß beabsichtigt, auf der Grundlage entsprechender Ausarbeitungen des Bundesinstituts für Berufsbildung im Herbst 1979 — unabhängig von der Beratung des Berufsbildungsberichtes — über die Frage einer regionalen Differenzierung der Förderung nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz zu beraten.

Der Hauptausschuß bittet die Bundesregierung zu prüfen, wie nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz eine gezielte Förderung der Berufsausbildung von Mädchen durchgeführt werden kann, und ihm ggf. Vorschläge dafür vorzulegen.

6.3 Der Hauptausschuß spricht sich dafür aus, für Ausbildungsabschnitte in betrieblichen Ausbildungswerkstätten und überbetrieblichen Ausbildungsstätten Zuschläge zu den Forderungssätzen vorzusehen, die nach Zeitabschnitten differenziert sind. Dabei sollen zwei Zeitabschnitte (4 bis 26 Wochen sowie mehr als 26 Wochen) zugrundegelegt werden.

6.4 Der Hauptausschuß spricht sich dafür aus, die Höhe der Forderungssätze für zusätzliche und wiederbesetzte Ausbildungsplätze in einer Relation von 2 : 1 vorzusehen. Damit wurden

auch diejenigen Betriebe im größeren Umfang gefördert werden können, die Ausbildungsplätze wiederbesetzen wollen. Zugleich wird dadurch auch anerkannt, daß bereits in den Jahren 1977 und 1978 viele Betriebe erhebliche Anstrengungen zur Bereitstellung zusätzlicher Ausbildungsplätze unternommen haben.

6.5 Der Hauptausschuß spricht sich dafür aus, eine Forderung auf der Grundlage von drei Zuschußgruppen vorzunehmen.

Zur Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1979 gibt die Gruppe der Arbeitnehmer folgende Minderheitsvoten ab:

Zu Nr. 3

Die Sicherung eines ausgewogenen Angebots ist nicht nur gefährdet, sondern bereits seit 3 Jahren nicht mehr gegeben.

Nach dem vorliegenden Bildungsbericht 79 betrug die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen 628 454, dies ist eine Steigerung um 7,4 % gegenüber 1977. Angeboten wurden jedoch nur 624 345 Ausbildungsplätze, das sind lediglich 6,9 % mehr als im Vorjahr. Die Zahl der Bewerber ist also stärker gestiegen, als die Zahl der Ausbildungsplätze. Rein rechnerisch fehlten — ohne Berücksichtigung regionaler, sektoraler und qualitativer Probleme — 4100 Plätze, d. h. das Angebot lag im Bundesdurchschnitt 0,7 % unter der Nachfrage.

Legt man die durch das Ausbildungsplatzförderungsgesetz gesetzten Ziele für ein ausgewogenes Ausbildungsplatzangebot zugrunde, dann hätte das Angebot um 12,5 % über der Nachfrage liegen und 78 576 Plätze mehr angeboten werden müssen als tatsächlich zur Verfügung standen. Das Ausbildungsangebot hätte 707 000 Ausbildungsplätze betragen müssen.

#### *1978 fehlten 82 656 Ausbildungsplätze*

Daß es sich hierbei nicht nur um eine rechnerische, sondern um eine tatsächlich vorhandene Unterdeckung handelt, bestätigen folgende Zahlen.

Am Stichtag 30. 9. 1978 suchten noch 26 382 Jugendliche über die Berufsberatung der Arbeitsämter vergeblich einen Ausbildungsplatz. Rund 60 % davon waren Mädchen, mehr als 90 % hatten einen Haupt-, Real- oder Oberstufenabschluß.

Diese Zahlen scheinen auf den ersten Blick die Feststellung aller an der Berufsbildung Beteiligten zu widerlegen, daß der Ausbildungsstellenmangel insbesondere Hauptschüler ohne Abschluß und Sonderschüler trifft.

Solche Jugendliche werden jedoch entweder in sogenannten Sonderformen des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) oder in — von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten — berufsvorbereitenden Maßnahmen eingegliedert und erscheinen zum Stichtag 30. 9. nicht mehr als unversorgte Bewerber in der Statistik.

Addiert man die Zahl dieser Jugendlichen, die in früheren Jahren problemlos einen Ausbildungsplatz erhielten und als potentiell unversorgte Ausbildungsstellenbewerber anzusehen sind, zur Zahl der unversorgten Bewerber (1977: 32 100 Jugendliche in Sonderformen des BGJ, 38 123 Jugendliche in Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit), dann waren am 30. 9. 1978 96 605 Jugendliche nicht mit einer Ausbildungsstelle versorgt.

Der rechnerisch ermittelte Fehlbedarf (Angebot 12,5 % über der Nachfrage) stimmt somit im wesentlichen mit dem tatsächlichen Fehlbedarf überein.

*Im Bildungsbericht '78 wird zwar eine konkrete Schätzung der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen für 1979 vorgenommen, eine konkrete Vorausschätzung des Ausbildungsangebots fehlt jedoch.*

Dieser Mangel des Berichts macht eine konkrete Einschätzung der Entwicklung von Angebot und Nachfrage unmöglich. Es reicht nicht aus, lediglich Gründe aufzuführen, die es der Bundesregierung wahrscheinlich erscheinen lassen, daß mit einer weiteren Erhöhung des Ausbildungsplatzangebotes zu rechnen ist.

#### *Der Optimismus der Bundesregierung in bezug auf die Angebotsentwicklung für 1979 ist nicht gerechtfertigt*

Die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen wird auf rund 656 000 geschätzt, dies wäre gegenüber 1978 ein Anstieg um 28 000 oder 4,5 %.

Die Schätzung berücksichtigt jedoch nicht, daß im Vorjahr 96 000 unversorgte Bewerber registriert wurden. Selbst wenn man diese unberücksichtigt läßt und das für die Bundesregierung durch das Ausbildungsplatzförderungsgesetz verbindlich festgelegte Ziel eines ausgewogenen Ausbildungsplatzangebots zugrunde legt (Angebot 12,5 % über der Nachfrage), dann mußten 1979 738 000 Ausbildungsplätze vorhanden sein. Um dieses Ziel zu erreichen, müßte 1979 das Ausbildungsplatzangebot gegenüber 1978 um 109 555 Plätze gesteigert werden. Da jedoch das Angebot im Jahr '78 gegenüber 1977 — trotz intensiver Bemühungen aller Beteiligten — lediglich um 78 556 Plätze gesteigert werden konnte, ist eine wesentliche Verbesserung der Situation unmöglich.

Zu Nr. 4

Aufgrund der derzeit nicht absehbaren Entwicklung zum Ausbildungsjahr 1979/80 kann nicht mit einer ausgeglichenen Ausbildungssituation, geschweige mit der gesetzlich geforderten Überdeckung im Angebot von 12,5 % gerechnet werden.

Die Bundesregierung wird deshalb aufgefordert, entsprechend dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz zu handeln. Die Inkraftsetzung der Ausbildungsabgabe muß folgende Situation berücksichtigen: Die Abgabe belastet Großbetriebe und Verwaltungen, die häufig beträchtliche Mittel für die betriebliche Berufsausbildung aufbringen, in besonderer Weise, während Kleinbetriebe von der Ausbildungsabgabe befreit sind.

Die Förderung sollte deshalb nach folgenden Gesichtspunkten erfolgen:

- Es sind nicht nur quantitative, sondern vor allem qualitative Gesichtspunkte bei der Förderung zu berücksichtigen. Dies soll insbesondere durch erhöhte Zuschüsse für Ausbildungsplätze in Berufen mit Schlüsselqualifikationen und hohen Kosten erfolgen.
- Für Zeiten, die in Lehrwerkstätten und überbetrieblichen Einrichtungen verbracht werden, sind entsprechend ihrer Dauer besondere Zuschüsse vorzusehen.
- Problemregionen mit überdurchschnittlichem Ausbildungsangebot sind zusätzlich zu fördern.

Die Mittel, die durch die Ausbildungsabgabe erhoben werden, müssen durch öffentliche Mittel in erheblichem Umfang ergänzt und gezielt eingesetzt werden, um insbesondere die Qualität des Ausbildungsangebots zu erhöhen und Benachteiligungen zu vermeiden.

## **Computer verändert Berufsausbildung für technische Zeichner**

Das Vordringen der elektronischen Datenverarbeitung in die Zeichenbüros wird nur in Teilbereichen dazu führen, daß technisch-zeichnerische Arbeiten vom Computer übernommen werden. Dabei handelt es sich um Tätigkeiten, die nach einem immer wiederkehrenden Schema ablaufen. Vor allem bei Neukonstruktionen wird die Fachkompetenz von technischen Zeichnern unentbehrlich sein.

Durch die Verlagerung von Routinearbeitsschritten auf den Rechner wird es aber langfristig für einen Teil der technischen Zeichner zu nachhaltigen Veränderungen ihrer Tätigkeit kommen. Zu den Arbeitsmitteln werden dann neben Zeichenbrettern Bildschirmgeräte und numerisch gesteuerte Zeichenmaschinen, Plotter gehören.

Diese Arbeitsplatzveränderung konnte zu einer sinnvollen Kombination der intellektuellen Fähigkeiten mit den Möglichkeiten der elektronischen Datenverarbeitung führen. Zu diesem Ergebnis kommt eine jetzt vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) vorgelegte Problemanalyse zur Neuordnung der Berufsausbil-

dung im Bereich der technischen Zeichner, in dem z. Z. 25 000 Jugendliche ausgebildet werden.

Als Konsequenz der Rechneranwendung ist zu erwarten, daß vorrangig diejenigen Zeichner, die eine zweijährige Ausbildung haben, von den technologischen Veränderungen betroffen sein werden, weniger die Gruppe der Technischen Zeichner und Bauzeichner. In dem zur Zeit noch gültigen Berufsbild der Teilzeichnerin wird als Arbeitsgebiet das „Ausführen von einfachen zeichnerischen Arbeiten und den damit zusammenhängenden Büroarbeiten“ angegeben. Da aber gerade diese einfachen Zeichenarbeiten das Hauptaufgabengebiet der Rechner sind, werden in diesen Bereichen die rein zeichnerischen Qualifikationen langfristig weniger gefragt sein. Hieraus ergibt sich, daß in technischen Zeichenberufen, die ihre Arbeiten nur nach detaillierter Anweisung ausführen, in Zukunft immer weniger Chancen bestehen. Diejenigen Technischen Zeichner hingegen, die grundlegende Fertigkeiten und Kenntnisse der Fertigungs- und Montagetechnik, räumliches Vorstellungsvermögen sowie die Regeln des technischen Zeichnens in der Ausbildung erlernt haben, besitzen genügend Flexibilität und Mobilität, um sich auf neue Arbeitsmethoden umzustellen, in andere Arbeitsgebiete des technischen Zeichnens auszuweichen oder an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen.

