

A 6835 F

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
Postvertriebsstück – Gebühr bezahlt
Beuth Verlag GmbH,
Burggrafenstraße 4-10, 1000 Berlin 30



Berufsbildung

in Wissenschaft und Praxis

4 August 1982

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
(Bibliographische Abkürzung BWP)
— vormals Zeitschrift für Berufsbildungsforschung —
einschließlich

Mitteilungen des
Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Herausgeber

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

Redaktion

Ulrich Degen (verantwortlich)
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)
Telefon (030) 86 83-2 83 oder 86 83-2 39

Beratendes Redaktionsgremium:

Dagmar Lennartz, Gisela Pravda, Edgar Sauter

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

Beuth Verlag GmbH,
Burggrafenstraße 4-10, 1000 Berlin 30

Erscheinungsweise

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

Bezugspreise

Einzelheft DM 7.—, Jahresabonnement DM 28.—,
Studentenabonnement DM 15.—,
bei halbjährlicher Kündigung wird der Einzel-
preis berechnet;
im Ausland DM 36.—;
zuzüglich Versandkosten bei allen Bezugspreisen

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

Oskar Zach KG
Druckwerkstätten
Babelsberger Straße 40/41 · 1000 Berlin 31

ISSN 0341 - 45 15

Inhalt

<i>Dagmar Lennartz / Bernd Schwiedrzik</i> „Arbeit bildet“ — aber wie?	1
<i>Guido Franke</i> Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz	3
<i>Gertrud Kühnlein / Ursula Müller / Angela Paul-Kohlhoff</i> Betriebliche Lernorte aus der Sicht von Auszubildenden	10
<i>Hans-Peter Haag / Hermann Mörsdorf</i> Außerbetriebliche Berufsausbildung im Rahmen des Programms des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (BMBW) für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen Bericht aus der Praxis des Diakonischen Werkes an der Saar	14
<i>Thomas Krauß / Matthias Sell / Wolfgang Wesely</i> Vorförderungsmaßnahmen „Das Lernen lernen“ — lernpädagogisches Gelenkstück zwischen Arbeitslosigkeit und Beruf	17
<i>Carl-Michael Wilhelmi</i> Arbeiten und Lernen am Beispiel des Wanderstudiums „Orientierungsjahr“	22
<i>Irmgard Frank</i> Ausbildung im Einzelhandel Warenbezogene Kenntnisse als Teilbereich der Qualifikationsinhalte	23
UMSCHAU	27
KURZMELDUNGEN	29
REZENSIONEN	30

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Irmgard Frank; wiss. Mitarbeiterin in der Abteilung „Medienanwendung“ der Hauptabteilung „Medienforschung“ des BIBB
Guido Franke; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Lernorganisation in der beruflichen Bildung“ der Hauptabteilung „Curriculumforschung“ des BIBB
Hans-Peter Haag; Referent für berufliche Eingliederungshilfen beim Diakonischen Werk a. d. Saar, Deutschherrnstraße 12, 6600 Saarbrücken 1
Thomas Krauß; Projektleiter „Von der Arbeitslosigkeit zum Beruf — Vorförderung zu qualifizierenden Maßnahmen“ bei der Volkshochschule Ostkreis Hannover, Burgdorfer Straße 16, 3160 Lehrte
Dr. Gertrud Kühnlein; wiss. Mitarbeiterin des Landesinstituts Sozialforschungsstelle Dortmund, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund 1
Dagmar Lennartz; wiss. Mitarbeiterin im Bereich „Prüfungen“ der Hauptabteilung „Curriculumforschung“ des BIBB
Dr. Ursula Müller; wiss. Mitarbeiterin des Landesinstituts Sozialforschungsstelle Dortmund, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund 1
Hermann Mörsdorf; wiss. Mitarbeiter im Referat „Soziale Planungs- und Öffentlichkeitsarbeit“ beim Diakonischen Werk a. d. Saar, Deutschherrnstraße 12, 6600 Saarbrücken 1
Dr. Angela Paul-Kohlhoff; wiss. Mitarbeiterin des Landesinstituts Sozialforschungsstelle Dortmund, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund 1
Matthias Sell; wiss. Mitarbeiter am Institut für angewandte Psychologie und Erwachsenenbildung, Warmbüchener Straße 25, 3000 Hannover 1
Bernd Schwiedrzik; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Lernorganisation in der beruflichen Bildung“ der Hauptabteilung „Curriculumforschung“ des BIBB
Dr. Rudolf Werner; wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Qualifikationsforschung und Berufsbildungsstatistik“ der Hauptabteilung „Strukturforschung, Planung, Statistik“ des BIBB
Dr. Wolfgang Wesely; Direktor der Volkshochschule Ostkreis Hannover, Burgdorfer Straße 16, 3160 Lehrte
Dr. Carl-Michael Wilhelmi; Mitbegründer und Mitarbeiter im Wanderstudium „Orientierungsjahr“ und im „Jugendausbildungsprojekt“ der freien Volkshochschule Forum Kreuzberg, Eisenbahnstraße 21, 1000 Berlin 36

Statt eines Vorwortes ein Plädoyer für die Aufklärung des Zusammenhanges von Arbeit und Lernen:

Dagmar Lennartz / Bernd Schwiedrzik

„Arbeit bildet“ – aber wie?

Bis in die jüngste Vergangenheit stand in der Berufs-, der Arbeits- und der Industriepädagogik der Wert der Arbeit für das Lernen, die Bedeutung des praktischen Tuns für die Persönlichkeitsentwicklung außer Frage. Einer empirischen Erforschung des Zusammenhanges von Arbeit und Lernen bedurfte es scheinbar nicht. Von den Anforderungen der Arbeitstätigkeit schloß man vielfach mit erstaunlicher Selbstverständlichkeit auf die Lernchancen, die sich – vermeintlich – aus der Bewältigung von Arbeitsaufgaben für den Lehrling ergeben. Im Bewußtsein der „Nachfrager“ bzw. „Abnehmer“ von Arbeitskraft hat der unerforschte Lernort Betrieb, ergänzt um den Lernort Berufsschule (über dessen Lernwirksamkeit kaum mehr verlässliche Daten vorliegen), lange Zeit den Arbeitsmarkt mehr oder weniger zufriedenstellend versorgt – wenn vielleicht auch um den Preis sehr ungleich verteilter Anpassungsleistungen auf seiten der „Anbieter“. So schienen Stabilität und relative Funktionsfähigkeit des dualen Systems auch Wissenschaft und Bildungspolitik Beweis genug, als daß über das Augenscheinliche hinaus ein Bedarf hätte wirksam zur Geltung kommen können, Arbeitsprozesse in ihrer Funktion als Bildungsprozesse zu untersuchen.

Das Axiom der „bildenden Gehalte werktätiger Arbeit“ konnte so lange weitgehend unangefochten auf der Ebene von Reflexion und Spekulation belassen bleiben, wie die Praxis des dualen Systems nicht in Widerspruch zur herrschenden Berufserziehungstheorie geriet, also die Vorstellung zu bestätigen schien, die Berufsqualifikation bilde sich in erster Linie im Arbeitsvollzug heraus. Ideologiekritik und eine Umorientierung seitens der Berufspädagogik setzten nachhaltig erst ein, als mit der Veränderung betrieblicher Arbeitsorganisationen in den 60er Jahren zunehmend Lernmöglichkeiten aus dem Arbeitsprozeß ausgelagert wurden und folglich auch für die Lehrlingsausbildung das traditionelle „Lernen im Arbeitsvollzug“ merklich eingeschränkt wurde.

Die Berufsbildungsforschung trat in diesem Umbruch von Berufsbildungspraxis und -theorie in sehr ambivalenter Weise das Erbe der 50er und 60er Jahre an. Sie betrachtete die fällige Berufsqualifikationsreform – und damit auch den Zusammenhang von Arbeit und Lernen – vor allem als ein Problem der Struktur und Organisation von Bildungsgängen. Zu diesem Zweck wurden Arbeitsprozesse unter dem Aspekt der Qualifikationsanforderungen analysiert, ohne jedoch Arbeitstätigkeiten auch unter didaktischen Gesichtspunkten auf die in ihnen enthaltenen Möglichkeiten und Grenzen des Lernens hin zu untersuchen. Schritt um Schritt wurde das Instrumentarium der Qualifikationsforschung verfeinert, doch wurde bei der Umsetzung der Ergebnisse nach wie vor von den ermittelten Arbeitsanforderungen vorschnell auf die Sozialisations- und Lerneffekte von Arbeitstätigkeiten geschlossen. Ein wissenschaftliches und politisches Interesse an der Klärung des Zusammenhanges zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung entstand weit mehr aus der Debatte um die „Humanisierung der Arbeit“ als im Kontext der Diskussion um die Berufsqualifikationsreform. Die Berufsbildungsforschung wandte sich vornehmlich jenen Problemfeldern zu, auf denen sie wirksameren Einfluß vermittels staatlicher Maßnahmen erwartete, und konzentrierte sich zunächst auf die Frage nach dem „Curriculum“ als einem Angelpunkt der Berufsqualifikationsreform.

In den 70er Jahren wurde die Verlagerung von Lernprozessen in betriebliche und überbetriebliche Sublernorte verstärkt und

damit auch die zunehmende Trennung von Arbeit und Lernen unübersehbar. Unter dem Druck dieser sich verändernden betrieblichen Ausbildungsbedingungen verschob sich in der Reformdiskussion der Akzent von der „Curriculum-Frage“ auf die „Lernort-Frage“. Zur Unterstützung aktueller Berufsbildungspolitik wurden Optimierungsstrategien für Lernprozesse entworfen, denen jedoch eine wesentliche Voraussetzung fehlte: ein über Annahmen, Spekulationen und Plausibilitätsüberlegungen hinausgehendes fundiertes Wissen um die Lernwirksamkeit der jeweiligen Lernorte.

Mit den Reformbestrebungen war wesentlich auch der Anspruch verknüpft, Ausbildung als Einheit von Theorie und Praxis zu sehen und die Trennung zwischen der abstrakten Kenntnisvermittlung und der konkreten Anwendung von Kenntnissen zu überwinden. Dabei wurde das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht als eine harmonistische, sondern dialektische Verbindung von Handeln und Lernen bestimmt. Der Versuch indes, Lernorte als Konstrukt einer „pädagogisch legitimierbaren Theorie“ zu beschreiben, und das mit ihm verknüpfte Bestreben, durch verbindliche Vorgaben angeblich besonders günstiger Lernortkombinationen die inhaltlichen und strukturellen Probleme des dualen Systems organisatorisch aufzufangen, ist nur ein markantes Beispiel dafür, daß dieser Anspruch nicht einmal auf der Ebene bildungstheoretischer Reflexion wirksam umgesetzt wurde. Die Berufsqualifikationsreform, und zu weiten Teilen die Berufsbildungsforschung, orientierte sich nach wie vor an einem (der tendenziellen Trennung von Hand- und Kopfarbeit entsprechenden) Theorie-Praxis-Verständnis, demzufolge das gezielte Fördern „geistiger Fähigkeiten“ und damit gleichsam „Denkerziehung“ als etwas „Theoretisches“ Domäne der „Theorie“ und nicht so sehr eine Angelegenheit der Praxis sei.

In den Curricula der betrieblichen Berufsausbildung, vor allem also den Ausbildungsordnungen, wurden und werden Kenntnisse und Fertigkeiten – der *Intention* nach als Einheit gefaßt – von der *Konstruktion* her in Elemente von Theorie einerseits und praktische Handlungsvollzüge andererseits geschieden und in der Umsetzung als gesondert zu vermittelnde und zu überprüfende Lerninhalte begriffen. Analog dazu wurden auch in der Lernortdiskussion den Lernorten pädagogische Funktionen zugeschrieben oder abgesprochen. Für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates z. B. bestand die „Pluralität der Lernorte“ in vier „nicht nur lokal, sondern auch pädagogisch unterscheidbaren Orten“ [1], wobei jeder dieser Lernorte ihrer Meinung nach für spezifische Lernprozesse besonders geeignet ist:

- die **Schule** für systematische Einführungen in grundlegende Sachverhalte auf der Basis wissenschaftsorientierten Lernens
- der **Betrieb** für den praxisnahen Erwerb von Qualifikationen und Erfahrungen
- die **Lehrwerkstatt** für die lehrgangsmäßige Vermittlung komplexer Einsichten und Fertigkeiten
- das **Studio** für die Entfaltung humaner Kompetenz und kreativer Fähigkeiten.

Wo weitgehend Konsens in der Auffassung bestand, daß die „planmäßige Förderung der geistigen Fähigkeiten in der Regel außerhalb des Arbeitsvollzuges“ wirkungsvoller möglich sei als während der Arbeitsausübung [2], konnte auch die Festlegung, der Lernort Betrieb sei „mehr Erfahrungs- denn Lernort, da die Lerninhalte dort nicht intentional geboten werden, sondern der

kognitiven Durchdringung in anderen Lernorten bedürfen“ [3], kaum Widerspruch hervorrufen. Kritik setzte erst an der Schlußfolgerung an, daß unter diesen Umständen in der beruflichen Erstausbildung auf den Lernort Arbeitsplatz möglicherweise verzichtet werden könne. Wohl aber konnte ein solches dualistisches Verständnis den Blick dafür verstellen, daß mit der Erforschung des Lernpotentials von Arbeitstätigkeiten Reformern ein nicht minder wichtiger Hebel für die Qualitätsverbesserung der beruflichen Bildung in die Hand gegeben werden könnte.