Exakte Voraussagen über den Anteil der in Zukunft mit Hilfe des Rechners erstellten Zeichnungen können aus dem heutigen Stand der Entwicklung nicht abgeleitet werden. Es ist jedoch erkennbar, daß langfristig ein großer Teil der technischen Zeichner mit diesen oder verwandten Technologien, wie z. B. bei der Erstellung von Stücklisten, der Lösung von Berechnungsaufgaben und der Bereitstellung von Informationen in Berührung kommt.

Aufgrund der erwarteten Veränderungen der Tätigkeit des technischen Zeichners wird eine Erweiterung der Erstausbildung notwendig. Daß im gültigen Berufsbild für Technische Zeichner geforderte „Handhaben der Zeichengeräte und des Zeichenmaterials“ sollte gegenüber dem Lösen von komplexen technisch-zeichnerischen Problemen zurücktreten, da in Zukunft erhöhte Anforderungen an den Technischen Zeichner gestellt werden.

Verschiedene Anzeichen deuten darauf hin, daß die Arbeitsanforderungen steigen werden. Deshalb sollte diese Entwicklung in der Neuordnung der Ausbildungsordnungen berücksichtigt werden. Im Gegensatz zu den gültigen Ordnungsmitteln müßte dabei weniger Gewicht auf die rein zeichnerische Ausführung von geometrischen Grundkonstruktionen als vielmehr auf deren Verständnis gelegt werden. Dies konnte durch eine stärkere Berücksichtigung der Grundlagen der analytischen Geometrie erreicht werden.

Systemspezifische Fertigkeiten und Kenntnisse haben bei der schnellen technischen Entwicklung nur kurzfristigen Wert. Der Auszubildende sollte befähigt werden — so die Studie des Bundesinstitut für Berufsbildung — die erworbenen Fertigkeiten eigenverantwortlich auf neue Situationen anzuwenden, denn ein rein schematisches Anwenden der Regeln und Gesetze der Technik leistet auch ein Computer. Für einen Teil der technisch-zeichnerischen Arbeitskräfte, deren Fähigkeiten auf diejenigen beschränkt sind, die auch ein Rechner beherrscht, bedeutet die Einführung der Computer eine tiefgreifende Entwertung ihrer Qualifikationen. Dagegen bringt der Rechneinsatz denjenigen Arbeitskräften eine Entlastung von Routinetätigkeiten, die in der Lage sind, selbständig hochwertige Zeichenarbeiten auszuführen. Fertigkeiten und Kenntnisse der Zeichentechnik, die infolge des Rechneinsatzes an Bedeutung verlieren, müssen trotzdem während der Berufsausbildung vermittelt werden. Sie sind die Voraussetzung für den großen Teil der weiterhin manuell auszuführenden Zeichenarbeiten und für den sinnvollen Einsatz des Rechners zur Unterstützung der Zeichenarbeit. Allerdings sollte durch eine andere Gewichtung der technisch-zeichnerischen Ausbildungsinhalte dem angezeigten Bedeutungswandel Rechnung getragen werden.

Das Heft 8 der Reihe Berichte zur beruflichen Bildung „Problem- analyse zur Neuordnung der Berufsausbildung für Technische

Zeichner (Teil 2) — Auswirkungen der rechnerunterstützten Zeichnungserstellung“, kann gegen eine Schutzgebühr beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, bezogen werden.

## Modellehrgänge bestätigen die Notwendigkeit der Errichtung eines Ausbilderförderungs-zentrums

Für die Schaffung einer zentralen Stätte zur Ausbilderförderung plädieren die an der beruflichen Bildung verantwortlichen beteiligten Organisationen der Wirtschaft und des Bundes in einem vom Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlichten Zwischenbericht über die Modellehrgänge „Ausbilderförderungs-zentrum (AFZ)“.

Mit dieser neu zu schaffenden Einrichtung soll über den Weg einer verbesserten Aus- und Weiterbildung der in den Betrieben und überbetrieblichen Ausbildungsstätten tätigen Ausbilder die Qualität der beruflichen Bildung angehoben und die Ausbildung neuen Erkenntnissen angepaßt werden. In Modellehrgängen, für die das Bundesinstitut für Berufsbildung die wissenschaftliche Begleitung übernommen hat, wurde die Zweckmäßigkeit eines solchen Ausbilderförderungs-zentrums in der Praxis überprüft.

Mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften fanden im Berufsförderungszentrum Essen etwa 40 Lehrgänge zur Qualifizierung von Ausbildern statt. Wie der Bericht zeigt, nahmen an den bundesweit angekündigten Lehrgängen Ausbilder, Ausbildungsmeister, Ausbildungsbeauftragte und Ausbildungsleiter sowie betriebliche und außerbetriebliche Bildungsreferenten und Ausbildungsberater aus dem gesamten Bundesgebiet teil. Das Interesse an den Veranstaltungen war so groß, daß nicht alle Anmeldungen berücksichtigt werden konnten. Die Teilnehmer waren bereits mehrere Jahre im Ausbildungsbereich praktisch tätig. Von den Lehrgängen erwarteten sie insbesondere Anregungen für ihre berufliche Aufgabe, eine Vertiefung der vorhandenen Kenntnisse und methodische und psychologische Hilfen für ihre Ausbildungstätigkeiten.

Die Seminare hatten eine Dauer von zwei bis fünf Tagen und waren jeweils einem spezifischen Thema der Ausbildung gewidmet. Bislang wurden vor allem Fragen aus den Bereichen Didaktik-Methodik/Lernorganisation, Lern-, Sozial-, Jugendpsychologie, Planung und Organisation der betrieblichen Ausbildung und Rechtsgrundlagen der beruflichen Bildung behandelt.

Der Modellversuch soll bis Ende 1979 fortgeführt werden. Auf der Basis von insgesamt 80 Lehrgängen sowie den Erfahrungen mit einem neu aufzubauenden Informationsdienst für Ausbilder und Veranstalter sowie Referenten von Veranstaltungen für Ausbilder soll eine abschließende Auswertung des Modellversuchs erfolgen.

Der Zwischenbericht Modellehrgänge Ausbilderförderungs-zentrum (AFZ) ist in der Reihe Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 1, des Bundesinstituts für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, erschienen und kann gegen Schutzgebühr bezogen werden.

## Jetzt 452 anerkannte Ausbildungsberufe Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 1978 erschienen

Die Zahl der Ausbildungsberufe nimmt weiter ab. Sie hat sich gegenüber dem Vorjahr um 3 auf 452 vermindert. Dies geht aus dem Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 1978 hervor, das im Bundesinstitut für Berufsbildung erarbeitet wurde.

Im Berichtszeitraum vom 1. 7. 1977 bis 30. 6. 1978 wurden für dreizehn Ausbildungsberufe neue Ausbildungsordnungen erlassen, und zwar für den

Buchbinder, Fachgehilfen in steuer- und wirtschaftsberaten- den Berufen, Industriekaufmann, Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Sozialversicherungsfachangestellten, Schorn- steinfeger, Textilstopfer, Tischler, Versicherungskaufmann sowie im Rahmen einer Stufenausbildung für den Textilma- schinenführer-Weberei, Textilmechaniker-Weberei, Textil- mechaniker-Bandweberei, Musterprogrammierer-Weberei

Samtliche neuen Ausbildungsordnungen wurden entsprechend dem zwischen Bund und Ländern vereinbarten Verfahren mit den Rahmenlehrplänen für die Berufsschule abgestimmt

Zehn Ausbildungsberufe wurden aufgehoben und zum Teil in die genannten Ausbildungsordnungen einbezogen

Das Verzeichnis gibt in sechs Teilen einen umfassenden Über- blick über die Arbeiten zur Ordnung der beruflichen Bildung im nicht-schulischen Bereich

Es enthält

- die Ausbildungsberufe nach der Art der Anerkennung und nach Ausbildungsbereichen,
- ein systematisches Verzeichnis der anerkannten oder als an- erkannt geltenden Ausbildungsberufe,
- bundes- und landesgesetzliche Ausbildungsregelungen für Heilhilfsberufe sowie vergleichbare betriebliche Ausbildungs- gange außerhalb des Geltungsbereichs des Berufsbildungs- gesetzes,
- Regelungen der zuständigen Stellen für die Berufsausbildung Behinderter und für die berufliche Fortbildung,
- Regelungen des Bundes für die berufliche Weiterbildung und Umschulung nach dem Berufsbildungsgesetz, der Hand- werksordnung und dem Seemannsgesetz

Einige interessante Einzelheiten

Die besonderen Regelungen für Behinderte, die von den Kam- mern erlassen werden, haben sich gegenüber 1977 von 149 auf 208 erhöht. Die Zahl der von diesen Regelungen betroffenen Ausbildungsgänge hat sich ebenfalls von 56 auf 70 erhöht. Die meisten Regelungen beziehen sich auf Ausbildungsgänge mit einer zweijährigen Ausbildungsdauer.

Auch die Zahl der Fortbildungsregelungen der Kammern hat zu- genommen. Sie stieg von 561 im Jahre 1977 auf 652 im Jahre 1978. 167 Fortbildungsregelungen gelten für Industriemeisterprü- fungen in 58 Fachrichtungen. Die Zahl der geregelten Fortbil- dungsberufe hat sich von 78 auf 87 erhöht.

Erstmals wurde gemäß § 46 Abs. 2 BBiG für den Bereich der In- dustrie ein Fortbildungsabschluß auf Meisterebene, der „Ge- prüfte Industriemeister — Fachrichtung Metall“, staatlich aner- kannt. Er wird am 1. November 1978 in Kraft treten und nach Ab- lauf der Übergangsfrist die entsprechenden Fortbildungsregelun- gen der zuständigen Stellen ablösen.

Das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 1978 ist als Beilage zum Bundesanzeiger Nr. 196 vom 17. Oktober 1978 er- schienen und beim Bundesanzeiger, Postfach 108 006, 5000 Köln 1, oder beim W. Bertelsmann Verlag KG, Bielefeld, Postfach 10 20, 4800 Bielefeld 1, zu beziehen.

## Neues Gesamtverzeichnis der Aus- bildungsmittel vorgelegt — Vertrieb von Medien des Bundesinstituts für Berufs- bildung erreicht Millionengrenze

Ausbildungsmittel für die Berufsfelder Metalltechnik, Bautechnik, Holztechnik, Textiltechnik und Bekleidung sowie Elektrotechnik umfaßt das Medien-Angebot des Bundesinstituts für Berufsbil- dung. Das Gesamtverzeichnis der Ausbildungsmittel 1978/79 wurde jetzt vorgelegt. Der Verbreitungsgrad der Ausbildungsmit- tel des Instituts hat in den letzten Jahren rasch zugenommen.

Nahezu eine Million Exemplare an Druckerzeugnissen, Filmen und Tonbildschauen fanden seit 1971 ihren Weg in die Ausbil- dungspraxis.

Der bisherige Erfolg der BIBB-Medien ist nicht zuletzt auf die gute Zusammenarbeit mit den Anwendern in Betrieben und Schulen zurückzuführen. Keines der Medien ist am grünen Tisch entstanden. Bei Planung, Entwicklung und Erprobung neuer Aus- bildungsmittel waren immer Sachverständige aus der Praxis be- teiligt. Die Ausbildungsmittel des Bundesinstituts sollen dazu beitragen, den gestiegenen Anforderungen an die Ausbildung gerecht zu werden. Die Medienentwicklung wird in den nächsten Jahren auf weitere Berufsfelder ausgedehnt werden. Die Ausbil- dungsmittel des BIBB sind so angelegt, daß sie für alle Betriebe, überbetriebliche Ausbildungsstätten und Schulen nutzbar sind. Sie werden vom Beuth Verlag, Berlin, vertrieben.

Um den Anwendern mit betriebspezifischen Ausbildungsmitteln eine mit den Gesetzen in Einklang stehende Kopiermöglichkeit einzelner Seiten oder Teile der BIBB-Ausbildungsmittel zu er- möglichen, wird mit dem jetzt vorgelegten Katalog erstmals eine Betriebslizenz angeboten.

Das Gesamtverzeichnis der Ausbildungsmittel 1978/79 kann beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, oder beim Beuth Verlag, Burggrafenstraße 4-7, 1000 Berlin 30, bezogen werden.

## Neues Mitglied im Hauptausschuß und in den Unterausschüssen

Einige personelle Änderungen haben sich in den letzten Monaten in den Selbstverwaltungsorganen des Bundesinstituts für Berufs- bildung ergeben. So wurde Ulrich Mignon (IG-Metall) in den Hauptausschuß berufen. Im Unterausschuß Forschung vertritt in Zukunft Eva Kuda die Industriegewerkschaft Metall. Johannes F. Freiberg wurde auf Vorschlag des Bundesverbandes der Deut- schen Industrie in den Unterausschuß Innere Angelegenheiten entsandt. In diesem Gremium war bislang Carsten Kreklau tätig, der aber seine Mitgliedschaft beendet hat. Im Unterausschuß Fi- nanzierung der beruflichen Bildung einschließlich Berufsausbil- dungsfinanzierung nach dem APIFG wird in Zukunft Gerhard Herbst von der Gewerkschaft Nahrung-Genuß-Gaststätten mitar- beiten. Gerhard Herbst löst Heinz Henneberg ab, der bislang DGB-Vertreter in diesem Unterausschuß war.

## Verbesserung von Prüfungen, Lernerfolgs- kontrollen und Beurteilungen

(Ein Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie)

Eine wichtige Informationsquelle für Arbeiten zu Fragen der be- ruflichen Prüfungen, Lernerfolgskontrollen und Beurteilungen ist die psychologische Forschung, insbesondere die pädagogische Psychologie. Ein besonderer relevanter Teilbereich ist hier die „pädagogische Diagnostik“ (KLAUER, 1978).

Im folgenden Beitrag sollen aus der aktuellen Diskussion zur päd- agogischen Diagnostik einige Anregungen abgeleitet werden, wie man Prüfungen, Lernerfolgskontrollen und Beurteilungen in der beruflichen Bildung wissenschaftlich untersuchen und verbes- sern konnte. Mit dieser Zielsetzung soll über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie\* berichtet werden.

\* Dieser Kongreß wird in einem Abstand von zwei Jahren jeweils in ei- ner anderen Universitätsstadt durchgeführt, er fand vom 17. — 21. September in Mannheim statt.



Wie bei den vorhergehenden Kongressen wurde auch 1978 wiederum eine Fülle von Veranstaltungen angeboten (im Hauptprogramm etwa 300 Referate). Zahlreiche Beiträge bezogen sich auf Fragestellungen, die der pädagogischen Diagnostik zuzuordnen sind. Man wird jedoch enttäuscht, wenn man erwartet, unmittelbar umsetzbare Lösungen für die Probleme vorgestellt zu bekommen, mit denen man sich als Psychologe in der Praxis zu beschäftigen hat. Wie die folgende Darstellung zeigt, bedarf es vielmehr eines sehr komplexen Übersetzungsvorganges, um aus den dargebotenen Informationen Folgerungen für das jeweilige Arbeitsgebiet abzuleiten. Dies soll an einigen Beispielen aus dem Arbeitsbereich berufliche Prüfungen, Lernkontrollen und Beurteilungen demonstriert werden.

— *Prüfungen, Lernkontrollen und Beurteilungen* haben eine Vielzahl unterschiedlicher Zielsetzungen bzw. Funktionen. Um diese Funktionen beschreiben zu können, ist es sicherlich hilfreich, unterschiedliche Ansätze in der psychologischen Diagnostik zu betrachten. In den letzten Jahren haben sich hier sehr lebhaft Änderungen vollzogen, so daß es sogar notwendig erschien, von einer „Krise der Diagnostik“ zu sprechen und eine „Diagnose der Diagnostik“ (PAWLIK, 1976a) zu empfehlen. Ein Versuch zur Integration unterschiedlicher Ansätze in der psychologischen Diagnostik wurde von GOSSLBAUER\*\* vorgestellt. Auch bei beruflichen Leistungsmessungen sind unterschiedliche Zielsetzungen zu integrieren, wobei jeweils offen bleibt, ob nicht der eine oder andere Aspekt vernachlässigt werden muß. Beispielsweise kann man Leistungsmessungen als Informationsgrundlage für Entscheidungen auffassen, man kann sie als Verfahren betrachten, um Persönlichkeitseigenschaften wie berufliche Qualifikationen zu ermitteln oder Leistungsmessungen können auch als Hilfe dafür betrachtet werden, wie man sich jeweils als Lehrer oder Ausbilder zielgerichtet verhalten soll, um vorgegebene Lehrziele zu erreichen.

— Nicht selten ist die Frage aufgeworfen worden, ob die *schulischen Leistungen von Berufsanfängern* für eine qualifizierte Berufsausbildung ausreichen. Damit zusammenhängend ist die Frage, wie denn diese Leistungen zustande kommen und ob bzw. wie man sie gegebenenfalls während der beruflichen Bildung noch verändern kann. Mit diesem Problembereich der Beschreibung, Erklärung und Veränderung von Schulleistungen beschäftigten sich mehrere Referate, beispielsweise wurde von TIEDEMANN, BANGE und GRAUMANN die Determination der Schulleistung im Langsschnitt behandelt. Leider werden Leistungen im Rahmen beruflicher Bildungsgänge bei solchen Untersuchungen weitgehend ausgeklammert, dennoch sind diese von der Methodik und auch von den Ergebnissen her von Bedeutung.

— Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich ihrer Chancen für eine Berufsausbildung und eine Beschäftigung sind gerade in jüngster Zeit diskutiert worden. Noch nicht direkt untersucht wurde die Frage, inwieweit sich *geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Prüfungsleistungen* nachweisen lassen. Solche Unterschiede im Bezug auf Lernergebnisse im allgemeinen Bildungsbereich zeigte TODT in einem Sammelreferat. Auf Interessanterweise waren die Leistungen der Mädchen in vielen Bereichen besser. Gleichzeitig wurde aber noch einmal deutlich, daß der Anteil der Mädchen um so geringer wird, je höher ein Abschluß im Bildungssystem angesiedelt ist. Außerdem wurden Untersuchungsergebnisse dargestellt, die eindeutige Unterschiede hinsichtlich der Interessenstruktur von Mädchen und Jungen aufzeigten, ein Befund, der für Aktivitäten unter dem Schlagwort „Mädchen in Jungenberufe“ nicht unwichtig sein dürfte.

— *Beurteilungen von Leistungen, Verhalten und Persönlichkeit von Auszubildenden* gehören zu den wichtigsten Aufgaben von Ausbildern oder anderen Personen der Ausbildungspraxis.

Schatzurteile dieser Art werden auch unmittelbar bei Prüfungen, beispielsweise bei mündlichen Prüfungen, erforderlich. Es gibt sogar Laufbahnprüfungen im Öffentlichen Dienst, bei denen nach der Prüfungsordnung auch Persönlichkeitsbeurteilungen vorgenommen werden. Zu diesem Aufgabenbereich des Ausbilders und Prüfers gibt es eine Vielzahl von Forschungsergebnissen. Beispielsweise legen manche Befunde nahe, daß das abgegebene Urteil mehr über Eigentümlichkeiten der Beurteilerpersönlichkeit als über Eigenschaften des Beurteilten aussagt (vgl. KLEBER, 1978, S. 601 f.). Auch auf dem Kongreß bildete dieser Problembereich einen wichtigen Arbeitsschwerpunkt; in zwei Arbeitsgruppen („Aktuelle Trends in der deutschsprachigen Attributionsforschung“, „Ursachenzuschreibung in schulischen Lernsituationen“) wurde beispielsweise darüber referiert, wie bei Schulleistungen Ursachenerklärungen durch die Lehrer zustande kommen. Die Auswertung dieser Befunde wäre sicher wichtig für die Beantwortung der Fragen, welche Formen der Beurteilung von Auszubildenden überhaupt sinnvoll sind und ob und gegebenenfalls mit welchen Zielen und Methoden die Beurteiler im Rahmen der Ausbildung von Ausbildern und Prüfern auf diese Aufgabe vorbereitet werden können. In diesem Zusammenhang sei noch erwähnt, daß man Beurteilung auch ganz anders verstehen kann. In zwei Referaten (KERN, BARKEY) wurde über Untersuchungen zur Beurteilung von Lehrern durch Schüler referiert. Auch hier waren Parallelen hinsichtlich der Beurteilung von Ausbildern interessant.

— Ein negativer Aspekt von Prüfungen ist ohne Zweifel die *Prüfungsangst*. In der Tat wäre es wichtig zu wissen, wie umfangreich Angstreaktionen sind, in welcher Weise und bis zu welchem Grad sie das Prüfungsergebnis verfälschen können und ob es Maßnahmen gibt, um die Prüfungsangst zu reduzieren. Im Rahmen des Symposiums „Angst und ihre Bewältigung durch psychologische Intervention“ waren mehrere Referate dem Thema Prüfungsangst gewidmet (SCHAFFNER und LAUX, GROFFMANN und MITARBEITER).