Implizit und explizit gingen Befürworter wie Kritiker einer strukturellen Reform des dualen Systems von der Prämisse aus, daß in das Erfahrungslernen am Arbeitsplatz systematisches theoriegeleitetes Lernen und Lehren nicht integrierbar sei. Strittig war weniger die dualistische Vorstellung, daß sich Ausbildung (additiv) zusammensetze aus „praktischem Lernen“ im Arbeitsvollzug und „theoretischem Lernen“ außerhalb der (produktiven) Arbeit. Strittig war vielmehr, in welchem Ausmaß und mit welchen Ausbildungsmethoden jeweils „praktisches Lernen“ am Arbeitsplatz durch „theoretisches Lernen“ in der Schule und Lehrwerkstatt ergänzt werden sollte.

Angesichts dieses weithin geteilten Vorverständnisses ist es wenig verwunderlich, daß sich im Bereich der Berufsbildungspolitik wie der Berufsbildungsforschung die Behandlung des Zusammenhangs von Arbeit und Lernen kaum mehr als eingleisig entwickelte – mit der Konsequenz,

- daß sich die bildungspolitische Auseinandersetzung über die Lerninhalte, die Zuordnung von Lerninhalten zu Lernorten sowie den jeweiligen Anteil der Lernorte am Zeitbudget im Kontext einer mehr polemisch geführten denn auf verlässlichen Daten beruhenden Debatte darüber vollzieht, ob der – von den ausbildenden Betrieben selbst initiierte – Rückgang arbeitsplatzgebundener Ausbildung zugunsten „schulisch organisierter Ausbildungsformen“ in betrieblichen oder überbetrieblichen Lehrwerkstätten als unabdingbar, als unvermeidlich oder als eine den Erziehungsauftrag beruflicher Bildung verfehlende „Verschulung“ zu werten sei;
- daß der rhetorisch-polemischen (und doch berechtigten) Frage: „Was stützt die Vermutung, daß ein Verständnis schon dem Wissen entspringen werde?“ die nicht minder klärungsbedürftige Frage entgegengesetzt wird: „Was stützt die Vermutung, das ein Verständnis schon dem bloßen Tun entspringen werde?“ – ohne daß entsprechende Untersuchungen forciert würden, die Aussicht auf Klärung böten, wie Arbeit und Lernen sinnvoll zusammengeführt werden könnten;
- daß im Bereich der empirischen Berufsbildungsforschung ansatzweise der Frage nachgegangen wird, wie man die Auszubildenden bei der Unterweisung in Schule und Lehrwerkstatt zu denkenden Menschen erzieht, der Lernort Arbeitsplatz dabei jedoch weitgehend ausgeblendet bleibt, und
- daß vielfach immer noch die Auffassung vertreten wird, Untersuchungen zum arbeitsplatzbezogenen Lernen seien entbehrlich, weil die Ausbildung am Arbeitsplatz die benötigten bzw. vereinbarten Qualifikationen schon erzeuge, wenn man nur die normativen Vorgaben berücksichtige.

Das Bedürfnis, Zusammenhänge zwischen Lernen, Handeln und Persönlichkeitsentwicklung empirisch auf breiter Grundlage zu klären, hatte sich zunächst, vor allem im Hinblick auf Arbeitsstrukturierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, im Rahmen der Projekte zur „Humanisierung der Arbeit“ eingestellt. In der Sozialisationsforschung wie der arbeits- und persönlichkeitsbezogenen Qualifikationsforschung wurden theoretische und methodische Ansätze zur Erhellung der Auswirkungen industrieller Arbeit auf Bewußtsein und Persönlichkeit entwickelt, aus denen sich schließlich explizit auch für die Berufsbildungsforschung die Frage nach dem Sozialisations- und Lernpotential von Arbeitsaufgaben als ein Problem der beruflichen Erstausbildung herauskristallisierte.

Inzwischen ist über diesen Umweg eine auf die Erstausbildung gerichtete Lernortforschung initiiert worden, die mit ihren

Untersuchungen die in beruflichen Tätigkeiten vorhandenen Lernschränken zu erkennen und Lernchancen zu erschließen sucht. Innerhalb wie außerhalb des Bundesinstituts für Berufsbildung sind Projekte angelaufen, die von ihrer Zielsetzung her Anlaß geben zu der Hoffnung, daß künftig auf besser gesicherter Grundlage als bisher Aussagen über das Verhältnis von Arbeit und Lernen getroffen und Arbeitsprozesse als Lernprozesse wirksam werden könnten.

Es scheint also, als setze sich zunehmend die Einsicht durch, daß eine Reform der Berufsausbildung über organisatorisch-strukturelle Maßnahmen allein nicht herbeizuführen ist. Doch gegenwärtig zu beobachtende Tendenzen in der berufsbildungspolitischen Diskussion bestätigen diesen Eindruck nur auf den ersten Blick. Aus der Kritik aktueller Entwicklungen wird für ein „neues Verständnis“ von Berufsbildung plädiert und, im Rückgriff auf berufserziehungstheoretische Leitbilder der 50er Jahre, dazu aufgefordert [4],

1. den Dualismus zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ zu überwinden,
2. „Berufsausbildung nicht mehr als ein Training für bestimmte Berufstätigkeiten mißzuverstehen“,
3. ästhetische Erziehung als eine zusätzliche Komponente in die berufliche Curricula aufzunehmen und
4. hinsichtlich der Inhalte von Bildung „Arbeit erneut als Weg der Selbstverwirklichung“ zu begreifen und herauszustellen.

Das geforderte – und tatsächlich erforderliche – neue Verständnis von beruflicher Bildung wird sich jedoch schwerlich entwickeln, wenn dabei

1. weiterhin von der Einschätzung ausgegangen wird, daß für „Bildung“ die Schule und für „Ausbildung“ der Betrieb zuständig sei, daß sich also an dem einen Lernort vorzugsweise fachliches Können und Sozialfähigkeiten herausbilden und an dem anderen Lernort dem Auszubildenden vornehmlich Denkerziehung und Förderung der Kreativität zuteil werden solle;
2. die Zielsetzung [5], Berufsausbildung sei so zu gestalten, daß sie mit den fachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen zugleich fachübergreifende Qualifikationen wie Entscheidungsfähigkeit, Selbständigkeit usw. vermittelt, als eine „Akzentverschiebung der Ziele der Berufsausbildung“ charakterisiert wird, bei der sichergestellt werden müsse, daß „die Berufsqualifikation erhalten bleibt“;
3. „Berufsspezifisches“ und „Berufsunspezifisches“ weiterhin als vermeintlich arbeitsteilig zu vermittelnde Handlungskomponenten ausdrücklich separiert werden und
4. außer acht gelassen wird, daß Berufsausbildung und Berufsausübung „Bildung“ nicht nur gewähren, sondern auch verwehren können – je nachdem, welches Maß an fachlicher, sozialer und personaler Handlungsfähigkeit durch die jeweiligen Arbeitsaufgaben gefordert bzw. zugestanden, entwickelt und gefördert oder aber verhindert oder deformiert wird.

In der Kritik an der „wachsenden Arbeitsplatzentfernung in der beruflichen Bildung“, der dysfunktionalen Wechselwirkung zwischen Ausbildungsformen einerseits und Prüfungsinhalten andererseits, wie sie zum Beispiel Dauenhauer vorbringt, werden zu Recht neuralgische Punkte angesprochen und Entwicklungen im Berufsbildungssystem thematisiert, die die tendentielle Aufspaltung von Ausbildungsprozessen in Kopf- und Handarbeit eher zuspitzen als überwinden helfen. Doch dieser Prozeß wird nicht dadurch aufgehalten, daß

- er als Ergebnis der „Niederwerfung valider produktionsorientierter Ausbildung durch standardisierte Ausbildungsordnungen“ mißdeutet [6], dagegen sein Zusammenhang mit der gesamtgesellschaftlichen wie der einzelbetrieblichen Arbeitsorganisation und der in ihr begründeten Theorien und Ideologien verdeckt sowie

– zur Therapie des dualen Systems eine „Rückbesinnung auf den Erziehungsauftrag beruflicher Bildung“ gefordert und der Bildungsfaktor Arbeit weiterhin mystifiziert statt aufgeklärt wird.

Ein Umdenken in der beruflichen Bildung, ein neues Verständnis der Rolle der Theorie im Zusammenhang von Arbeiten und Lernen stellt sich allerdings auch kaum dadurch ein, daß zwar die Verzahnung von „praktischem“ und „theoretischem“ Lernen gefordert wird, die Suche nach den Voraussetzungen zur Konkretisierung und Realisierung dieser Forderung jedoch unterbleibt.

Rückbesinnungsappelle wie unverbindliche Postulate mögen vielleicht ohne unmittelbare Auswirkung auf die aktuelle Entwicklung des Berufsbildungssystems bleiben. Gleichwohl könnten sie sich auf seine weitere Entwicklung negativ auswirken: nämlich dann, wenn sie dazu führten, daß für die Klärung des Zusammenhangs von Arbeit und Lernen tatsächlich kein „gesellschaftlicher

Bedarf“ gesehen würde und damit Ansätze torpediert würden, die der beruflichen Bildung Perspektiven für eine wirksamere Verbindung von Handeln und Lernen eröffnen könnten.

Anmerkungen

- [1] Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974, S. 69 ff.
- [2] Schmiel, M.: Der Arbeitsplatz als Lernort. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 72. Jg. (1976), Heft 4, S. 255.
- [3] Grünewald, U./Kohlheyer, G.: Lernorte in der beruflichen Bildung. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 70. Jg. (1974), Heft 4, S. 270.
- [4] Zedler, R.: Bildung und Ausbildung. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 34. Jg. (1982), Heft 1.
- [5] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1981, Bonn 1981, S. 46.
- [6] Dauenhauer, E.: Berufsbildungspolitik. Berlin/Heidelberg/New York, 1981, S. 172.

Zu den Beiträgen:

In den nachfolgenden Beiträgen zum Schwerpunkt „Arbeit und Lernen“ werden unterschiedliche Aspekte aufgegriffen und z. T. gleiche Fragestellungen kontrovers diskutiert.

Im Vorwort sollte Interesse am Schwerpunktthema geweckt und an „verschüttete“ Diskussionen erinnert werden.

In dem Beitrag von G. FRANKE wird das Bedingungsgefüge arbeitsplatzbezogener Qualifizierungsprozesse theoretisch zu erhellen versucht. In diesem Zusammenhang skizziert er ein Zielssystem, das für das pädagogische Handeln bei der Ausbildung am Arbeitsplatz eine Leitfunktion übernehmen kann. Eine Art Szenario „gute Ausbildung“ beschließt die Überlegungen.

Prinzipielle Vorteile des Lernens am Lernort Arbeitsplatz werden zunichte gemacht, wenn moderne Organisations- und Produktionsstrukturen einer systematischen Ausbildung vor Ort keinen Raum mehr lassen. Wie sich unter diesen und nicht nur an betrieblicher Effektivität gemessenen Bedingungen nun die Lernmöglichkeiten der Auszubildenden darstellen, untersuchen KÜHNLEIN/MÜLLER/PAUL-KOHLHOFF in ihrem Beitrag.

Der Erfahrungsbericht von H. P. HAAG und H. MÖRSDORF gibt ein anschauliches Bild von den Aktivitäten eines Durchfüh-

rungsträgers im Rahmen des BMBW-Programms zur Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Interessant sind die Hinweise auf neuralgische Punkte wie permanente Sach- und Personalmittelknappheit, wobei sich letztere u. a. negativ auf die pädagogische Seite der Förderung auswirken kann; an Hinweisen auf mögliche Weiterentwicklungen aus Sicht des Trägers fehlt es nicht.

Lernbereitschaft und Lernfähigkeit werden durch Arbeitslosigkeit tendenziell zerstört; hinsichtlich der Lernfähigkeit ergeben sich bei Arbeitslosen häufig weitere Defizite wie Konzentrationsschwächen, mangelndes Durchhaltevermögen usw. KRAUSS/SELL/WESELY versuchen zu zeigen, wie psychosozial verankerte Lernbarrieren Arbeitsloser durch Teilnahme an lernpädagogisch- und individuell-lebensgeschichtlich orientierten Kursen abgebaut und konstruktive Ich-Leistungen aufgebaut werden können.

Das von WILHELMI vorgestellte „Orientierungsjahr“ folgt im Kern waldorfpädagogischen Grundsätzen und soll durch ein „Wanderstudium“ Schülern, Studenten und anderweitig Ausgebildeten eine Hilfe sein, eigene Fähigkeiten besser zu erkennen und diese – nochmals bezogen auf die Berufswelt – zu überprüfen.

Die Redaktion

Guido Franke

Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz

Obwohl der Lernort Arbeitsplatz in der Berufsbildung eine zentrale Rolle spielt, fehlen empirische Untersuchungen, die Fragen der Bedingungen, des Ablaufs und der Folgen arbeitsplatzgebundener Qualifizierungsprozesse zu ihrem Thema machen. Das gegenwärtig im BIBB laufende Projekt 2./3.052 „Einfluß typischer Merkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz auf das berufliche Lernen“ soll die Forschung auf diesem Gebiet ein Stück voranbringen; es sollen arbeitsplatzgebundene Lernsituationen im elektrotechnischen Bereich beschrieben und analysiert werden. Im folgenden Beitrag werden einige theoretische Überlegungen mitgeteilt, die sich auf die Konzeption des Projekts ausgewirkt

haben. Auf dieser Grundlage wird ein idealtypisches Modell für das Lernen bei der Arbeit entwickelt, an dem sich pädagogisches Handeln orientieren kann.

Intensität und Erfolg des Lernens hängen danach von mehreren Faktoren ab: von der Art der Arbeit, die zu verrichten ist; von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen des Auszubildenden; von seiner Handlungsweise und von den Erfahrungen, die er bei der Arbeit macht. Jeder Faktor wird mit Hilfe von Merkmalen beschrieben, von denen angenommen wird, daß sie die Effizienz dieser Ausbildungsform beeinflussen und durch pädagogische Maßnahmen prinzipiell veränderbar sind.

1. Einleitung und Problemstellung

In der fachöffentlichen Diskussion um den Lernort Arbeitsplatz beschäftigte man sich bislang hauptsächlich mit den Vor- und Nachteilen, den Kosten [1] und den realen, notwendigen oder optimalen Zeitanteilen [2] dieser Ausbildungsform.

In der Argumentation für oder gegen das duale System der Berufsbildung werden von seiten der Wirtschaft dem arbeitsplatzgebundenen Lernen eine Menge attraktiver Eigenschaften zugeschrieben [3].

Zu den regelmäßig genannten positiven Attributen der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung gehören:

- die Aktualität und Modernität des vermittelten Wissens
- die rasche Anpassungsfähigkeit an technologische Veränderungen
- die ökonomische Effizienz, die aus der Nutzung der ohnehin vorhandenen betrieblichen Arbeitsmittel für die Qualifizierung resultiert
- die konfliktmindernde Form der Integration des Schulabsolventen ins Beschäftigungssystem – bedingt durch ein allmähliches Hineinwachsen des Jugendlichen in das Beschäftigungssystem
- die motivierende Wirkung von Arbeit, die als sinnvoll und nützlich erlebt wird
- die Stärkung des Verantwortungsbewußtseins des Jugendlichen
- die Förderung der Selbständigkeit des Jugendlichen
- die Entwicklung seiner Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit
- die Befähigung zur Anwendung des vorrätigen Wissens in unterschiedlichen Situationen (Transfer-Training).

Weitgehend ungeklärt ist gegenwärtig, wie eine „gute“ Ausbildung am Arbeitsplatz aussieht. Worauf sollten Ausbilder und Ausbildungsbeauftragte achten, worum sollten sie sich besonders kümmern, um das Lernen im Arbeitsprozeß möglichst ertragreich werden zu lassen? Ziel dieses Beitrages ist es, dazu einen Vorschlag zu machen, genauer:

Es soll das Bedingungsgefüge arbeitsplatzgebundener Qualifizierungsprozesse erhellt werden, es sollen solche Merkmale identifiziert werden, von denen erwartet werden kann,

- daß sie charakteristisch sind für die spezifische qualifikatorische Wirksamkeit dieses Lernsituationstyps,
- daß sie im Hinblick auf eine möglichst optimale Nutzung dieses Lernorts „kritisch“ sind, d. h. daß sie die besonderen Handlungseigenschaften, die durch diesen Lernsituationstyp in besonderer Weise gefördert werden können, auch unmittelbar oder mittelbar, einzeln oder im Zusammenhang mit bestimmten anderen Merkmalen in starkem Maße fördern,
- daß sie prinzipiell durch pädagogische Maßnahmen beeinflussbar sind.

Nicht thematisiert werden demnach Faktoren, die für das Lernen bei der Arbeit zweifellos wichtig, die aber durch Ausbildungsmaßnahmen allein nicht veränderbar sind: die zu erwartende Arbeitsmarktposition innerhalb und außerhalb des Unternehmens (also z. B. die Wahrscheinlichkeit der Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis nach der Lehre, die Arbeitsplatzsicherheit, die Aufstiegsmöglichkeiten, die Mobilitätschancen); die unternehmerischen Strategien der Personalauslese, der Einkommensdifferenzierung, der Rationalisierung oder der horizontalen und vertikalen Differenzierung betrieblicher Positionen und Laufbahnen usw. Ebenfalls nicht thematisiert werden mögliche konkrete Maßnahmen zur Verwirklichung günstiger Bedingungsgefüge für das Lernen bei der Arbeit; sicher gibt es viele Wege, um bestimmte Lernbedingungen herzustellen.

Hier soll ein Zielsystem skizziert werden, das für das pädagogische Handeln bei der Ausbildung am Arbeitsplatz eine Leitfunktion übernehmen kann. Der Entwurf eines Zielsystems ver-

deutlicht das Aufgabenfeld, das sich bei der Gestaltung arbeitsplatzgebundener Lehr- und Lernprozesse ergibt.

Das Zielsystem ist hierarchisch strukturiert aufgrund von Zweck-Mittel-Beziehungen: Den Oberzielen entsprechen die lernortspezifischen Ausbildungsergebnisse, den Unterzielen die lernrelevanten Arbeitsmerkmale sowie die arbeitsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale (= die subjektiven Lernvoraussetzungen des Auszubildenden), den Zwischenzielen die Handlungsweise des Auszubildenden bei der Arbeit und seine beim Handeln gemachten Arbeitserfahrungen.

Um den Aufbau des Zielsystems verständlich zu machen, werden nachfolgend zunächst einige theoretische Überlegungen angestellt; anschließend wird eine Art Szenario für eine gute Ausbildung geliefert. In komprimierter Form, stichwortartig werden die Qualitätsmerkmale [4] der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung dann in der Tabelle zusammengefaßt.

2. Determinanten der Ausbildungsqualität

Die Konstruktion eines Qualitätsmodells für die arbeitsplatzgebundene Ausbildung erfordert theoretische Annahmen über die wesentlichen Bedingungsfaktoren des Lernens bei der Arbeit. Hier werden folgende Grundannahmen gemacht:

1. Die Ausbildung am Arbeitsplatz enthält ein Lernpotential, dessen mögliches qualifikatorisches Wirkungsspektrum sich deutlich von dem anderer Lernarrangements in anderen Lernorten (z. B. in der Schule oder Lehrwerkstatt) unterscheidet.
2. Die Ausbildung am Arbeitsplatz hat im konkreten Fall eine unterschiedliche qualifikatorische Wirksamkeit. Das Qualifizierungspotential der arbeitsgebundenen Ausbildung hängt von einer Reihe von objektiven (arbeitsseitigen und pädagogischen) und subjektiven (personseitigen) Faktoren ab:
 - 2.1 Durch Handeln – d. h. einen zielgerichteten Wechselwirkungsprozeß zwischen Person und Situation – und die hierbei vermittelten Erfahrungen lernt der Mensch.
 - 2.2 Es gibt qualitativ unterschiedliche Handlungsweisen bei der Bewältigung einer Arbeitssituation, die unterschiedliche Qualifikationen erfordern und fördern.
 - 2.3 Die persönlichen – insbesondere die wissensmäßigen und motivationalen – Handlungsvoraussetzungen beeinflussen das Handeln.
 - 2.4 Je vielfältiger die objektiven Handlungsmöglichkeiten bei der produktiven Arbeit, desto größer der qualifikatorische Nutzwert der Arbeit.
 - 2.5 Durch pädagogische Maßnahmen kann das Lernen im Arbeitsprozeß intensiviert werden. Die pädagogischen Maßnahmen umfassen handlungsvorbereitende, arbeitsorganisatorische, handlungsbegleitende und nachbereitende Maßnahmen:
 - 2.5.1 Die handlungsvorbereitenden Maßnahmen zielen darauf ab, im Auszubildenden die Voraussetzungen für ein erfolgreiches und persönlichkeitsförderliches Arbeiten zu schaffen. Eine Aufgabe besteht hier z. B. in der Vermittlung von Grundkenntnissen und Grundbegriffen im jeweiligen Arbeitsgebiet – z. B. durch Vorträge, Übungskurse, Fallstudien, Rollenspiele oder Praxissimulationen (= „Training off the job“).
 - 2.5.2 Die arbeitsorganisatorischen Maßnahmen während der Ausbildung erfordern Entscheidungen über
 - a) die Anordnung arbeitsplatzgebundener Lernphasen im Bildungsgang (die Bündelung und Verteilung der arbeitsplatzgebundenen Lernzeit)
 - b) die Auswahl bzw. Gestaltung der einzelnen Arbeitssituation, durch die der Auszubildende zum Handeln stimuliert werden soll; hierfür sind Entscheidungen hinsicht-

lich der inhaltlichen und strukturellen Merkmale des Arbeitsauftrages sowie über die Ausführungsbedingungen zu treffen.

- c) die Variation von Situationsparametern und damit die Vielfältigkeit und den Wechsel von Arbeitsanforderungen im Verlauf der gesamten Ausbildung.

2.5.3 Die **handlungsbegleitenden Maßnahmen** bestehen aus pädagogischen Interventionen während der produktiven Arbeit des Auszubildenden, wodurch dessen Handeln motiviert, gesteuert, korrigiert, bewertet, begründet oder zum Teil auch (hilfsweise) übernommen wird.

2.5.4 Die **nachbereitenden Maßnahmen** beziehen sich auf die Unterstützung des Auszubildenden bei der Verarbeitung seiner bei der Arbeit gemachten Erfahrungen – z. B. durch Kontrolle der Berichtsheftführung, durch Institutionalisierung eines Vorschlagswesens zur Verbesserung von Arbeitsverfahren und -organisation oder durch regelmäßigen Erfahrungsaustausch mit Kollegen in Arbeitsgruppen.

Vier Bedingungsfaktoren sind also zu unterscheiden: die Persönlichkeit des Auszubildenden, die Arbeitssituation, die Handlungsweise – d. h. die Art der Auseinandersetzung mit der Arbeit – und die Erfahrungen, die der Auszubildende beim Handeln macht. Jeder Bedingungsfaktor kann durch eine Reihe von Einzelmerkmalen charakterisiert werden. Pädagogisches Handeln besteht in der Schaffung, Erhaltung und Kombination derartiger Merkmale. Es besteht kein strenger Determinationszusammenhang zwischen einzelnen Faktoren und den Ausbildungsergebnissen oder zwischen einzelnen Faktoren; vielmehr ist von einem komplexen Wechselwirkungsprozeß zwischen allen Faktoren im Hinblick auf die jeweils intendierten Ausbildungsergebnisse auszugehen.

Konkret bedeutet dies:

Bestimmte Qualifikationen hängen nicht allein von den Arbeitsanforderungen und den Arbeitsverhältnissen ab, mit denen jemand konfrontiert wurde. Objektiv vorhandene günstige Möglichkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Problemhaltigkeit der Arbeit oder ein Handlungsspielraum bei der Arbeit) dürfen nicht einfach mit realen Entwicklungschancen gleichgesetzt werden. Diese werden vielmehr entscheidend mitbestimmt durch die zwischen ‚Arbeit‘ und ‚Persönlichkeit‘ vermittelnden Faktoren ‚Handeln‘ und ‚Erfahrung‘.

Die Handlungsweise und die Erfahrungsbildung selbst wiederum werden durch die subjektiven Lernvoraussetzungen der handelnden Person und durch die jeweilige Arbeitssituation beeinflusst. Die Lernwirksamkeit bestimmter Handlungserfahrungen wird durch die Persönlichkeit des Handelnden bestimmt. Eine bestimmte Handlungsweise ist also nicht notwendige Folge bestimmter Arbeitsaufträge und -bedingungen, eine bestimmte Handlungsweise führt nicht bei allen Individuen zu gleichen Arbeitserfahrungen, gleiche Erfahrungen haben nicht die gleiche Lernwirksamkeit, d. h. sie rufen nicht identische Veränderungen in der Qualifikationsstruktur der Persönlichkeit hervor.

3. Mögliche lernortspezifische Effekte

In diesem Abschnitt sollen die Oberziele in unserem Zielsystem bestimmt werden.

Die Ausbildung am Arbeitsplatz dürfte für die Vermittlung bestimmter Qualifikationskomponenten bzw. Handlungseigenschaften besser geeignet sein als Lernarrangements an anderen Lernorten. Klare Vorstellungen über die besonderen Möglichkeiten und die Grenzen dieser Ausbildungsform sind für eine effiziente Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse unerlässlich.