— *Ergebnisse von Lernerfolgskontrollen* sollen auch der *Beratung der Auszubildenden* dienen. Allgemeiner ausgedrückt: Auch im Bereich beruflicher Bildungsgänge sollte eine Beratung von Auszubildenden aufgrund fundierter Informationen intensiviert werden. In diesem Zusammenhang ist auf die Zielsetzung von Zwischenprüfungen und die denkbaren Aufgabengebiete von Ausbildungsberatern zu verweisen. Wie groß der Rückstand gegenüber dem allgemeinen Bildungsbereich ist, wurde bei einem Referat von HELLER über das Schulberatungssystem in einem Bundesland deutlich.

— Prüfungen und Leistungsmessungen werden mit Recht deswegen kritisiert, weil sie sich häufig auf eine punktuelle Bestandsaufnahme beschränken. Einer solchen „Statusdiagnostik“ ist die „Prozeßdiagnostik“ durch *Lerntests* gegenüberzustellen, über die KORNMANN in einem Sammelreferat berichtete. Diese neuartigen Verfahren sollen eine Diagnose des Lernerfolgs und eine Prognose der Lernkapazität ermöglichen, d. h. Aussagen darüber liefern, wie gut jemand etwas lernen kann. Von praktischer Bedeutung konnten solche Lerntests etwa für *Leistungsfeststellungen während der Probezeit* in der beruflichen Erstausbildung oder zur *Lernfortschrittskontrolle* insgesamt bei beruflichen Bildungsgängen sein.

— Ein durchgängiger Trend im beruflichen Prüfungswesen ist sicher in der zunehmenden Objektivierung zu sehen, wie sie beispielsweise durch die verstärkte Einführung der sogenannten programmierten Prüfungen deutlich wird. Auch die psychologische Diagnostik sah lange Zeit ihr Hauptziel darin, möglichst objektive und zuverlässige Messungen durchzuführen, wobei in Kauf genommen wurde, daß die Untersuchungssituationen beträchtlich von tatsächlichen Lebenssituationen abweichen. Seit einiger Zeit deutet sich hier aber eine Trendänderung an. Wie auf den beiden vorhergehenden Kongressen wurde auch in Mannheim durch eine Reihe von Referaten eine Sichtweise in den Vordergrund gestellt, die mit Begriffen wie „Umweltpsychologie“, „Umweltpsychologische Forschung“, „Psychologische Ökologie“

\*\* Die Autorenangaben ohne Jahreszahl beziehen sich auf Kongreßreferate.

beschrieben werden kann. Welche Konsequenzen könnten sich nun aus dieser „ökologischen Wende“ für Prüfungen und Leistungsmessungen in der beruflichen Bildung ableiten lassen? Entsprechend dem Konzept der „Umweltgültigkeit“ (ökologische Validität, vgl. PAWLIK 1976 b, zit. nach WIEDL und HERRIG, 1978) waren *Prüfungsverfahren* zu bevorzugen, die der *Ausbildungs- und Beschäftigungssituation des Prüfungsteilnehmers* möglichst *äquivalent* sind. Beispiele für diesen Prüfungstyp sind die Hospitationen des Ausbildungsleiters in der Lehrerausbildung, die sogenannte „Waldprüfung“ bei der Ausbildung von Forstbeamten und sicherlich auch manche *Fertigkeitsprüfungen* in der beruflichen Erstausbildung, die am Arbeitsplatz durchgeführt werden — Eine andere Konsequenz aus umweltsychologischen — oder besser gesagt umweltpadagogischen Überlegungen — bestände darin, den Aspekt des Umweltschutzes als generellen Prüfungsinhalt bei beruflichen Prüfungen zu berücksichtigen

— Durch die Knappheit an Ausbildungsplätzen haben Fragen der sogenannten *Eignungsanalyse* wieder erheblich an Bedeutung gewonnen. Dieses traditionelle Gebiet der psychologischen Diagnostik wurde auch in mehreren Referaten behandelt: HITPASS berichteten in einem fertig diskutierten Referat über eine Bewährungskontrolle von Tests zur Vorhersage des Ausbildungsverlaufs in der Zahnmedizin. Der Referent versuchte nachzuweisen, daß durch eine zusätzliche Verwendung von Tests gegenüber den Noten eine Verbesserung der Vorhersagegenauigkeit möglich sei. Es wäre zu wünschen, daß der Nutzen von Ausleseprüfungen generell durch Bewährungskontrollen dieser Art überprüft wird. Im Gegensatz zu dieser Form der „selektionsunterstützenden Diagnostik“ steht — als „beratungsunterstützende Diagnostik“ — das formalisierte Diagnosesystem auf dem Gebiet der Berufseignungsdiagnostik, das von ECKARDT vorgestellt wurde. Dieses System dient dazu, im Rahmen der Berufsberatung individuelle Entscheidungen der Ratsuchenden durch gezielte Informationen über den zu erwartenden Berufserfolg in Berufen zu unterstützen, die jeweils zur Auswahl anstehen. Es wäre wünschenswert, daß ein Verfahren mit einem solchen beachtlichen Entwicklungsstand im möglichst umfassenden Umfang praktiziert und auch auf eine größere Zahl von Entscheidungssituationen bezüglich beruflicher Bildungsgänge ausgeweitet wurde. Schließlich sei in diesem Zusammenhang noch ein völlig anderer Ansatz erwähnt: Die demographische Entwicklung läßt erwarten, daß sich in einigen Jahren die Situation umkehrt. Nicht mehr die Betriebe werden Bewerber um Ausbildungsplätze prüfen und auswählen, sondern es könnte möglich sein, daß dann die Jugendlichen von mehreren Ausbildungsplätzen diejenigen auswählen, die ihnen am geeignetsten erscheinen. Wenn die Berufsbildungsforschung zukunftsorientiert sein will, muß sie sich auch auf solche Situationen einstellen. Ein interessanter Beitrag wurde dazu von GERDTS und MITARBEITERN vorgestellt. Im Rahmen einer Entscheidungshilfe für Hauptschüler bei der Wahl einer Ausbildungsstelle war es durch Training möglich, den Umfang der berücksichtigten Informationen zu vergrößern und damit die Entscheidung zu verbessern.

An einem Beispiel soll noch einmal etwas ausführlicher dargestellt werden, wie sich Lösungsansätze der pädagogischen Diagnostik für die Bearbeitung von Fragen des beruflichen Prüfungswesens heranziehen lassen.

Viele Prüfer haben eine Vorstellung davon, wie sie eigentlich bei mündlichen Prüfungen vorgehen müßten: Zu beginnen wäre mit einer leichten Frage als Einstieg und je nach der Antwort wäre mit einer leichteren oder einer schwierigeren Frage fortzusetzen. Das Schwierigkeitsniveau würde sich jeweils an der vorher gezeigten Leistung orientieren, wobei aber alle wesentlichen Lehrziele und Inhalte berücksichtigt werden müßten. Diese Prüfung wäre solange fortzusetzen, bis sich ein deutliches Leistungsbild ergibt, das durch eine weitere Fortführung der Prüfung auch nicht mehr modifiziert werden würde. Das Ergebnis wäre ein Punktwert, der eine relativ genaue Schätzung der tatsächlichen Leistungsfähigkeit des Prüfungsteilnehmers darstellt, wobei noch der Umfang der Ungenauigkeit bekannt wäre. Ein solches Verfahren wäre für *mündliche Ergänzungsprüfungen* geeignet, die dazu

dienen sollen, eine Entscheidung zwischen bereits vorliegenden widersprüchlichen Prüfungsergebnissen zu erreichen oder unklare Prüfungsergebnisse zu präzisieren. Es wird leicht deutlich, daß eine solche Prüfung eine Überforderung darstellt. Auf dem Kongreß wurde nun eine Lösung dieses Problems mit Hilfe der EDV vorgestellt. „*Individualisierte adaptive Tests (IAT)*“ (BUCHTALA, 1978). Bei diesem Verfahren wird die Auswahl und die Reihenfolge der Vorgabe von Testaufgaben auf den zu prüfenden Teilnehmer abgestimmt. Diese Abstimmung erfolgt unter Berücksichtigung der Schwierigkeiten der vorgelegten Aufgaben und der Reaktionen des Prüfungsteilnehmers. Als Vorteile dieses Vorgehens werden in einem Firmenprospekt angeführt (vgl. TEST 2000). Automatische Testdarbietung und Auswertung führen zu erhöhter Objektivität und zur Entlastung des Prüfers, die personenspezifische Aufgabenauswahl hat eine gleichbleibend gute Testmotivation zur Folge, ohne daß eine Frustration durch zu leichte, zu schwere oder inadäquate Aufgaben eintritt, die Testverkürzung durch den antwortabhängigen individuellen Testumfang erbringt eine erhebliche Zeit- und Kostenersparnis und eine geringere Ermüdung des Probanden. Maximale Meßgenauigkeit läßt sich durch eine entsprechende Testlänge erreichen, generell kann eine gewünschte Meßgenauigkeit auch im Einzelfall durch eine individuelle Bestimmung der Dauer der Prüfung eingehalten werden. — Als Nachteile dieses Verfahrens sind u. a. der hohe EDV-Aufwand, der große Umfang der Aufgabensammlung sowie die Kunstlichkeit der Prüfungssituation anzusehen. Nach dem derzeitigen Entwicklungsstand soll es möglich sein, gleichzeitig bis zu sieben Prüfungsteilnehmer mit Hilfe von Datensichtgeräten zu prüfen. Es wäre aber auch denkbar, daß ein Prüfer als „Vermittler“ die Fragen stellt und die Antworten bewertet und dem EDV-System die Auswahl der Fragen und die Bewertung des Gesamtergebnisses überläßt.

Diese Übersicht wird mit dem Hinweis abgeschlossen, daß es nicht möglich war, wegen der Fülle der sich überschneidenden Veranstaltungen alle aus dem Interessensaspekt des eigenen Arbeitsgebietes relevanten Informationen zu erhalten. Beispielsweise wäre es noch interessant gewesen, für die Auswertung von Prüfungsregelungen Verfahren zur Analyse der Struktur von Texten kennenzulernen oder Informationen über den derzeitigen Stand der psychologischen Aktionsforschung zu erhalten, die für eine praxisorientierte Prüfungsforschung hilfreich sein könnte.