Auf empirisch abgesicherte Forschungsbefunde kann bei dieser Frage allerdings bislang nicht zurückgegriffen werden. Doch ist es plausibel, davon auszugehen, daß dieses Instrument im Hinblick auf die folgenden Qualifizierungsaufgaben besonders leistungstark ist [5]:

Aufbau handlungsrelevanter Wissensstrukturen

Die Arbeitserfahrungen im Betrieb strukturieren das vorrätige Wissen nach dessen Handlungsrelevanz und überprüfen dessen Richtigkeit und Aktualität. Die Erfahrung trägt so zur Festigung, Gewichtung und Akzentuierung, kurz: zur Ordnung des Wissens bei. Zudem werden die meist im Unterricht in bestimmten „Fächern“ erworbenen und so zersplitterten Wissensselemente bei der Auseinandersetzung mit der komplexen Arbeitswirklichkeit zueinander in Beziehung gesetzt und integriert.

Vermittlung sozialen Wissens

Die kooperative produktive Arbeit im Betrieb bietet eine vorzügliche Möglichkeit der „Operationalisierung“ einer Reihe komplexer, für die soziale Kompetenz des Berufstätigen wichtiger Qualifikationselemente wie ‚Teamgeist‘, ‚soziales Engagement‘, ‚Kooperativität‘, ‚Zivilcourage‘, die nur schwer sprachlich zu vermitteln sind.

Vermittlung realistischer Entscheidungskriterien

Arbeitsplatzgebundene Lernsituationen ermöglichen die Vermittlung von in der betrieblichen Arbeitspraxis wirksamen spezifischen Normen und Wertvorstellungen, wodurch die Wahl der Handlungsziele und die Arbeitstätigkeit beeinflusst wird.

Erfahrungsmöglichkeiten, die sich aus der Übernahme einer Rolle und den damit verknüpften normativen Erwartungen ergeben (z. B. ‚Arbeiter‘, ‚Jugendvertreter‘, ‚Angehöriger der Firma X‘), lassen sich nicht durch andere Lernarrangements simulieren. Ebenso lassen sich bestimmte Wertvorstellungen, die z. B. mit der Tatsache assoziiert sein können, daß gesellschaftlich nützliche Produkte durch den eigenen Arbeitseinsatz erzeugt werden oder daß die Produktivität des Betriebes durch Arbeitsteilung und Kooperation der Arbeitenden erhöht wird, kaum sonst vermitteln.

Förderung der Transferfähigkeit

Arbeitsplatzgebundene Lernsituationen erzeugen im Regelfall vielfältige natürliche Bedingungsgefüge für die Anwendung heterogen erworbener Wissensselemente und verbessern auf diese Weise die Verfügbarkeit. Transferierbarkeit und Kombinierbarkeit der Wissensselemente (d. h. der Kenntnisse und Fertigkeiten) – und damit die Handlungsflexibilität. Das Lernen im Arbeitsprozeß verhilft zur vielseitigen Nutzung vorhandenen Wissens.

Die externen und internen Bedingungen der Erledigung eines Arbeitsauftrages ermöglichen ebenso wie der Typ des Arbeitsauftrages vielfältige Erfahrungen, die in späteren Situationen verhaltenswirksam werden.

Diese natürliche Variation der Bedingungsgefüge läßt sich nur mit hohem Aufwand simulieren. Zu den **externen** Bedingungsfaktoren gehören z. B.

- „Stressoren“, (d. h. Belastungsmomente wie Lärm, Schmutz, Kälte usw.)
- Modalitäten der Erteilung von Arbeitsaufträgen (im Gegensatz zu schulischen Lernaufträgen sind die Produktionsaufträge häufig vage und beinhalten eine Vielzahl impliziter Normen)
- das Zeitkontingent für die Abwicklung der Handlung
- wechselnde technologische Bedingungen

Zu den **internen** Bedingungen gehören personelle Leistungsvoraussetzungen wie Müdigkeit, emotionale Erregung, Unlustgefühle.

Integration der einzelnen

Teilsysteme und Teilfunktionen der Handlungsperson

Produktive Arbeit erhöht die Handlungseffizienz durch Verbesserung des Zusammenspiels der verschiedenen personalen Teilsysteme (der Wahrnehmung, des Gedächtnisses, des Denkens, der Motivation und der Motorik) und der verschiedenen Handlungsfunktionen (wie der Orientierung über die Situation, der Planung, der Tätigkeit, der Bewertung des Handlungsergebnisses und Handlungsverlaufs) bei der Organisation des Handelns. Sie fördert den Aufbau eines persönlichen Handlungssystems.

Entwicklung von Handlungsstrategien

Produktive Arbeit ermöglicht die Erfahrung einer beweglichen Organisation des Handelns, wonach – in Abhängigkeit von Arbeitssituation und subjektiver Befindlichkeit des Arbeitenden – den einzelnen Qualitätsmerkmalen von Handeln unterschiedliche Bedeutung zukommt. Hierdurch kommt es zum Aufbau von flexiblen, individuellen Handlungsstrategien.

Wechselnde Arbeitsanforderungen wirken einer Verselbständigung einzelner Handlungsfunktionen oder einer im Berufsalltag ungünstigen „Hypertrophie“ einzelner Handlungsfunktionen entgegen (vgl. „Disziplin“ in der Schule oder „Sauberkeit“ und „Präzision“ in der Lehrwerkstatt!).

Befähigung zur Streßkontrolle

Ein im Berufsalltag besonders wichtiger Typ von Handlungsstrategien wird in der Streßforschung „Coping“ genannt. Coping bezeichnet den gesamten Bereich von kognitiven und aktionalen Reaktionsmustern, die vom Individuum in Belastungssituationen eingesetzt werden mit dem Ziel der Ausschaltung, Verhinderung, Verzögerung oder Neubewertung der belastenden Bedingungen. Häufig verschmelzen situationsverändernde und selbstverändernde Handlungstendenzen bei der Strategienbildung.

Förderung einer „flexiblen Identität“ [6]

Als ein Qualitätsmerkmal einer Handlungsstrategie kann es angesehen werden, daß das Individuum seine subjektiven Interessen und Wertvorstellungen entsprechend den jeweiligen Gegebenheiten einmal mehr, ein anderes Mal weniger durchsetzt. Eine solche „Strategie der flexiblen Identität“ bewahrt vor Resignation ebenso wie davor, „mit dem Kopf durch die Wand zu wollen.“ Praxiserfahrungen bei der betrieblichen Arbeit dürften für die Entwicklung eines realistischen Autonomiestrebens beim Handeln wichtig sein.

Aus dieser (sicherlich vorläufigen) Zielprojektion können Relevanzkriterien abgeleitet werden für die im folgenden zu beschreibenden einzelnen Faktormerkmale. In den folgenden Abschnitten wird der Versuch einer Bestimmung der Elemente der Unterziele (4. und 5.) sowie der Zwischenziele (6. und 7.) gemacht.

4. Qualitätsmerkmale der Arbeit

Die Arbeitsanforderungen, mit denen der Auszubildende konfrontiert wird, sollten für die spätere Berufstätigkeit charakteristisch (repräsentativ) und für die berufliche Entwicklung wichtig sein.

Der Strukturzusammenhang der Arbeit im Betrieb ist durchschaubar, die Organisationsprinzipien der Verteilung der Arbeit, die Ziele und Zwecke der Arbeit sind bekannt. Der Auszubildende bekommt nicht zufällige Bruchstücke der Arbeit, sondern ihm werden Aufgabenkreise übertragen, die im Laufe der Zeit erweitert werden.

Über seine Arbeitsleistungen erhält er regelmäßig Rückmeldungen. Das Feedback liefert ihm nicht nur Informationen über sein Tätigkeitsresultat (über Menge, Güte, Fehler seiner Arbeit), sondern auch über den Tätigkeitsvollzug und über Normwerte. Die Arbeit ist abwechslungsreich in bezug auf die Arbeitsinhalte und die Bedingungen der Ausführung; an verschiedenen Objekten werden verschiedene Verrichtungen mit unterschiedlichen Arbeitsmitteln und -verfahren vorgenommen.

Die Arbeitsaufträge haben einen nicht zu geringen Komplexitätsgrad; ihr Zeitumfang ist nicht zu knapp, sie erfordern verschiedenartige Tätigkeiten, deren Abfolgeorganisation durch verzweigte Aktionsprogramme geregelt werden muß, die situations- bzw. bedingungsabhängige Entscheidungen verlangen.

Die Arbeit bietet einen ausreichenden Freiraum zur Selbstgestaltung der Vorgehensweise und zum Ausprobieren neuer Wege der Auftragserledigung. Freiheitsgrade können vorhanden sein für Tempofestlegungen, den Entwurf von Abfolgen oder für Weg-Mittel-Wahlen. Voraussetzung zur Nutzung objektiv vorhandener Explorations- und Experimentierchancen ist allerdings eine

gewisse Zeitsouveränität, d. h. der Zeitdruck bei der Arbeit darf nur gering sein; ferner dürfen die Vorgesetzten nicht davon überzeugt sein, daß es den „one best way“ der Arbeit gibt.

Die Arbeit ist problemhaltig, d. h. die Arbeitsleistung kann nicht durch routiniertes Abarbeiten von Programmen erbracht werden, sondern erfordert heuristische Planungsprozesse. Die Problemhaltigkeit der Arbeitsaufgaben variiert dabei sowohl hinsichtlich des Problemtyps [7] als auch hinsichtlich der Problemhaltigkeitsstufe [8]. Geht man davon aus, daß eine Aufgabe darin besteht, daß ein Ausgangszustand durch den Einsatz bestimmter Mittel in einen Zielzustand überführt werden soll, so können bei fehlender Information folgende Typen von Problemen entstehen, zu deren Lösung unterschiedliche Denkprozesse erforderlich sind:

– Aufgaben mit Transformationsproblematik:

In diesem Fall sind Ausgangszustand und Zielzustand bekannt, nicht jedoch der Lösungsweg – sei es, weil die zur Verfügung stehenden Mittel nicht vollständig bekannt sind, sei es, weil die optimale Anordnung (Reihung, Kombination) der Mittel unbekannt ist.

– Aufgaben mit Zielfindungsproblematik:

Bei solchen Aufgaben ist der Zielzustand unbekannt oder nur vage bekannt; häufig ist nur bekannt, daß der Status quo verändert, verbessert werden soll; die Richtung der Verbesserung muß ebenso wie der Weg zur Realisierung der Verbesserungs-idee im Problemlösungsprozeß gefunden werden.

Der Auszubildende wird an Arbeiten beteiligt, die vielfältige Handlungsanforderungen stellen; d. h. er führt nicht nur bestimmte Tätigkeiten aus, sondern wird auch an der Planung der Arbeitsprozesse sowie an der Bewertung der Produktionsziele, der Produktionsbedingungen und der eigenen Leistungen beteiligt; schließlich wirkt er auch bei der Gestaltung der Arbeitsverhältnisse mit.

Während der Arbeit besteht die Möglichkeit, über Schwierigkeiten mit Kollegen zu reden und Erfahrungen auszutauschen. Wenn der Auszubildende es wünscht, wird er bei der Arbeit von den Kollegen unterstützt.

Arbeitsbezogene Informationen werden ihm nicht aufgedrängt, sondern er selbst entscheidet darüber, was er fragt und wann er fragt, was er hinterfragt und wie oft er nachfragt [9].

5. Qualitätsmerkmale der subjektiven Handlungsvoraussetzungen des Lernenden

In Abschnitt 2 wurde darauf hingewiesen, daß die Qualifikationsentwicklung nicht einseitig durch die Arbeit determiniert wird; auch durch die bereits entwickelten Strukturen der Persönlichkeit wird die weitere Entwicklung mitbestimmt. Persönlichkeitsstrukturen können als Potentiale des Handelns betrachtet werden.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien einige Merkmale dieser Handlungspotentiale hervorgehoben, von denen der qualifikatorische Effekt des Arbeitens in besonderer Weise beeinflusst werden dürfte:

Der Auszubildende hat eine positive Einstellung zur Arbeit und starke Interessen. Er stellt realistische Leistungsansprüche an sich, ist ehrgeizig und ausdauernd. Die Hoffnung auf Erfolg ist bei ihm stärker als die Furcht vor Mißerfolg [10].

Er ist davon überzeugt, daß er selbst in der Lage ist, durch eigenes Handeln erwünschte Folgen verursachen und die Umwelt entsprechend seinen Bedürfnissen beeinflussen zu können [11]. Er hat ein positives leistungsthematisches Selbstbild und Selbstvertrauen.

Diese Merkmalskonstellation disponiert ihn, offen zu sein für neue Erfahrungen; Fragen bei der Arbeit zu stellen (und damit Nichtwissen zuzugeben), Frustrationen zu ertragen, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen auch bei Unsicherheit zu treffen (d. h. unter Risiko oder unter Unkenntnis einer Wahrscheinlichkeitsverteilung für die Konsequenzen einer Handlung).

Der Auszubildende verfügt über Grundkenntnisse und Grundbegriffe im jeweiligen Arbeitsgebiet, so daß er „weiß, was er tut“ und sich mit den Arbeitskollegen bei auftretenden Fragen und Problemen einigermaßen rasch verständigen kann. Er hat die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu erfassen.

Ein hoher Grad an „kognitiver Komplexität“ [12] ist sicherlich ein Faktor, der – in Verbindung mit dem Faktor Selbstvertrauen – vor Intoleranz gegenüber Vieldeutigkeit und der Tendenz zum Schwarz-Weiß-Denken – einer wesentlichen Barriere für ertragreiches „learning on the job“ – schützt.