Schließlich soll noch über eine Beobachtung berichtet werden, die aus der Sicht der Berufsbildungsforschung und auch der beruflichen Bildung allgemein wenig erfreulich ist. Obwohl sich fast 50 der rund 300 Kongreßbeiträge auf Probleme der institutionalisierten Pädagogik bezogen, wurden Probleme der beruflichen Bildung nahezu völlig vergessen. Nur zwei Referate beschäftigten sich unmittelbar mit solchen Fragestellungen. Über die Ursachen dieses Mißverhältnisses lassen sich nur Vermutungen anstellen:

- Das geringe Interesse der Forscher konnte dadurch bedingt sein, daß zu wenig Informationen über berufliche Bildungsgänge vorliegen und dieser Bildungsbereich zu fremd und unzugänglich erscheint.
- Bei der Auswahl der Referate (es wurden nahezu die doppelte Anzahl von Referaten angemeldet) wurden eventuell die Forschungsdefizite bei der beruflichen Bildung aus mangelnder Kenntnis nicht berücksichtigt.
- Eventuell werden gleichartige Probleme im Bereich der allgemeinen Bildung häufiger durch Psychologen, im Bereich beruflicher Bildungsgänge vermehrt durch Berufspädagogen und Soziologen untersucht.
- Bedenklich wäre es, wenn eine weitergehende Analyse zeigen würde, daß im Bereich der beruflichen Bildung einfach zu wenig empirische Untersuchungen vorliegen, die den methodischen und theoretischen Ansprüchen gerecht werden, die üblicherweise an solche Kongreßreferate gestellt werden. Es gab jedoch auch Referate, bei denen anspruchsvolle methodische Fragen und Problemaspekte eine untergeordnete Rolle spielten (vgl. z. B. das Referat von HELLER).

Es wäre wünschenswert, wenn es gelingen würde, die ohne Zweifel vorhandenen Forschungskapazitäten, besonders im Bereich der pädagogischen Psychologie, auch für Probleme der beruflichen Bildung einzusetzen. Da viele der referierten Untersuchungen zu Fragen allgemeiner Bildungsgänge aus öffentlichen Mitteln (auch Bundesmitteln) finanziert wurden, scheint das keine Frage der Bereitstellung von Mitteln zu sein.

Wilfried Reisse

#### Literatur

- Buchtala, W., 1977 Entwicklung eines Testinstrumentes für individualisierte Testung durch adaptive Parameterschätzung. In Tack, W. (Hrsg.) Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 45–47.
- Buchtala, W., 1978 Individualisiertes adaptives Testen (IAT) (Unterlage für den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Mannheim).
- Klauer, K. J. (Hrsg.), 1978 Handbuch der Pädagogischen Diagnostik Band 1–4. Düsseldorf: Schwann.
- Kleber, E. W., 1978 Probleme des Lehrerurteils. In Klauer, K. J. (Hrsg.) Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Band 3, Düsseldorf: Schwann, S. 589–617.
- Pawlik, K., 1976 a Diagnose der Diagnostik Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett.
- Pawlik, K., 1976 b Ökologische Validität. Ein Beispiel aus der Kulturvergleichsforschung. In Kaminski, G. (Hrsg.) Umweltpsychologie — Perspektiven, Probleme, Praxis. Stuttgart: Klett, S. 59–72.
- Test 2000, 1978 (Prospekt der Fa. Ing. Bruno Zak GmbH, Simbach/Inn).
- Wiedl, K. H. und Herrig, D., 1978 Ökologische Validität und Schulerfolgsprognose im Lern- und Intelligenztest. Eine exemplarische Studie. In Diagnostica 24. Jg., H. 2, S. 175–186.

#### Referate auf dem 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim, 1978

- Barkey, P. (Kassel) Schulerurteile über Lehrerverhalten.
- Eckardt, H.-H. (Nürnberg) Ein formalisiertes Diagnosesystem auf dem Gebiet der Berufseignungsdiagnostik.
- Gerds, U., Aschenbrenner, K. M., Jeromin, S., Kroh-Puschl, E. und Zaus, M. (Mannheim) Entscheidungshilfe für Hauptschüler bei der Wahl einer Ausbildungsstelle.
- Gosslbauer, J. (Würzburg) Integration verschiedener Ansätze in der psychologischen Diagnostik — Möglichkeiten und Grenzen.
- Groffmann, K. J., Zschintzsch, A., Koster, W. und Messer, J. (Mannheim) Bericht über das Mannheimer Prüfungsangstprojekt.
- 1 Analyse und verhaltenstherapeutische Behandlung von Prüfungsangst — Einführung — (Groffmann)
  - 2 Messung von Angst, insbesondere Prüfungsangst (Zschintzsch)
  - 3 Experimente zur Überprüfung der Effektivität verschiedener verhaltenstherapeutischer Behandlungsmethoden der Prüfungsangst (Koster und Messer)
- Heller, K. A. (Köln) Das Schulberatungssystem in Nordrhein-Westfalen.
- Hitpass, J. (Köln) Bewährungskontrolle von Tests zur Vorhersage des Ausbildungsverlaufs in der Zahnmedizin.
- Kern, B. (Duisburg) Schüler beurteilen Lehrer.
- Kornmann, A. (Regensburg) Lerntests. Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme.
- Schaffner, P. und Laux, L. (Mainz) Der Einfluß von Angst und aufgabenirrelevanten Kognitionen auf die Prüfungsleistung bei Studenten.
- Tiedemann, J., Bange, M. und Graumann, L. (Hannover) Determination der Schulleistung im Langsschnitt.
- Todt, E. (Gießen) Geschlechtsrolle und schulisches Lernen.
- (Ein Kongreßbericht mit Kurzfassungen der Referate wird zum Frühjahr 1979 im Verlag Hogrefe (Göttingen) erscheinen. Erfahrungsgemäß ist damit zu rechnen, daß auch die Referate im Laufe dieses Jahres u. a. als Zeitschriftenbeiträge veröffentlicht werden.)

## Veröffentlichungen

### Schriften zur Berufsbildungsforschung

- Band 52 Modellversuche — Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis (Autoren: Kleinschmidt, Paulsen, Rauner, Wenzel).
- Band 53 Curriculumanalyse, -bewertung und -dokumentation (Autoren: Hoge, Kaiser, Reisse).
- Band 54 Modellversuch „Salzgitter“ (Autoren: Weissker, Altenstein, Koch, Popp, Schmidt-Hackenberg).
- Band 55 Fehlstart ins Berufsleben. Jungarbeiter, Arbeitslose, unversorgte Bewerber um Ausbildungsstellen (Autor: Schweikert).

### Berichte zur beruflichen Bildung

- Heft 4. Daten und Informationen über berufliche Erwachsenenbildungsmaßnahmen für Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung (Autor: Adler).
- Heft 5: Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, Teil IV. Ergebnisse von Interviews mit Fortbildungsbeauftragten und Lehrkräften über Stand und Entwicklung der andragogischen Qualifizierung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener (Autoren: Kuhn, Preuß, Wolf).
- Heft 6: Berufsbezogene Weiterbildung in Internatseinrichtungen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung (Autoren: Bolewski, Fink, Spree).
- Heft 7: Problemanalyse zur Strukturierung des kaufmännischen Weiterbildungsbereichs (Autoren: Neuber, Kalusche).
- Heft 8: Problemanalyse zur Neuordnung der Berufsausbildung für Technische Zeichner, (Teil 2) Auswirkungen der rechnerunterstützten Zeichnungserstellung, (Autor: Buschhaus).

### Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung

- Heft 4 Entwicklungstendenzen des Ausbildungsumfanges von Klein-, Mittel- und Großbetrieben in der Bundesrepublik Deutschland (Autor: von Henniges, Otto).
- Heft 5: Daten betrieblicher Berufsbildung. Auswertungen und Erhebungen der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ aus den Jahren 1972 und 1973 (Autoren: Grünewald, Kohlheyer).
- Heft 6: Zeitreihen zur Entwicklung des Berufsbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland — Strukturquoten, Interpretationen, Prognosen (Autoren: Althoff, Bürkardt, Hildmann, Kloas, Selle, Werner, Wulf).
- Heft 7. Daten zum Entwicklungsverlauf des Berufsgrundbildungsjahres (Autoren: Glaser, Höpke, Lemke).

### Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung

- Heft 1 Materialien zum Expertengespräch Problemerkategorien der beruflichen Bildung.

### Modellversuche zur beruflichen Bildung

- Heft 1: Modellehrgänge. Ausbilderförderungszentrum (AFZ).
- Heft 2 Zusammenfassende Darstellung und Auswertung von Modellversuchen zum BGJ (Autor: Gerds).
- Heft 3. Modellversuche im Berufsfeld Textil-Bekleidung im Vergleich (Autor: Axt).

## REZENSIONEN

**Martin Kipp: Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel. Schroedel Verlag, Braunschweig 1978**

*Johannes Riedel* gilt bis heute als der markanteste Vertreter der deutschen Arbeitspädagogik. 60 Jahre nach seiner ersten arbeitswissenschaftlichen Publikation (zugleich 7 Jahre nach seinem Tod) erscheint eine erste größere Abhandlung, die die Geschichte der Arbeitspädagogik in Deutschland anhand einer Biographie des *Nestors der deutschen Arbeitspädagogik* aufzeigt

Kipp gliedert seine Arbeit nach Problem-bereichen, die den Lebensweg *Riedels* markieren, die aber auch Hinweise für den Problemumfang einer Arbeitspädagogik abgeben. Neben der Rationalisierung der Industriearbeit und dem Verhältnis von Arbeit, Arbeitswissenschaft und Arbeitskunde wurden eine Reihe von Problemen angesprochen, die heute noch besonders aktuell sind, so z. B. das Problem der Ungelernten, die Frage nach einer besonderen Ausbildung von Ausbildern (Lehrwerksmeistern). Daneben werden aber auch Themen aufgegriffen, deren Beziehung zur Arbeitspädagogik zunächst nicht zu erkennen ist, von denen man vielmehr annehmen könnte, daß sie lediglich zu einer Biographie *Riedels* gehören, so z. B. das Pfadfindertum, die Scouting-Pädagogik, die Deutsche Arbeitsfront. Kipp zeigt aber, daß in den theoretischen Ansätzen *Riedels* Vorstellungen aus diesen Bereichen in starkem Maße eingeflossen sind.