6. Qualitätsmerkmale des Handelns

Der Auszubildende entwickelt Eigeninitiative bei der Arbeitszuweisung und bei der Lösung auftretender Probleme.

Er beschafft sich selbst die notwendigen Informationen für die Arbeit.

Er versucht seinen Handlungsspielraum bei der Arbeit zu erweitern und die Regie der Ausbildung in die eigene Hand zu bekommen. Er sucht nach Gelegenheiten, eigene Vorstellungen zu entwickeln und umzusetzen und dabei mehr als nur formalen Anforderungen zu genügen. Er hat keine Angst vor Problemen, sondern stellt sich ihnen gern – sieht er doch hier eine Möglichkeit, nicht in Routinen und Stereotypen zu erstarren. Er bemüht sich selbst um die eigene Weiterqualifikation und meidet monotone Arbeitstätigkeiten.

Er richtet seine Aufmerksamkeit bei der Arbeit nicht nur auf die Anforderungen des Produktionsprozesses, sondern auch auf seine aktuellen Interessen und Wertvorstellungen und bemüht sich, diese beim Handeln, soweit es geht, wirksam werden zu lassen. Von Zeit zu Zeit, besonders dann, wenn Probleme, Störungen, Fehler auftreten, reflektiert er das eigene Handeln, d. h. er hält in der praktischen Tätigkeit inne und tauscht das praktische Tun gegen eine Tätigkeitsform aus, die eine Analyse der Situation und des Handlungsablaufs erleichtert. „Das kann sein: Ersatz der praktischen Handlung durch ihren innerlichen, vorstellungsmäßigen Vollzug, Übersetzung verschiedener möglicher Handlungsabläufe in Worte, Zuhilfenahme einer anschaulichen Darstellung, in der die raumzeitlichen Beziehungen simultan vergegenwärtigt werden können (...), Abstraktion von unproblematischen Aspekten der Handlung und Zentrierung auf die problematischen (...)“ [13]. Er denkt über alternative Vorgehensweisen nach und kann Erklärungen und Begründungen für sein Tun geben (= „Rationalität“). Er verfolgt eine Handlungsstrategie, die der Strategie des „Inkrementalismus“ in der Praxis des Problemlösens ähnelt:

Die Strategie des Inkrementalismus versucht die negativen Auswirkungen auf die Handlungseffizienz sowohl einer *U n t e r s c h r e i t u n g* des Ausmaßes, in welchem Planungsprozesse der Handlungstätigkeit voreilen, als auch die negativen Folgen eines *Ü b e r s c h r e i t e n s* des erforderlichen Ausmaßes der Voreilung zu vermeiden. Sie entspricht KOTARBINSKIs Prinzipien für einen guten Plan: denen der „optimalen zeitlichen Reichweite“ und der „angemessenen Begrenzung der Detaillierung“ [14].

7. Qualitätsmerkmale der vermittelten Arbeitserfahrungen

Erfahrungen beziehen sich auf Informationen der Wirklichkeit, die das Individuum mit Hilfe der ihm zur Verfügung stehenden Erkenntnismittel [15] beim Handeln aufnimmt, weiterverarbeitet und speichert. Erfahrungen bilden ein vermittelndes Glied zwischen Theorie und Praxis.

Die bei der Auseinandersetzung mit den betrieblichen Arbeitsverhältnissen erworbenen Erfahrungen sind vielfältig. Sie können sich auf objektive Sachverhalte oder die subjektive Befindlichkeit, auf interne oder externe Vorgänge, auf die Arbeit, die eigene Person oder die Interaktion (d. h. die Handlungsweise) beziehen. Nur ein Teil der Erfahrungen wird dem Individuum auch bewußt.

Manche Erfahrungen wirken stabilisierend auf das individuelle Handlungssystem und führen zu Verhaltenssicherheit bei der Arbeit (z. B. die Wiederholung einer Tätigkeit unter ähnlichen Bedingungen, die Zufriedenheit mit der Arbeit); manche Erfahrungen wirken destabilisierend, sie brechen bestehende Handlungsschemata auf und eröffnen damit die Chance, neue (effizientere, flexiblere) Handlungsmuster zu entwickeln (z. B. Entscheidungskonflikte, Widersprüche zwischen theoretischen Vorstellungen und praktischen Erfordernissen); andere Erfahrungen führen zu einer Ausdifferenzierung und Präzisierung bestehender Handlungsstrukturen (z. B. die Bewußtmachung der eigenen Vorgehensweise bei der Arbeit, die Kenntnis persönlicher Leistungsdaten).

All diese Qualifizierungsfunktionen von Erfahrungen dürften im Verlauf der Ausbildung irgendwann von Bedeutung sein. In welchem Verhältnis sie zueinander stehen sollten, welchen Stellenwert welche Funktion in welchem Ausbildungsabschnitt haben sollte, ist jedoch nicht bekannt.

Es folgt jetzt eine Palette von Merkmalen, die im Erfahrungsrepertoire des Ausgebildeten nicht fehlen sollten.

Der Auszubildende bekommt Informationen über besonders effektives und wenig effektives Arbeitsverhalten am jeweiligen Arbeitsplatz. Er lernt die kritischen Aspekte kennen, die den Erfolg oder Mißerfolg der Aufgabebearbeitung beeinflussen, die sich hemmend oder fördernd auf die Arbeitsleistung auswirken.

Wichtige berufstypische Tätigkeiten kann er so lange üben, daß er sich sicher fühlt.

Er merkt, worauf er bei den einzelnen Arbeitsaufgaben besonderen Wert legen muß; er kennt die produkt- und situationsspezifischen Qualitätskriterien.

Er spürt Verantwortung für die Arbeit, d. h. er beurteilt die Handlungsergebnisse und deren Folgen als vorhergesehen, beabsichtigt und durch ihn verursacht.

Er lernt über die Leistungen und die Anstrengung bzw. die Beanspruchung durch den Arbeitseinsatz seine eigenen Stärken und Schwächen, seine Möglichkeiten und Grenzen kennen; aufgrund solcher Selbsterfahrung kann er künftige Arbeitseinsätze realistischer planen.

Die Arbeit wird nicht als notwendiges Übel angesehen, das durchzustehen ist, um Geld zu verdienen; das Leben beginnt nicht erst in der Freizeit. Die Arbeit selbst wird vielmehr als befriedigend und interessant erlebt.

Er trifft Entscheidungen und berücksichtigt dabei konfligierende Wertvorstellungen oder normative Vorgaben (z. B. die gleichzeitige Forderung nach Tempo und Präzision bei der Arbeit).

Er muß sich mit Rollenkonflikten auseinandersetzen, er erlebt die teilweise diskrepanten Erwartungen, die mit seinen Rollen (z. B. als Kollege und Untergebener) verbunden sind.

Er stößt auf Widersprüche zwischen Wissen und Handeln. Er erlebt die Notwendigkeit zu handeln, ohne sicheres Wissen, aber auch, Wissen zu erwerben, das ihm vorher entbehrlich erschienen war. Die einzelnen situativen Ereignisse der Arbeitspraxis werden mit ihren Folgen, Voraussetzungen und Nebenbedingungen in Zusammenhänge gebracht.

Bei den Einzelerfahrungen bleibt er nicht stehen, sondern versucht Zusammenfassungen auf höheren Abstraktionsebenen; er kommt auf diese Weise zu allgemeinen Erfahrungen und abstrakten Schemata, die eine schnellere Orientierung ermöglichen und so die Handlungsfähigkeit verbessern; Einzeldaten werden zu „Wenn-dann“-Regeln verdichtet, wodurch der Informationsgehalt der Erkenntnis erhöht wird.

Die Erfahrungen, die er macht, werden zu den persönlichen Erwartungen und Interessen in Beziehung gesetzt und nicht als „erratische Blöcke“ gespeichert. Auf diese Weise bekommen sie Sinn und Bedeutung.

Die Erfahrungen werden im Hinblick auf die möglichen Konsequenzen für künftiges Handeln in ähnlichen Situationen durchdacht, und es werden Vorsätze gefaßt.

Funktionsmerkmale im Qualitätsmodell der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung

Zielelemente des Ausbildungsprozesses				Lernortspezifische Ergebnisse
Merkmalsbereich 'Persönlichkeit'	Merkmalsbereich 'Arbeitsituation'	Merkmalsbereich 'Handlungsweise'	Merkmalsbereich 'Erfahrungen' (E.)	
1. Fachliches Grundwissen 2. Komplexitätsniveau der Informationsverarbeitung 3. Arbeitsmotivation 4. Selbstvertrauen 5. „Kontrollbewußtsein“	1. Berufsrelevanz der Tätigkeit 2. Art der Teilhabe an der Arbeit 3. Transparenz der Arbeitsorganisation (Zielstellung, Zweckbestimmung, Feedback) 4. Einflußmöglichkeiten auf den Arbeitsprozeß („Partizipation“) 5. Handlungserfordernisse (Restriktivität vs. Integralität d. Handlung) 6. Komplexität der Aufgabe 7. Problemhaltigkeit der Aufgabe 8. Tätigkeitsspielraum bei der Auftrags erledigung 9. Zeitstruktur (Zeitvorgabe, Zeitbindung vs. freie Zeiteinteilung) 10. Kooperationsstruktur (Erfordernisse u. Möglichkeiten) 11. Kommunikationsstruktur (Erfordernisse und Möglichkeiten) 12. Gratifikationsformen 13. Abwechslungsreichtum der Arbeit („Variabilität“)	1. Planung 1.1 Informationsbeschaffung 1.2 Teilzielbildung (Detaillierungsgrad; Antizipationsweite) 1.3 Entscheidung 2. Rationalität 3. Effizienz 4. Motiviertheit 5. Reflexivität 6. Selbstregulation	1. <i>Bezug: Arbeit</i> 1.1 Produktionsspezifische Qualitätskriterien 1.2 „Critical incidents“ 2. <i>Bezug: Biographie</i> 2.1 Neuheitsgrad/Wiederholungshäufigkeit 2.2 Kontraste zu früheren E. oder aktuellen E. in anderen Lebensbereichen 2.3 Inkongruität zwischen subjektiver Theorie und Praxiserfahrung 3. <i>Bezug: Handlungsprozeß</i> 3.1 Entscheidungskonflikte 3.2 Subjektives Wohlbefinden („Arbeitszufriedenheit“) 3.3 Anstrengung (Mittelstarke Beanspruchung) 3.4 Erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit 3.5 Erlebte Verantwortlichkeit für die Arbeitsergebnisse 3.6 Persönliche Leistungsdaten (Stärken und Schwächen der eigenen Leistung) 4. <i>Bezug: Erkenntnis</i> (Qualität der Weiterverarbeitung von Primärdaten) 4.1 Informationsgehalt (Einzeldaten vs. Regeln) 4.2 Bestimmtheit (vs. Vagheit) 4.3 Verdichtung von Einzeldaten zu Vornahmen für künftiges Handeln 4.4 Einsicht in die Operationsstruktur des Handelns	1. <i>Wissensmäßige Grundlagen des Handelns</i> 1.1 Werthaltungen und Entscheidungskriterien 1.2 Soziales Wissen 1.3 Strukturierung des Wissensbestandes 1.4 Transfer-Förderung 2. <i>Handlungskompetenz</i> 2.1 Integration der personalen Teilsysteme 2.2 Aufbau von Handlungsstrategien 2.3 Entwicklung von Reaktionsmustern zur Bewältigung von Belastungssituationen („Coping“) 2.4 Flexibilisierung des Handlungssystems

8. Offene Fragen

Der hier skizzierte Entwurf eines Zielsystems für den arbeitsplatzgebundenen Qualifizierungsprozeß muß empirisch überprüft und in der Praxis erprobt werden. Die postulierten funktionalen Beziehungen zwischen dem Output und den factorspezifischen Merkmalen sind bislang ebenso wenig empirisch erforscht wie das dem Lernort Arbeitsplatz zugeschriebene Qualifizierungspotential.

Einige wichtige Aufgaben, die sich der Forschung und Entwicklung auf diesem Gebiet stellen, seien abschließend kurz beschrieben,

auf eine ausführlichere Erläuterung muß aus Platzgründen verzichtet werden:

1. Es müssen Verfahren konzipiert werden, um die verschiedenen für die Ausbildungsqualität wichtigen Merkmale messen zu können, d. h. um zuverlässige Informationen über die aktuellen Ausprägungsgrade der Merkmale (die Merkmalswerte) gewinnen zu können.
2. Es müssen pädagogische Maßnahmen entwickelt und erprobt werden, um günstige Merkmalskonstellationen herstellen zu können.

3. Es müssen Strukturanalysen durchgeführt werden, um folgende Fragen beantworten zu können:
- Wie hängen die Merkmale zusammen, welche Wechselwirkungen bestehen?
 - Welche Bedeutung haben die einzelnen Merkmale für den Ausbildungserfolg? Gibt es besonders zentrale Merkmale, die die Strukturbildung besonders beeinflussen und/oder besonders lernrelevant sind?
 - Wie dynamisch sind die Strukturen?
Welche Substitutionsmöglichkeiten bestehen für die einzelnen Merkmale bzw. Merkmalskonstellationen?
 - Welche Merkmalswerte sind in den einzelnen Phasen des Qualifizierungsprozesses im Hinblick auf bestimmte Qualifikationsziele besonders günstig?
4. Die bisherigen Überlegungen orientierten sich an einer „Allgemeinen Theorie“ der Ausbildung am Arbeitsplatz. Es wurden Merkmale artikuliert, die „normalerweise“ für das Lernen bei der Arbeit (wahrscheinlich) wichtig sind. Die Ausbildungspraxis benötigt zusätzlich noch eine „Spezielle Theorie“, die Hinweise dafür liefert, wie eine Ausbildung aussehen sollte, die sich auf bestimmte dysfunktionale Bedingungen (Barrieren, Hemmnisse, Störfaktoren des Lernens) einstellen muß – eine Ausbildung z. B. von Jugendlichen mit pathologisch hoher Angst und einer Reihe hierdurch bedingter Folgeerscheinungen wie z. B. geringem Selbstvertrauen, geringer Eigeninitiative, fehlendem Fragemut usw.; oder eine Ausbildung in einem Betrieb, wo die Arbeit nur eine geringe Problemhaltigkeit aufweist und der Handlungsspielraum gering ist.

Anmerkungen

- Vgl. dazu: Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bielefeld: Bertelsmann 1974.
- Vgl. dazu: Münch, J./Müller, H.-J./Oesterle, H./Scholz, F.: Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1981.
- Vgl. z. B.: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Bonn: März 1981, S. 11–13.
- Das hier konstruierte Qualitätsmodell enthält nur Funktionsmerkmale, d. h. Zielelemente, Aufgaben für pädagogisches Handeln. Strukturmerkmale würden Maßnahmen und Wege zur Verwirklichung der hier postulierten Merkmale beschreiben.
- Im Hinblick auf die folgenden Qualifizierungsaufgaben scheint dagegen die arbeitsplatzgebundene Berufsausbildung nicht die optimale Methode zu sein:
 - Vermittlung sensumotorischer Elementarfertigkeiten*
Hierfür sind Übungen und Trainingsprogramme in Lehrwerkstätten sehr viel besser geeignet.
 - Vermittlung von Faktenwissen und Sachkenntnissen*
Hierfür dürften eher schulunterrichtsartige Lernarrangements indiziert sein.
 - Vermittlung von Einsicht in die Grundlage technologischer und wirtschaftlicher Prozesse*
Verbale Unterrichtung, Experimentalunterricht und Modellsimulation dürften in diesem Fall effizienter sein.
- Der Begriff der „flexiblen Identität“ spielt in der Forschungsgruppe um LEMPERT, die sich mit der beruflichen Sozialisation von Facharbeitern beschäftigt, eine Rolle. Vgl. Lempert, W./Hoff, W./Lappe, L.: Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit. Theoretische Vorstudien für eine empirische Untersuchung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1979 (hektographiert).
- Die hier beschriebene Problemtypologie wurde von Dörner entworfen. Vgl. Dörner, D.: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1976.
- Im Projekt „Entwicklung eines Verfahrens zur Identifizierung lernrelevanter Aspekte der Arbeitstätigkeit (abgekürzt: „VILA“) an der Technischen Universität Berlin wird seit 1978 unter Leitung von W. Volpert an der Entwicklung eines Verfahrens zur Messung der Problemhaltigkeit von Arbeitsaufgaben gearbeitet. Über das Verfahren informiert z. B. der Artikel von Volpert, W./Ludborz, B./Muster, M.: Lernrelevante Aspekte in der Aufgabenstruktur von Arbeitstätigkeiten – Probleme und Möglichkeiten der Analyse. In: Frei, F./Ulich, E. (Hrsg.): Beiträge zur psychologischen Arbeitsanalyse. Bern: Huber 1981, S. 195–222 (= Schriften zur Arbeitspsychologie, Nr. 31).
- Die hier zusammengestellten Merkmale zur Erfassung der Persönlichkeitsförderlichkeit von Arbeit finden sich größtenteils auch im „Tätigkeitsbewertungssystem“ (TBS) von Hacker.
Vgl. dazu: Hacker, W./Richter, P.: Psychologische Bewertung von Arbeitsgestaltungsmaßnahmen. Spezielle Arbeits- und Ingenieurpsychologie, Lehrtext 1. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1980.
Befunde einer statistischen Strukturanalyse und erste Ergebnisse der Prüfung der Gütekriterien des Verfahrens werden von Baars u. a. referiert im Sammelband von Frei, F./Ulich, E. (Hrsg.): Beiträge zur psychologischen Arbeitsanalyse. Bern: Huber 1981, S. 127 ff.
- Einen guten Überblick über die Motivationspsychologie, insbesondere auch über die einzelnen Faktoren der Leistungsmotivation gibt Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1980.
- In der Fachliteratur wird von „Kontrollbewußtsein“ gesprochen. Es handelt sich hierbei gewissermaßen um ein Muster für die Informationsverarbeitung bei der Erklärung des eigenen Handelns und seiner Folgen. Diese Persönlichkeitseigenschaft entspricht Rotters Konzept der internalen und externen Kontrolle:
Vgl. Rotter, J. B.: Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. In: Psychological Monographs 80 (1966). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Rotterschen „Locus of Control“-Konzept findet sich bei Oesterreich, R.: Handlungsregulation und Kontrolle. München, Wien, Baltimore: Urban u. Schwarzenberg 1981 (Kap. 9)
- Vgl. dazu: Schroder, H. M./Driver, M./Streufert, S.: Menschliche Informationsverarbeitung. Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen sozialen Situationen. Weinheim, Basel: Beltz 1975. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept der „kognitiven Komplexität“ findet sich im Sammelband:
Mandl, H./Huber, G. L. (Hrsg.): Kognitive Komplexität. Bedeutung, Weiterentwicklung, Anwendung. Göttingen: Hogrefe 1978.
- Vgl. Aebli, H.: Denken: das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett 1980, S. 22.
- Vgl. Kotarbinski, T.: Merkmale eines guten Plans. In: Alsleben, K./Wehrstedt, W. (Hrsg.): Praxeologie. Quickborn: 1966, S. 89.
- Die Erfahrungsgewinnung erfolgt auf der Grundlage eines bestimmten gesellschaftlich und individuell bedingten Erkenntnisstandes: „Man sieht, was man weiß“ (Werbeslogan des DuMont-Verlages). Erkennen heißt nach Piaget: auf die äußere Welt einwirken, um sie mittels Transformationsstrukturen (Begriffen, Handlungsschemata) zu assimilieren. „Nach meiner Ansicht bedeutet ein Objekt zu erkennen nicht, es abzubilden, sondern, auf es einzuwirken. Es bedeutet, Transformationssysteme zu konstruieren, die sich an oder mit diesem Objekt ausführen lassen.“ (Piaget 1973, S. 23).
Solche Assimilationsschemata resultieren aus wiederholten Akkommodationen, die durchgeführt werden, um die Widerstände der äußeren Wirklichkeit abzubauen. Am Ende des Akkomodationsprozesses ist das Subjekt imstande, die entsprechenden Objekte in den eigenen Handlungsplan zu integrieren. Vgl. dazu: Piaget, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt: Suhrkamp, 1973.

Andrea: **"Ich gehöre zu Euch!"**

Sie ist geistig behindert

Andrea gehört zu uns. Andere geistig behinderte Menschen vielleicht noch nicht. – Sie können helfen. Senden Sie uns die Anzeige.

- ☐ Informieren Sie mich über Andrea und die Arbeit der Lebenshilfe.
- ☐ Wo ist die nächste Orts-/Kreisvereinigung der Lebenshilfe?

Name, Anschrift: _____



Lebenshilfe
für geistig Behinderte

Bundesvereinigung Lebenshilfe
für geistig Behinderte e. V.
Raiffeisenstr. 18, 3550 Marburg
Spendenkonto 701,
Bank für Sozialwirtschaft, Köln

Gertrud Kühnlein / Ursula Müller / Angela Paul-Kohlhoff

Betriebliche Lernorte aus der Sicht von Auszubildenden

1. Lernmöglichkeiten für Auszubildende als wichtiges Beurteilungskriterium für die Qualität von Lernorten

In der berufspädagogischen Diskussion um die Funktionalität der Lernorte für die betriebliche Berufsausbildung geht es darum, zu klären, in welchem Verhältnis die Ausbildung an verschiedenen Lernorten zum Ausbildungsergebnis steht, um daraus Schlußfolgerungen für pädagogische Reformen der Berufsausbildung ziehen zu können. Gemeinsamer Ausgangspunkt dieser Auseinandersetzung ist dabei die – im Dualen System der Berufsausbildung weitgehend verwirklichte – Pluralität der Lernorte: Schule und Betrieb, der seinerseits untergliedert sein kann in die Lernorte Arbeitsplatz, Lehrwerkstätten, simulierte Produktionsstätten wie Lehrtechnikum und Lehrlabor und Werksunterricht. Die Aussage einiger Berufspädagogen jedoch, daß man bereits aus einer mehr oder weniger „optimalen Kombination von Lernorten“ Schlußfolgerungen auf die Qualität der Berufsausbildung ziehen könne [1], findet keineswegs einhellige Zustimmung. So schreibt E. Neumann zu diesem Verhältnis von Lernorten und Lernerfolgen:

„Entscheidend für eine optimale Vermittlung beruflicher Qualifikation sind primär die Lernbedingungen an dem jeweiligen Lernort, der weder durch seine institutionellen, noch durch seine räumliche Zuordnung ausreichend gekennzeichnet ist“ [2].

Er verweist darauf, daß gerade am Lernort Arbeitsplatz die prinzipiellen Vorteile dieses Lernens in der „Ernstsituation des Betriebes“ zunehmend relativiert werden durch die modernen Organisationsstrukturen der Produktion (Mechanisierung, Automatisierung, Schichtarbeit, hoher Grad an Arbeitsteilung usw.), die eine systematische Ausbildung vor Ort erschweren. Aus demselben Grund werde es daher auch immer schwieriger, den künftigen Arbeitsplatz und seine speziellen Anforderungen „in den Ausbildungsstätten echt zu simulieren“, was eine ständige Reflexion der Organisation von Lehrwerkstätten und anderen Ausbildungseinrichtungen auf die berufs- und betriebspraktischen Veränderungen hin erfordert.

Geht man von diesen Erkenntnissen aus, so ergibt sich als Postulat für die weitere berufspädagogische Diskussion, die betrieblichen Lernorte berufs- und betriebspezifisch daraufhin zu untersuchen, welche Lernmöglichkeiten für den Auszubildenden dort jeweils geboten werden. Das bedeutet zum einen, daß klargestellt werden muß, „wofür Berufsausbildung qualifizieren soll“ (Neumann), woran also die Qualität von Ausbildung bemessen werden soll. Zum anderen ist darin auch impliziert, daß Ausbildung nicht allein vom betrieblichen Standpunkt der Effektivität her beurteilt werden darf: Die Auszubildenden als Subjekte des Lernprozesses, die sich in ihrer Lernbereitschaft auch durch die Erfahrungen während der Zeit der Berufsausbildung entwickeln und verändern können, müssen in die berufspädagogischen Untersuchungen mit einbezogen werden, weil sie als die künftigen Facharbeiter die Träger der Qualifikationen sind, die zur Aufrechterhaltung und Wartung moderner Produktionsprozesse unabdingbar sind. Während nach Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes die Diskussion um die Qualität der Berufsausbildung vor allem auch auf dem Hintergrund der subjektiven Einschätzung der Auszubildenden geführt werden konnte und von dort aus wichtige Impulse für die Umgestaltung der Berufsausbildung gewonnen werden konnten, ist dieser Ansatz in der Diskussion um die Lernorte auf der empirischen Ebene bisher kaum aufgegriffen worden. In unseren Untersuchungen [3] stellen wir die betriebliche Berufsausbildung und die Lernmöglichkeiten, die an den einzelnen Lernorten wahrgenommen werden, aus der Sicht der Auszubildenden dar. Wir gehen davon aus, daß sich aus der Rekonstruktion ihrer Erfahrungen und ihrer Sichtweise wichtige Hinweise zur besseren Gestaltung der Berufsausbildung gewinnen lassen. Denn der Lernende ist Subjekt des beruflichen

Ausbildungsprozesses in dem Sinne, daß er sich die Beruflichkeit seines Arbeitsvermögens – mit allen ihren Implikationen – selbst aneignen, erarbeiten muß, und daß die beruflichen und sozialen Kompetenzen hernach ihm angehören, also Bestandteil seiner Persönlichkeit und Grundlage für qualifizierte Beschäftigungsmöglichkeiten sind. Das Maß, in dem auch emotionales Engagement bei der Ausbildung der eigenen Fähigkeiten im Lernprozeß möglich ist, entscheidet wesentlich mit über die subjektive Basis der eigenen Beruflichkeit, über Lernenwollen, Neugierde, Veränderungsbereitschaft, oder – im Maße der Frustration des emotionalen Engagements – Passivität, Lernverweigerung, Lernunlust usw.