In der Aufdeckung dieser Bezüge der Arbeitspädagogik *Riedels* zu Entwicklungen in der betrieblichen Organisation aber auch im außerbetrieblichen sozialen Bereich, die *Riedel* an zahlreichen Stellen mitgestaltete, so z. B. in der Jugendbewegung, als Mitarbeiter des *Deutschen Instituts für technische Arbeitsschulung* (DINTA), Lehrbeauftragter und Hochschullehrer an verschiedenen Hochschulen, Referent für Arbeitsrationalisierung bei einem Wirtschaftsministerium, Leiter von Arbeitsschulungslagern, Mitbegründer der Deutschen Gesellschaft für gewerbliches Bildungswesen, Mitarbeiter des REFA-Verbandes und als Gutachter für Berufserziehung im Auftrag der Kultusministerkonferenz, liegt das besondere Verdienst der Arbeit Kipp's

Durchgangiges Thema war für *Riedel* der Zusammenhang zwischen Arbeiten und Lernen in allen Erscheinungsformen. Kipp zeigt auf, daß die Arbeitspädagogik, so wie sie *Riedel* entwickelte, nicht im freien Raum wissenschaftlicher Theoriebildung, sondern in praktischer Konfrontation zur *wissenschaftlichen Betriebsführung* des Taylorismus entstand und hier zugleich ihre Bewährungsprobe zu bestehen hatte.

Der Gesichtspunkt, daß Arbeiten immer den ganzen Menschen betrifft, ließ die Arbeitspädagogik als die humanere Vertretarin der Rationalisierung der industriellen Arbeit im Vergleich zum Taylorismus erscheinen. *Taylor* und *Riedel* unterschieden sich auch grundsätzlich in ihren Anschauungen bei der Frage der Lehrlingsausbildung. Für *Riedel* war eine gründliche und breit angelegte Ausbildung Grundlage für die von ihm propagierte Arbeitspersonlichkeit.

Die Verbindung von Arbeitsform und Lebensform birgt aber eine andere Gefahr, die *Riedel* nicht ausreichend berücksichtigte, indem er den *totalen Betrieb* forderte. Der Hinweis auf die NS-Organisation *Kraft durch Freude*, in der die Scheidung zwischen Arbeit und Freizeit aufgehoben werden sollte, macht deutlich, wie *Riedel* sich (im Deutschland unter nationalsozialistischer Führung) diese Einheit vorstellte.

Angesichts der Schwierigkeiten und des Umfangs der Aufgabe, Theorie und Praxis der Arbeitspädagogik sowie ihrer Geschichte zu beschreiben, ist es verständlich, daß dieses Buch noch zahlreiche Fragen unbeantwortet läßt. Kipp bezeichnet seine Arbeit selbst als Modellstudie, die an der Biographie *Riedels* die wesentlichen Probleme der Arbeitspädagogik erschließen soll. Diese Arbeit ist bereits ein wesentlicher Schritt zu einer Geschichte der Arbeitspädagogik. Notwendig wäre allerdings die Weiterführung der Analyse in systematischer Sicht, die insbesondere die Entwicklung der Ergonomie, Industrie-soziologie und Arbeitswissenschaft einbezieht sowie die Weiterführung von arbeitspädagogischen Ansätzen, um den Standort und die zukünftigen Chancen einer Arbeitspädagogik zu bestimmen.

*Riedels* Werk kann z. B. heute noch Anregungen zur *Humanisierung der Arbeit* geben. Die von *Riedel* in seinem letzten Buch (Einführung in die Arbeitspädagogik) vorgenommene Begrenzung der Arbeitspädagogik auf eine Kunstlehre des Arbeitens dürfte sich als zu eng erweisen. So sieht Kipp den Grundfehler *Riedels* darin, bei seinen arbeitspädagogischen Grundgedanken von den gesellschaftlichen Bestimmungen der Arbeit zu abstrahieren.

Herbert Tilch, Berlin

**Spiertz, H.; Gedon, W.: Berufsbildungsrecht, Frankfurt, Kommentator Verlag, 1978.**

In der Reihe „Arbeits- und Sozialrecht“ ist als Nr. 44 ein Kommentar zum Berufsbildungsrecht von Hans Spiertz und Walter Gedon erschienen. Der in Loseblattform dargebotene Kommentar reiht sich mit dem Anspruch auf eine für die Hand des

Praktikers bestimmte Gesamtdarstellung des Rechts der beruflichen Bildung in die insgesamt reiche Vielfalt kommentierender Aussagen zum Berufsbildungsgesetz und den in seinen Zusammenhang gehörenden gesetzlichen Regelungen ein.

Der Rezensent unterscheidet bei der Würdigung der Neuerscheinung zwischen Bedürfnissen, die auf eine wissenschaftliche Durchdringung der Materie abheben, und solchen, die sich aus Praktikerkreisen bemerkbar machen. Letzteren zu genügen, haben sich die Autoren erklärmaßen vorgenommen.

Welche Kommentierung ist nun für die Hand des Praktikers die brauchbarste? Zunächst einmal wird man festhalten müssen, daß auch der Mann der Praxis nur auf wissenschaftlich abgesicherte Aussagen zurückgreifen möchte, soweit man unter Wissenschaftlichkeit eine zuverlässige, methodisch in sich schlüssige Aufbereitung des Stoffes und der fachlichen Aussagen versteht. Zum anderen benötigt der Praktiker gut lesbare, übersichtlich dargestellte und deshalb rasch auffindbare Informationen zu dem Recht, das anzuwenden er gehalten ist. Beiden Anforderungen entspricht das hier behandelte Werk in beeindruckender Weise.

Es sollen in der Folge lediglich einige Gesichtspunkte herausgegriffen werden, die die Neuerscheinung dem Anwender hauptsächlich empfehlen. Besonders geglückt erscheint die Einführung mit einer knappen, aber umfassenden Darstellung des Rechts der beruflichen Bildung als Funktion geschichtlicher Entwicklungsgänge ebenso wie materieller Normen. Anschließend wird das Berufsbildungsrecht anhand des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), des Ausbildungsplatzforderungsgesetzes (APiFG) und des Gesetzes zur Regelung zusätzlicher Fragen der Ausbildungsplatzforderung (APiFG-Ergänzungsgesetz) eingehend, dennoch knapp und bundig formuliert, erläutert.

Eine besondere Stärke der Autoren liegt in den Ausführungen zu den allgemeinen Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes. Von den Aussagen zum Berufsausbildungsverhältnis geben die Erläuterungen zu § 3 BBiG (Vertrag) und § 4 a a O (Vertragsniederschrift) einen zuverlässigen Überblick über die vorhandenen Einsichten zu dieser komplexen Materie mit ganz konkreten Handlungsweisen, die sicherlich kein Anwender vermissen möchte. In ähnlich zuverlässiger Weise werden auch die anderen Gesetzesmaterien abgehandelt. Es ist dem Rezensenten insbesondere aufgefallen, daß zum Dritten Teil des BBiG (Ordnung der Berufsbildung) eine in dieser Vollständigkeit besonders beeindruckende Sammlung der einschlägigen Materialien gelungen ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß der nach Anlage der Neuerscheinung zu erwartende Ausbau des Kommentars nicht nur zu einer Unterstreichung des bereits erreichten Qualitätsstandards führen dürfte, sondern den Benutzer erwarten läßt, ein nach Maßgabe des Fortgangs der berufsbildungspolitischen Diskussion etwa im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung sowie der Rechtsprechung stets aktuell und lebendig gehaltenes Kompendium als Begleiter seiner taglichen Arbeit zu wissen

*Reinhard Wohlleben, Nürnberg*

**Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Modellversuch zur Entwicklung und Erprobung beruflicher Grundbildung in verschiedenen Organisations- und Kooperationsformen in Rheinland-Pfalz. Situationsbericht vorgelegt von der wissenschaftlichen Begleitung Elfriede Höhn, Gerhard Maier, Claus Manner, Ralf Rothardt, Herwig Schimek. (Info Nr. 2)**

Dieser Bericht über das erste Versuchsjahr eines insgesamt auf drei Jahre angelegten Modellversuchs des Landes Rheinland-Pfalz ist in zweifacher Hinsicht bemerkenswert:

- durch die Fragestellung, den Vergleich von schulischem und dual-kooperativem Berufsgrundbildungsjahr und
- durch die Art und Weise, wie das Instrument „Modellversuch/wissenschaftliche Begleitung“ gehandhabt wird

Im Schuljahr 1975/76 wurden insgesamt 35 Klassen der Normalform des Berufsgrundbildungsjahres untersucht, sie verteilen sich folgendermaßen auf die einzelnen Berufsfelder und die beiden Organisationsformen

Berufsfeld	Zahl der Berufsgrundbildungsklassen	
	schulisch	dual-kooperativ
Wirtschaft u. Verwaltung	4	—
Metall	7	8
Elektrotechnik	4	4
Chemie Physik Biologie	—	2
Druck und Papier	1	—
Ernahrung*	1	—
Hauswirtsch./Sozialpflege*	4	—
<b>zusammen</b>	<b>21</b>	<b>14</b>

Angaben entnommen dem vorhergehenden Situationsbericht, Stand Februar 1977, S. 9 (Info 1)

\* Berufsfelder abweichend von der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung von 1973

Thema des Situationsberichtes ist neben dem bereits erwähnten Vergleich des Berufsgrundbildungsjahres in den beiden Organisationsformen vollzeitschulisch und dual-kooperativ die Bewahrung der Lehrplanentwürfe für die verschiedenen Berufsfelder. Das, was die Untersuchung in methodischer Hinsicht auszeichnet, ist die innere Kongruenz von bildungspolitischen

Pramissen, Untersuchungsansatz und Darstellung der Ergebnisse, daß andererseits aus einer engen testtheoretischen oder prüfstatistischen Perspektive auch einiges an den eingesetzten Verfahren bemangelt werden konnte, gilt für diese Untersuchung vermutlich nicht mehr und nicht weniger als für Begleituntersuchungen im allgemeinen

Bei der Lehrplanevaluation wird von der Prämisse ausgegangen, „daß ein Lehrplan letztlich nur etwas wert ist, wenn er nach einer angemessenen Erprobungszeit von den Beteiligten bejaht werden kann“ (S. 31); dementsprechend wird die objektive, auf lernzielorientierter Leistungsmessung basierende Lehrplanevaluation mit einer subjektiven Erfahrungs-evaluation verbunden, die durch Erprobungsberichte der einzelnen Lehrer und Beurteilung der gemessenen Lernzielerreichung durch Expertengruppen aus Fachlehrern und den Leitern der jeweiligen fachdidaktischen Kommissionen ergänzt. In der Darstellung und Wertung der Ergebnisse nehmen diese Interpretationen den größten Raum ein; sie machen die Darstellung informativ und praxisbezogen