Es läßt sich somit von seiten der Jugendlichen her bestimmen, welche Bestandteile der Ausbildung (vom Inhalt wie von der Art und Weise der Vermittlung) die Jugendlichen zur Aneignung beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten motivieren und unter welchen Umständen die Ausbildung, wie sie in den Betrieben gestaltet wird, abgelehnt wird (wie z. B. bekanntermaßen das Feilen) – ohne dabei in die Gefahr zu geraten, „Motivationsprobleme“ nur auf der oberflächlichen Ebene geschickterer Menschenführung zu verhandeln, sie also lediglich als „Störfaktor“ unter dem Gesichtspunkt einer reibungslosen Ausbildung zu berücksichtigen.

2. Berufs- und betriebspezifische Unterschiede

Wenn wir im folgenden also unter diesem Aspekt die Problematik betrieblicher Lernorte in einigen Berufen vorstellen, so wollen wir darauf hinweisen,

- wie sich betriebs- und berufsspezifische Unterschiede von betrieblicher Ausbildung auf die jeweilige Gestaltung der betrieblichen Lernorte auswirken und welche Konsequenzen das für die Lernmöglichkeiten hat, die Lehrreinrichtungen und Arbeitsplätze den Auszubildenden bieten können;
- welche Kriterien aus der Sicht der Auszubildenden erfüllt sein müssen, wenn Ausbildung ihrem Interesse an einer umfassenden Qualifizierung genügen soll; dabei läßt sich auch beobachten (was wir im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes nur andeuten können), wie sich im Verlauf der Ausbildung mit den zunehmenden Erwartungen, insbesondere über die Anforderungen an den künftigen Arbeitsplätzen, die Beurteilungsmaßstäbe verändern.

2.1 Textilveredler

Bei den Textilveredlern findet – im Unterschied zu allen anderen von uns untersuchten Berufsgruppen [4] – die betriebliche Ausbildung nicht in Lehrwerkstätten, sondern ausschließlich an den künftigen Arbeitsplätzen statt. Es gibt in den beiden von uns untersuchten Betrieben hauptamtliche Ausbilder, die theoretischen Unterricht geben und für die Betreuung der Betriebsdurchgänge verantwortlich sind. Die praktische Durchführung der Ausbildung an den Arbeitsplätzen selbst wird jedoch im wesentlichen (und im Verlauf der Ausbildung immer mehr) von den (Fach-)Arbeitern übernommen, die für diese Funktion in der Regel weder qualifiziert sind, noch einen finanziellen oder zeitlichen Ausgleich erhalten. Eine solche Organisation der Ausbildung am Arbeitsplatz (wie wir sie in allen von uns untersuchten gewerblich-technischen Berufen vorfanden) verstärkt noch drastisch die von Neumann geschilderten Probleme der Ausbildung in modernen Produktionsprozessen: Nicht nur ist damit der Grad der Auszubildendenbetreuung mit abhängig von dem Dispositionsspielraum, den der Produktionsprozeß dem einzelnen Arbeiter läßt; auch kann die Ausbildung nicht nach didaktischen Gesichtspunkten geplant werden (z. B. als Abfolge des Kennenlernens aufeinander aufbauender Arbeitsgänge), sondern richtet sich im wesentlichen danach, welche „Nischen“ für Ausbildung der Produktionsprozeß läßt (z. B.: Wie viele Auszu-

bildende können gleichzeitig an einer bestimmten Maschine sein, ohne zu stören?).

Trotzdem findet die Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr breite Zustimmung, weil den Auszubildenden die Maschinen, an denen gearbeitet wird, neu sind, ihre Beobachtung also Lernfortschritte erbringt, weil die Berufsrelevanz dieses Teils der Ausbildung offenkundig ist, und weil sie sich von den Ausbildern, die ihnen die Anlage und die einzelnen Arbeitsaufgaben erklären und sie zu Beobachtungen und Fragen anregen, „gut betreut“ fühlen. Im zweiten Ausbildungsjahr ändert sich dieses Bild: Der Neuigkeitsgrad hat abgenommen, das Gefühl, ausgebildet zu werden, damit auch. Dominant wird hier die Erfahrung des Textilveredler-Arbeitsplatzes als einem, wo monotone, uninteressante Tätigkeiten vorherrschen (Spezialisierung auf eine Maschine oder Anlage und hauptsächlich kontrollierende, d. h. eingriffsarme Tätigkeiten). Dazu wird unmittelbar erfahren, daß die Arbeitsbedingungen (Gestank, Säuren, Lärm usw.) unangenehm sind, so daß mit dem genaueren Kennenlernen der späteren Arbeitsbelastungen auch die Zweifel darüber wachsen, ob dieser Beruf überhaupt den darin gesetzten Erwartungen gerecht werden kann [5]. Auch das Bedürfnis nach selbständigem Lernen wird häufig frustriert, aus Gründen, die in der Spezifik der Ausbildung in diesen Betrieben liegen: Da es keinerlei Übungsmaschinen und -material gibt, ist jede selbständige Handlung eines Auszubildenden mit großem Verlustrisiko verbunden, wenn sie mißlingt. Hieraus resultiert oft erzwungene Untätigkeit oder aber die Ausführung von Handlangertätigkeiten; die (seltenen) Gelegenheiten zum selbständigen Arbeiten (Fahren von Anlagen usw.) werden begrüßt, teilweise wird die damit übernommene Verantwortung aber als zu groß bezeichnet, gemessen am Stand der eigenen Qualifikationen, aber auch gemessen an der geringen Entlohnung.

Aus solchen Erfahrungen resultiert die Forderung, Mitarbeit in der Produktion so zu gestalten, daß ein eigenverantwortlicher Einsatz ermöglicht wird, aber ohne ein zu großes Fehlerrisiko seitens der Auszubildenden, also eine lernende Mitarbeit, die ihrem Ausbildungsstand angemessen ist. Nicht durchgängig, aber doch häufig, wird das ergänzt um den Wunsch nach speziellen Lehrereinrichtungen, die solche Mängel der Ausbildung vor Ort ausgleichen sollen, indem bessere Betreuung, systematische Einweisung in die Besonderheiten der Textilproduktion und ein praktisches Erproben der Facharbeiterfertigkeiten ermöglicht wird, ohne den Ablauf der Produktion zu gefährden.

2.2 Schlosser

Die Schlosser des von uns untersuchten Betriebes stellen in unserer Untersuchungspopulation sozusagen das andere Extrem in bezug auf die betrieblichen Lernorte dar: Bei ihnen ist der betriebliche Einsatz in verschiedenen Abteilungen relativ kurz im Verhältnis zur Ausbildung in der Lehrwerkstatt (10 bzw. 26 Monate); und zwar erfolgen die Betriebsdurchgänge nach einer eineinhalbjährigen Phase, in der Ausbildung ausschließlich in der Lehrwerkstatt stattfand. Bei den Schlossern fällt die Beurteilung der Ausbildungsstätten insgesamt eindeutig zugunsten der Ausbildung in den Abteilungen aus. Doch zeigen die Begründungen für diese Entscheidung, daß die Einschätzung nicht so sehr mit den Lernorten als solchen, sondern mit der Art und Weise der gestellten Anforderungen zu tun hat: Spaß machen die Arbeitsaufgaben jeweils dann, wenn sie intellektuelle Anforderungen an die Auszubildenden stellen, sie also selbst mitdenken und planen können (von diesem Beurteilungsstandpunkt aus wird besonders das langandauernde, eintönige Feilen in der Grundausbildung kritisiert). Positiv bewertet werden auch solche Arbeiten, wo die Auszubildenden aktiv und selbständig Aufgaben bewältigen können, was im Fall der Betriebsschlosser des von uns untersuchten Betriebes sowohl in der Lehrwerkstatt als auch in den Betriebsabteilungen prinzipiell möglich war. Dabei stehen und Zugucken wird als langweilig und ineffektiv abgelehnt, weil dabei keinerlei Lernfortschritte erkennbar sind. Unter diesem Gesichtspunkt werden auch innerhalb desselben Lernorts einzelne Arbeiten befürwortet oder abgelehnt.

2.3 Chemiefacharbeiter

Die Chemiefacharbeiter sind die einzige Berufsgruppe unserer Untersuchungspopulation, die an verschiedenen Ausbildungseinrichtungen (Lehrwerkstätten, Labors und Technika) und in Betriebsabteilungen ausgebildet werden; dabei nehmen die Betriebsdurchgänge im einen der von uns untersuchten Betriebe gut die Hälfte der Ausbildungszeit ein, im anderen noch einige Monate mehr (die Abteilungen sind hier allerdings nicht durchweg solche, in denen Chemiefacharbeiter später auch eingesetzt werden, sondern umfassen z. B. Versandabteilungen und Betriebswerkstätten). In der Beurteilung zeigt sich hier, daß die Ausbildungseinrichtungen Lehrlabor und vor allem Lehrtechnikum von den Auszubildenden weitaus am meisten geschätzt werden: Das Lehrtechnikum besteht aus simulierten Produktionsanlagen, die den Anlagen der Chemiebetriebe im Prinzip entsprechen, die chemischen Prozesse jedoch anschaulicher werden lassen, als dies in der Produktion der Fall ist. Die Tätigkeiten des Chemiefacharbeiters (z. B. Heizen und Kühlen von Apparaturen, Trennverfahren, Bedienen von Meß- und Regeleinrichtungen) werden hier im Kleinen erprobt. Positiv wird hier der offensichtliche Bezug zur späteren Tätigkeit hervorgehoben, der dem Lernen „Sinn“ verleiht: der „Gebrauchswert“ von Lerninhalten ist hier sehr einsichtig. Ferner erreichen im Technikum Theorie und Praxis ihre höchste Integration im Verlauf der Ausbildung, und das Kennenlernen der Anlagen und Verläufe ist als zunehmender persönlicher Lernfortschritt erkennbar.

Im Gegensatz dazu können die Auszubildenden in den Lehrwerkstätten kaum einen Bezug zu ihrer späteren Berufstätigkeit sehen, weil die Arbeitsaufgaben, die hier geübt werden — Anreißen, Feilen, Meißeln, Sägen, Bohren usw. —, zumindest in der während der Grundausbildung zu lernenden Präzision, später mit Sicherheit nicht gebraucht werden. Wenn dann — wie beim Feilen — noch dazu kommt, daß die Arbeitsaufgabe selbst anstrengend, monoton und langwierig ist, also weder eigene Gestaltungsmöglichkeiten zuläßt noch Lernfortschritte erkennen läßt, wird eine solche Arbeitsaufgabe einhellig abgelehnt.

Die Betriebsdurchgänge — soweit sie an den künftigen Arbeitsplätzen stattfinden — werden unter dem Aspekt der Berufsrelevanz zunächst besser bewertet, weil hier Erfahrungen für die spätere Berufstätigkeit gesammelt werden können. Doch läßt sich auch bei den Chemiefacharbeitern beobachten, was für die Ausbildung der Textilveredler bereits ausgeführt wurde: das Kennenlernen der späteren Arbeitsplätze verliert dann an Attraktivität, wenn „Mitarbeit“ nur in Handlangerdiensten bestehen kann oder — wie das bei den Chemiefacharbeitern sehr häufig der Fall ist — die Auszubildenden nur zusehen. Das wird nicht nur als langweilig kritisiert, weil damit keinerlei Anforderungen an die Auszubildenden gestellt werden, sondern es kommt noch dazu, daß die Tätigkeit des Chemiefacharbeiters (dessen Aufgabe im wesentlichen in der Überwachung und Kontrolle der meist hochautomatisierten Anlagen besteht) nur dann wirklich einsichtig und nachvollziehbar wird, wenn dazu erklärt wird, welche (der unmittelbaren Beobachtung entzogenen) Produktionsabläufe sich unter der Anleitung des bedienenden Arbeiters vollziehen. Das aber unterliegt hier — wie auch in den anderen Betrieben und Betrieben, die wir untersucht haben — dem Willen und auch Können der dort Beschäftigten, die dazu zum Teil einfach deshalb nicht in der Lage sind, weil sie nur angelernt sind, nicht aber voll ausgebildet; viele der „einfachen“ Chemiefacharbeiter wissen daher zwar aus Erfahrung, welche Anlagen wie bedient werden müssen, können aber die theoretischen Zusammenhänge nur unvollständig oder gar nicht erklären. Die Momente der Produktion aber, die vom Standpunkt der Ausbildung am „ergiebigsten“ wären für das Kennenlernen der Anlagen und ihrer Funktionsweisen: die Störfälle der Produktion, können aus einem anderen Grund für Ausbildungszwecke nicht genutzt werden. In einem solchen Fall geht es darum, die Störung möglichst schnell zu beheben, um den Produktionsausfall so gering wie möglich zu halten. Gerade dann kann also am allerwenigsten auf die Lernbedürfnisse der Auszubildenden Rück-

sicht genommen werden. In der Beurteilung der Auszubildenden führt die solchermaßen durchgeführte Ausbildung vor Ort mehrheitlich zu der Auffassung, daß Betriebsdurchgänge – zumindest in dieser Länge – überflüssig seien, weil der Lerneffekt vergleichsweise gering ist.