Der Vergleich zwischen dem schulischen und dem dual-kooperativen Berufsgrundbildungsjahr in den beiden Berufsfeldern Metall und Elektrotechnik besteht vor allem in einem Vergleich der von den Jugendlichen in beiden Organisationsformen erzielten fachlichen Leistungen. Die Leistungsmessung erfolgte in beiden Organisationsformen anhand derselben lernzielorientierten (informellen) Tests und einer fachpraktischen Arbeitsprobe, die sich ihrerseits an den einheitlich für beide Organisationsformen geltenden Rahmenlehrplanentwürfen orientierten (die fachpraktische Ausbildung im kooperativen Berufsgrundbildungsjahr sollte mindestens die im Rahmenlehrplanentwurf für das schulische Berufsgrundbildungsjahr verlangten Fertigkeiten umfassen; vgl. Info 1, S. 11 und 12, Info 2, S. 4). Allerdings war an dieser Stelle anzumerken, daß in dem unmittelbar auf Fertigkeiten und Kenntnisse zielenden Leistungsvergleich Berufsgrundbildung in einem relativ engen Verständnis interpretiert wird, weiterreichende pädagogische Ziele wie z. B. die Forderung der Berufswahlreife oder die Entspezialisierung der Ausbildung bleiben unberücksichtigt

In beiden Berufsfeldern erzielen die Jugendlichen des dual-kooperativen Berufsgrundbildungsjahres in Fachpraxis bessere Leistungen als die Jugendlichen der schulischen Form, im Berufsfeld Metall erzielen sie auch bessere Ergebnisse in Fachkunde (S. 17 und S. 27). Die Leistungsunterschiede ergeben sich bei statistischer Konstanzhaltung der Intelligenz und Beschränkung des Vergleichs auf die Gruppe der Hauptschüler, die besseren individuellen Eingangsvoraussetzungen, die die Jugendlichen der dual-kooperativen Form mitbringen (S. 7, 17, 18), werden zumindest insoweit berücksichtigt. Keine statistisch signifikanten Unterschiede ergeben sich — wiederum unter Berücksichtigung der genannten Eingangsvoraussetzungen — im Berufsfeld Elektrotechnik in den Fächern Fachkunde, Fachrechnen und Fachzeichnen sowie im Berufsfeld Metall in Fachrechnen und Fachzeichnen. (Diese Ergebnisse

werden jedoch ohne Angabe der zugrundeliegenden Daten wie der ermittelten Vergleichswerte mitgeteilt.)

Die Bewertung dieses Ergebnisses ist weitgehend eine Frage der Bewertung der verschiedenen Bedingungen des Vergleichs. Mit Intelligenz und Schulabschluß sind nur zwei Variablen erfaßt, die zum größeren oder kleineren Erfolg eines Berufsgrundbildungsjahres beitragen. Es zeichnet diese Untersuchung aus, daß gerade auch auf die Realisierungsbedingungen ausführlich und z. T. auch mit quantifizierten Beobachtungen eingegangen wird. So wird u. a. darauf verwiesen, daß beim Berufsgrundschuljahr über den ohnehin geringeren Zeitanteil für Fachpraxis hinaus (16 gegenüber 20 Wochenstunden in der kooperativen Form sowie die längere Dauer der Schulferien verglichen mit dem Tarifurlaub der Auszubildenden) der planmäßig vorgesehene Unterricht nicht in allen Klassen in vollem Umfang erteilt werden konnte, daß die Ausstattung der Schulwerkstätten zum Teil noch unzureichend — insofern auch keine gleichen Bedingungen für die Durchführung einer zentral gestellten Arbeitsprobe bestanden — und daß eine individuelle Forderung der Schüler durch relativ große Ausbildungsgruppen im Werkstattunterricht erschwert war (S. 15, 16, 25, 26, 29 sowie Anlagen 1.2.2 und 1.2.3).

Die ungleichen und für das schulische Berufsgrundbildungsjahr ungünstigeren Realisierungsbedingungen werden von den Autoren in der zusammenfassenden Bewertung des Leistungsvergleichs lediglich pauschal berücksichtigt: „unter den im Schuljahr 1975/76 vorgefundenen Realisierungsbedingungen (wurden) in der kooperativen Form bessere Lernleistungen als im Berufsgrundschuljahr erreicht“ (S. 29).

Wenn trotz der ungleichen Bedingungen von einem „Ergebnisvergleich der beiden Organisationsformen der Berufsgrundbildung“ (S. 2) gesprochen wird, so ist dies zwar einerseits eine verkürzte, auf einen Indikator beschränkte Betrachtungsweise; sie ist jedoch andererseits folgerichtig an der bildungspolitischen Prämisse der Untersuchung orientiert, an den Betrieben mit hoher Ausbildungsqualität und langjähriger Ausbildungserfahrung, mit denen hier das kooperative Berufsgrundbildungsjahr durchgeführt werde, müsse sich das schulische Berufsgrundbildungsjahr messen lassen, sofern es sich langfristig durchsetzen und von der Wirtschaft als erstes Jahr der Berufsausbildung anerkannt werden will (S. 6). — Eine Prämisse, bei der im Vordergrund zu stehen scheint, daß sich die Absolventen eines Berufsgrundschuljahres gegenwärtig unter besonders schwierigen Bedingungen auf dem Ausbildungsmarkt behaupten müssen, so daß zwischen den daraus resultierenden Zwängen und der ursprünglich weitreichenden Reformkonzeption einer Berufsgrundbildung auf Berufsfeldbreite ein Kompromiß gefunden werden muß. Unter dieser Prämisse kommt den Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung, die personelle, finanzielle, sachliche und räumliche Ausstattung der Berufsschulen zu verbessern (S. 30), die größte Bedeutung zu. Der in der Untersuchung benutzte Vergleichsmaßstab — eine Grundausbildung, wie sie mit gewissen

Veränderungen doch noch relativ weitgehend dem herkömmlichen ersten Ausbildungsjahr entspricht — sollte jedoch nicht auch zur Richtschnur für die hier geforderten Bildungsinvestitionen werden; diese sollten vielmehr so ausgerichtet sein, daß auf dem Wege über eine möglichst breite, theoretisch fundierte Berufsbildung zur weiteren Reform der beruflichen Bildung beigetragen wird

Brigitte Schmidt-Hackenberg, Berlin

### Lexika für Ausbilder — Ein Vergleich berufs- und arbeitspädagogischer Lexika für Ausbilder (Sammelrezension)

- Brock, Adolf, Dietze, Lutz (Hrsg.)  
Lehrlingslexikon Baden-Baden 1977,
- Gruner, Gustav, Georg, Walter; Kahl, Otto  
Kleines berufspädagogisches Lexikon Bielefeld 1977<sup>4</sup>;
- Korff, Ernst und Bigalke, Helmut  
Taschenbuch für Ausbilder Heidelberg 1978<sup>5</sup>;
- Paulik, Helmut (Hrsg.)  
Lexikon der Ausbildungspraxis. München 1975,
- Rischar, Klaus u. Rischar-Titze, Christa  
Lexikon für Berufs- und Arbeitspädagogik. Ludwigshafen 1976,
- Schleppe, Eberhard  
Bildung und Wirtschaft von A—Z Köln 1974

Lexikonbeiträge dienen dazu, sich einen ersten Überblick über einen bestimmten Sachverhalt oder ein Problem zu verschaffen. Der Leser möchte sich rasch und zutreffend informieren, um — je nach Bedarf — sich gezielter der Fachliteratur bedienen zu können. Dieser Vorteil eines Lexikons muß auch für Ausbilder gelten, zumal ihnen der Zugang zu Lehrbüchern nicht immer leichtfallen dürfte.

Neben den einschlägigen Fachlexika für Pädagogen bzw. Berufspädagogen (z. B. Fischerlexikon, Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Wörterbuch für Erziehung und Unterricht) sind eine Reihe von Lexika/Taschenbücher der Berufs- und Arbeitspädagogik erschienen, die die pädagogische Eignung des Ausbildungspersonals im Blick haben, bzw. sich vor allem auch an betriebliche Ausbilder wenden. Diese Tatsache wirft sowohl die Frage auf, ob die jeweilige Publikation als Handreichung für Ausbilder geeignet ist, als auch die Frage, worin sich denn ein Speziallexikon für Ausbilder von anderen Fachlexika unterscheiden mußte. Welche inhaltlichen Schwierigkeiten dabei entstehen können, hat Albers\* bereits exemplarisch an der Rezension des Lexikons von Rischar erläutert. Dabei deckt er als ent-

scheidendes Problem die Auswahl der relevanten Fachbegriffe und ihre zweckdienliche Beschreibung für Ausbilder auf

Generell ist zu bemerken, daß der Gebrauch von Lexika dann problematisch ist, wenn vom Anspruch her bzw. im tatsächlichen Umgang eine Aneignung berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse bezweckt wird, weil die schlagwortartige Information — abgesehen von Verweismöglichkeiten — einen größeren Zusammenhang nicht herstellen kann. Dieser Nachteil kann dadurch behoben werden, daß anstelle von reinen Begriffsklärungen mit Hilfe von *Problemfeldern* in Form von — oft namentlich gekennzeichneten — Kurzbeiträgen das entsprechende Thema etwas umfassender behandelt wird

Die Bücher von Gruner, Paulik, Rischar und Schleppe sind lexikalische Zusammenstellungen von Fachwörtern mit gleichem oder ähnlichem Anspruch. Sie wenden sich an Ausbilder mit unterschiedlichen Funktionen und wollen über die lexikalische Orientierung „den Zugang zu der einschlägigen Fachliteratur zu erarbeiten“ helfen, darüber hinaus versuchen, „dem Ausbilder Anleitungen für sein Verhalten und seine Tätigkeit zu geben“ (Paulik, S. 5) sowie „Verständigungsschwierigkeiten zwischen Schule und Wirtschaft zu vermeiden (oder auszuräumen) helfen“ (Schleppe, S. 3)

Gruner, Paulik und Rischar haben Begriffe aus allen Sachgebieten der Ausbilder-Eignungsverordnung, also auch Rechtsfragen, aufgenommen. Dies ist vor allem wegen der unterschiedlichen Halbwertszeiten im Hinblick auf den daraus resultierenden Aktualitätsverlust des gesamten Buches nicht unproblematisch. Insgesamt führt der umfassende Informationsanspruch zu einer sehr starken Reduktion und Konzentration auf zentrale Begriffe, aber wegen der notwendigerweise knappen Darstellungsweise auch z. T. zu unzulänglichen und allzu vordergründigen Aussagen. Aus der Erfahrung von Ausbilderlehrgängen führen die Autoren (Gruner und Rischar) die einschlägigen pädagogischen und psychologischen Fachbegriffe auf, wobei sie sich in einigen Fällen auf eine wortliche Übersetzung beschränken

Das Lexikon von Schleppe wendet sich nicht ausdrücklich an Ausbilder und behandelt auch nicht umfassend die für Ausbilder relevante Berufs- und Arbeitspädagogik, sondern trifft eine Auswahl von *Bildungsbegriffen* vorwiegend aus dem gesellschaftspolitisch bestimmten Bereich *Grundfragen der Berufsbildung*, um „das Zurechtfinden im Gewirr der vielfältigen Bildungsgänge und Reformkonzeptionen (zu) erleichtern“ (Schleppe, S. 3)

Brock und Korff weichen von der lexikonartigen Darstellung ab und versuchen, Zusammenhangswissen zu vermitteln. Das Taschenbuch von Korff beansprucht für sich, über die neuesten Erkenntnisse in den Sachgebieten *Grundfragen der Berufsbildung, Planung und Durchführung der Ausbildung und der Jugendliche in der Ausbildung* zu informieren. Der Inhalt des Buches soll dazu befähigen, die Ausbilder-Eignungsprüfung abzulegen, wobei einschränkend darauf hingewiesen werden muß, daß der Teil Rechtsgrundlagen nicht enthalten ist. Die Benutzung des Taschenbuchs wird durch ein Sachwortver-

zeichnis, durch eine Erläuterung der wichtigsten Fachausdrücke und durch Lernerfolgskontrollen am Ende der Kapitel erleichtert. Tendenziell neigt der Verfasser zu einer statischen und harmonisierenden Betrachtung des Berufsbildungssystems, das auf Kooperation angewiesen sei und dem einzelnen sozialen Aufstieg ermögliche, das aber aus gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen herauszuhalten sei. In den übrigen Ausführungen kommen starker psychologische Aspekte zum Tragen. Die Ausbildungs- bzw. Unterweisungsplanung erscheint wenig stringent aufbereitet worden zu sein

Das von Brock herausgegebene Lehrlexikon unterscheidet sich von den genannten Publikationen sowohl hinsichtlich seines intentionalen und thematischen Rahmens als auch hinsichtlich der Darstellungsweise durch ca. 50 z. T. sehr unterschiedliche Einzelbeiträge. Das Buch wendet sich an Schüler, Eltern, Lehrlinge und Ausbilder und versucht, ihnen eine Orientierung zur Wahrnehmung ihrer (Ausbildungs)Rechte und Pflichten zu geben. Überwiegend werden Bestimmungen des Ausbildungs- und Arbeitsrechts behandelt, wobei Hinweise auf rechtsrelevante Handlungen während der Ausbildungszeit sowie unter einer langfristigen Zielperspektive einer qualitativen Verbesserung der augenblicklichen Ausbildungsstrukturen gegeben werden.

Die Bezeichnung Lehrlexikon kann jedoch zweifach mißverstanden werden. Weder die Erwartung, es handle sich um ein Buch für *Lehrlinge*, kann bei Anliegen inhaltlicher, sprachlicher und methodischer Kriterien erfüllt werden, noch trifft die Bezeichnung Lexikon angemessen die Verwendungsmöglichkeit des Buches. Dennoch kann dieses Buch im Rahmen einer kritisch-reflektierten Rechtsdidaktik für die Aus- und Weiterbildung der Ausbilder — insbesondere auch zur Vorbereitung der Dozenten — wichtige zusätzliche Hinweise geben. Allerdings erscheint der ansonsten erfrischend kritische Grundtenor mit seiner expliziten Parteinahme für die Chancen, Rechte und Interessen der Auszubildenden an manchen Stellen deutlich überzogen

Zusammenfassend läßt sich sagen: Lexika für Ausbilder (Gruner, Paulik, Schleppe) mit dem fachlichen Bezug zur Berufs- und Arbeitspädagogik können auch mit ihrer knappen, stichwortartigen z. T. nur übersetzenden Sprache eine gute Orientierungsmöglichkeit für den Ausbilder bieten. Taschenbücher mit komprimiertem Inhalt der Sachgebiete, der Ausbilder-Eignungsverordnung, die umfangmäßig zwischen Lexikon und Fachbuch stehen und zugleich auf die Ausbilder-Eignungsprüfung vorbereiten, laufen Gefahr, oberflächlich zu bleiben (Korff). Die von Brock gewählte Darstellungsform von namentlich gekennzeichneten Einzelbeiträgen zu thematischen Schwerpunkten, könnte eine für Ausbilder brauchbare Alternative darstellen, wenn tatsächlich alle relevanten *Schlüsselwörter für Ausbilder* in sprachlich angemessener Form behandelt werden. Als Anregung hierzu sei auf die *Schlüsselwörter zur Berufsbildung* (Beltz, Weinheim und Basel 1974) verwiesen.

Konrad Kutt, Berlin

\* Albers, Hans-Jürgen: Über die Schwierigkeit, ein berufs- und arbeitspädagogisches Lexikon zu schreiben, erläutert an einer Besprechung von Klaus Rischar/Christa Titze: Lexikon für Berufs- und Arbeitspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Band 73, Heft 12 (1977) S. 951—955



# Ausbildungsmittel

## Gesamtverzeichnis 1978/79

Soeben ist das neue Ausbildungsmittel-Gesamtverzeichnis 1978/79 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erschienen.

Das Verzeichnis enthält alle vom BIBB erarbeiteten Ausbildungsmittel:

Lehrgänge, Begleithefte für Ausbilder,  
Kenntnisprüfungen, Buchprogramme,  
Arbeitshefte, Filme, Overheadfolien,  
Lehrprogramme (als Buch oder Tonbildschau),  
Programmierte und lernergesteuerte Übungen  
und Fachpraktische Übungen

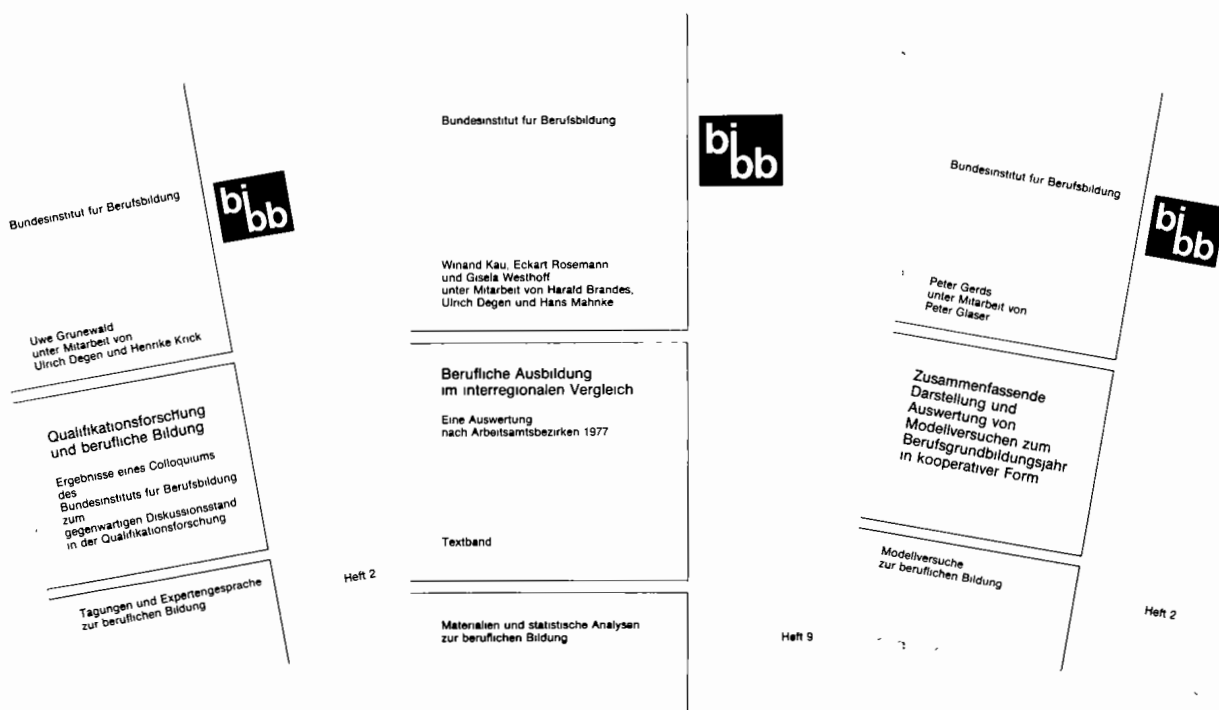
Bislang liegen für folgende Berufsfelder Ausbildungsmittel vor:

- Metalltechnik
- Elektrotechnik
- Bautechnik
- Holztechnik
- Textiltechnik und Bekleidung.



Das Gesamtverzeichnis kann **kostenlos** bezogen werden beim  
**Bundesinstitut für Berufsbildung**  
Hauptabteilung Medienforschung  
Fehrbelliner Platz 3  
1000 Berlin 31

# Neuerscheinungen aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung



## Reihe

**Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 2: Qualifikationsforschung und berufliche Bildung.**

**Ergebnisse eines Colloquiums**

**von Uwe Grünewald, unter Mitarbeit von U. Degen und H. Krick DM 10,--**

Die Studie enthält Stellungnahmen von dreißig Wissenschaftlern (u.a.: Hegelheimer, Kern/Schumann, Lempert, Lutz, Mertens, Hofbauer) zur Qualifikationsforschung. Erstmals werden Übereinstimmungen und Dissens in diesem Forschungsbereich herausgearbeitet und diskutiert. Ferner wird geklärt, welchen Beitrag die Qualifikationsforschung zur Empfehlung bildungspolitischer Maßnahmen leisten kann und welche Lücken sich für die weitere Forschung lokalisieren lassen.

## Reihe

**Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Heft 9: Berufliche Ausbildung im interregionalen Vergleich. Eine Auswertung von Arbeitsamtsbezirken 1977**

**von Winand Kau u.a. DM 10,--**

Globale Daten und Statistiken zum Bereich der beruflichen Bildung haben einen relativ geringen Aussagewert. Deshalb liefert der Regionalbericht Informationen über die lokalen Ausbildungsmärkte und -regionen und versucht damit, ein verwertbares Instrumentarium für Problemanalysen zu liefern.

## Reihe

**Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 2: Zusammenfassende Darstellung und Auswertung von Modellversuchen zum Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form**

**von Peter Gerds, unter Mitarbeit von Peter Glaser DM 10,--**

Der Streit um die Form der beruflichen Grundbildung ist in der Bundesrepublik keineswegs beendet. Die Länder favorisieren sehr unterschiedlich entweder das schulische oder das kooperative Berufsgrundbildungsjahr.

Mit dem vorgelegten Bericht wird ein Überblick über bisher vorliegende Ergebnisse aus Modellversuchen der kooperativen Form des Berufsgrundbildungsjahres gegeben.