3. Ansprüche von Auszubildenden an die verschiedenen betrieblichen Lernorte

In unserer empirischen Erhebung der Bewertung der Arbeits- und Ausbildungsaufgaben durch die Auszubildenden gehen wir über die Betrachtung der Lernmöglichkeiten an künftigen Arbeitsplätzen, wie sie oben ausschnittshaft dargestellt wurden, hinaus: Wir befragten die Jugendlichen über die gesamte Zeit ihrer Ausbildung hinweg nach ihrer Einschätzung bzw. Kritik der Ausbildung, so wie sie bis dahin von ihnen erfahren wurde. Auf dem Hintergrund ihrer eigenen Leistungsbereitschaft (Wie möchte ich arbeiten? Was möchte ich tun? Was macht mir Spaß? Was befriedigt mich?) und ihrer Berufsvorstellungen (Wie soll meine künftige Arbeit sein?) werden so die Kriterien zur Beurteilung von Auszubildenden deutlich, die sich im Verlauf der Ausbildung oft erst entwickeln bzw. konkretisieren. Die Antworten lassen insgesamt eine Struktur von (enttäuschten) Erwartungen – positiv gewendet: Ansprüche der Jugendlichen an Berufsausbildung – erkennen. Im wesentlichen ergeben sich drei Typen von Anforderungen, die aus der Sicht der Auszubildenden verwirklicht sein müssen, wenn Ausbildung „attraktiv“ erscheinen soll (deren einzelberufliche und betriebliche Konkretion dann jeweils unterschiedlich aussehen muß): „Selbständigkeit“, „Erkennbarkeit von Lernfortschritten“ und „Einsehbarkeit des Sinns der einzelnen Ausbildungssteile“.

Diese drei Gesichtspunkte beruflichen Lernens führen wir im folgenden aus, um daraus Schlußfolgerungen für die weitere berufspädagogische Diskussion angeben zu können.

Über alle Berufe hinweg formulieren die Auszubildenden als eine Anforderung an die Berufsausbildung, daß sie ihr in allen ihren Phasen ein höheres Maß an Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit einräumen solle. Auf dem Hintergrund des als wichtigen Schritt zur größeren Selbständigkeit interpretierten Übergangs von der Schule in den Betrieb ist die Enttäuschung über die mangelnden Möglichkeiten, Arbeit selbst zu verantworten, besonders hoch [6]. Hier liegt der Kern der Kritik an der Lehrwerkstattausbildung der ersten Monate, die sich im Feilen eigentlich nur symbolisiert. Das zentrale Problem ist das Trainieren von Einzelfertigkeiten, deren möglicherweise sinnvoller Zusammenhang vom Ausbildungspersonal den Jugendlichen gegenüber lediglich behauptet wird, aber von diesen nicht nachvollzogen werden kann. Selbständigkeit würde bedeuten, wichtige Teile des sinnvermittelnden Ausbildungsplans – etwa auch im Hinblick auf das Experimentieren mit alternativen Arbeitsvorgängen – selbst kontrollieren zu können. Unselbständigkeit heißt, lediglich anderer Leute Pläne auszuführen.

Diese Kritik an der Unselbständigkeit zieht sich durch die gesamte Ausbildung hindurch und läßt Ausbildungsphasen, etwa in Betriebswerkstätten, wo etwas zu reparieren ist, aber auch sogenannte ausbildungsfremde Arbeiten im Vergleich dazu teilweise als attraktiv erscheinen. Die Forderung nach größerer Selbständigkeit ist zugleich Ausdruck der Vorstellungen, die sich mit qualifizierter Facharbeit verbinden: Insofern empfinden die Jugendlichen Unselbständigkeit in der Ausbildung auch als Qualifikationsmangel. Auch hier soll aber hervorgehoben werden, daß die Kritik an der Unselbständigkeit die Jugendlichen nicht zu einer Überschätzung ihrer beruflichen Leistungsfähigkeit führt: Wenn die Jugendlichen größere Selbständigkeit erwarten und einbringen wollen, dann möchten sie dies im – noch geschützten – Bereich des beruflichen Lernens tun.

Eine weitere Forderung der Jugendlichen, die sich vor allem auf die verschiedenen lehrgangsmäßigen Ausbildungsphasen, aber auch auf die berufsschulischen bezieht, ist die nach einem klaren Berufsbezug der vermittelten Fähigkeiten, Fertigkeiten und

Kenntnisse. Berufsbezug meint hier die Orientierung auf die künftige Arbeit als qualifizierter, besonderer Facharbeiter. Ausbildungselemente, die die Jugendlichen nicht als berufsbezogen identifizieren können, werden von ihnen in der Regel abgelehnt oder negativ bewertet. Die starke Berufsbezogenheit ist in ihren Wirkungen auf Lernbereitschaft sehr ambivalent: Führt doch sehr häufig die einzelbetrieblich verengte Anschauung dessen, was im Arbeitsleben vom Facharbeiter gefordert wird, zu einer Ablehnung aller Qualifikationsinhalte, die diesen engen Einsatz überschreiten. Der berufliche Lernprozeß als betrieblicher Erfahrungsprozeß führt oftmals zu einer Ablehnung aller allgemeinen, für Mobilität und Weiterbildung, aber auch für ein kritisches Berufsverständnis wichtigen Inhalte. Entscheidend ist nun aber, daß eine größere Qualifikationsbreite, als der einzelbetriebliche Einsatz anscheinend erfordert, den Jugendlichen nicht abstrakt – appellhaft – nahegelegt werden kann. Sondern sie müssen in der Lage sein, die Bedeutung weiterer Qualifikationselemente für ihre künftige Berufstätigkeit, bzw. für mögliche alternative Arbeits- und Lernentscheidungen, nachzuvollziehen. Insofern korrespondiert die Forderung nach Berufsbezug mit der Forderung nach Selbständigkeit: Nämlich ein höheres Maß der einsichtsvollen Eigenkontrolle über den Sinn des eigenen Tuns zu erreichen.

Hier schließt die dritte und wichtigste Forderung der Jugendlichen an: Daß nämlich ihre Tätigkeit schon während der Ausbildung sich nicht im Erlernen von Fertigkeiten und Kenntnissen nur erschöpfe, sondern in einem nützlichen Zusammenhang stehe. Am schärfsten artikuliert sich dieses Bedürfnis in einer rigorosen Ablehnung reiner Übungsaufgaben, deren Ergebnisse in der „Schrottbox“ landen. Dabei wird von den Jugendlichen Übung als solche nicht abgelehnt, sondern eine Lernorganisation, die sie ohne zwingende Notwendigkeit um die Befriedigung von produktiven Bedürfnissen bringt. Indem das Übungsstück für nichts nutzt, wird auch ein wichtiges Element sozialer Anerkennung verweigert.

4. Einige Schlußfolgerungen

Die Chancen, die das berufliche Lernen über die Beteiligung an produktiver Arbeit in sich birgt [7], gerade auch in der Möglichkeit einer günstigeren Vermittlung von Berufstheorie und Berufspraxis, wird im Betrieb häufig verschenkt. Dies ist natürlich kein Plädoyer für ein Zurück zur bloßen Beteiligung der Jugendlichen an der normalen Arbeit – wie im Typ „Beistell-Lehre“ – oder zur erneuten Nutzung von Lehrwerkstätten zur Übernahme etwa von Serienproduktionen auf geringem Qualifikationsniveau (ausbildungsfremde Arbeiten). Die Aussagen der Jugendlichen selbst zur Mitarbeit in der normalen Arbeitstätigkeit – wie auch ihre Kritik an der scheinhaften Aufnahme ihrer produktiven Bedürfnisse in Form von Bastelarbeiten – zeigen recht deutlich den Weg, der gegangen werden mußte: nämlich produktive Arbeiten – entsprechend dem erreichten Lernfortschritt der Auszubildenden und entsprechend ihrem Beruf – unter systematischen Lernbedingungen und im Schutzraum der Ausbildung in den beruflichen Lernprozeß zu integrieren.

So wäre z. B. erneut zu prüfen, ob Arbeiten, die nicht unter Termindruck auszuführen sind, aus der Produktion in die Lehrwerkstatt verlagert werden könnten. Solche Arbeiten dürften dabei aber keine Zusatzarbeiten für besonders schnelle Auszubildende sein, sondern müßten sinnvoll und systematisch in die Ausbildungsplanung einbezogen werden. Eine solche unter Prinzipien von Lernen organisierte Hineinnahme von produktiven Arbeiten des Betriebes in die Ausbildungswerkstatt könnte auch zur systematischen Vorbereitung auf den Einsatz in die verschiedenen Betriebsabteilungen genutzt werden.

Nun sind allerdings die Möglichkeiten einer solchen Einbeziehung produktiver betrieblicher Arbeiten unter den Bedingungen moderner Produktionsprozesse relativ gering. Deshalb sind neben der Prüfung solcher Formen der Verbindung von produktiver Arbeit und Lernen auch Möglichkeiten des Simulations- und

Projektlernens aufzunehmen. Allerdings sind alle Projektideen daraufhin zu prüfen, ob sie über die Ebene der Verkürzung auf die Motivationsproblematik hinaus, Ansätze zur ernsthaften Auseinandersetzung mit Arbeit unter den Bedingungen von pädagogisch organisierter Ausbildung für die Jugendlichen bieten.

Kritisieren die Auszubildenden an der Lehrwerkstattausbildung vor allem jene extreme Trennung von produktiver Arbeit und damit Selbständigkeit und Erfolgskontrolle, so kritisieren sie in den Betriebsabteilungen die Abwesenheit von Ausbildung, d. h. die mangelnde Systematik der Berufsausbildung. Gerade wenn man davon ausgehen muß, daß die einzelbetriebliche Anschauung des Arbeitsprozesses auch Kriterien für die Frage abgibt, wieviel und was zu lernen ist für die künftige Berufstätigkeit, dann bedarf es der Umformung der Betriebsdurchläufe in systematische Betriebserkundungen, die von den Ausbildungseinrichtungen vor- und nachzubereiten wären. Die Systematik dieser Erkundungen müßte Prinzipien folgen, die auf eine Kritik der „reinen Anschaulichkeit“ ausgerichtet sind, also Facharbeit z. B. in ihrer historischen Entwicklung und damit auch Veränderbarkeit in Abhängigkeit von technischen und sozialen Lösungen zeigen.

Dies wäre auch auf die Arbeitsaufgaben selbst zurückzubeziehen, die die Jugendlichen z. B. als Projekte in den Ausbildungseinrichtungen zu bewältigen hätten. Diese Projekte müssen ebenfalls nach dem Prinzip konstruiert und ausgewählt werden, daß sie einen Experimentierraum enthalten, der alternative Lösungen auszuprobieren gestattet; nur über den Weg alternativer Lösungsansätze sind Problemlösungsverhalten und Veränderungspotentiale als Elemente von Arbeitsvermögen auszubilden. Ein solches Lernen ist z. B. in einigen Prozeßfertigerberufen unserer Auswahl im Lehrtechnikum oder im Lehrlabor möglich und wird von den Auszubildenden positiv bewertet. Auf den systematischen Zusammenhang des eigenen Tuns (Projekte, produktive Arbeit) und der Analyse von Facharbeit durch Betriebserkundungen käme es aber vor allen Dingen an. Hier käme den Ausbildungseinrichtungen der Betriebe und den Schulen nun ein zentraler Stellenwert zu.

Eine Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen in der Berufsausbildung kommt ohne eine wirkliche Beteiligung von ihnen an der Gestaltung der Berufsausbildung nicht aus. Beteiligung meint, Formen zu finden, in denen die Vorschläge der Auszubildenden, ihre Ansprüche und Bedürfnisse zur Geltung gebracht werden können. Die Erfahrung mit der Entwicklung systematischer Diskussionsverfahren mit Auszubildenden über ihre Berufsausbildung, die wir erprobt haben [8], zeigt, daß sich Wünsche und Bedürfnisse erst artikulieren, wenn von einer realistischen Erwartung ausgegangen werden kann, daß diese eine Rolle spielen könnten, also ein ernstgenommener Beitrag sind, die eigene Situation zu verbessern. Diese Form der Beteiligung ist nach den Ergebnissen unserer Untersuchungen mittlerweile ein Erfordernis, um überhaupt noch aufnehmen zu können, wie die Lernenden, auf deren subjektives Engagement es ja ankommt, ihre Lernbedingungen bewerten und welche Konsequenzen sie daraus ziehen. In einer solchen Bestimmung von Beteiligung wären die Auszubildenden aber noch lediglich für die größere Effizienz des Ausbildungsprozesses funktionalisiert. Die Beteiligung an der Gestaltung der Berufsausbildung ist aber auch notwendige Arbeitsform zur Entwicklung eines fortgeschrittenen Berufsbewußtseins. Nur über die in der Beteiligung erfolgte Anerkennung der Bedeutung des Lernenden als Subjekt im Ausbildungsprozeß kann dieser für sich die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der Ausbildungs- und Berufswirklichkeit und das Beharren auf der möglichst umfassenden Entfaltung beruflicher Kompetenz realisieren. Hatten wir schon weiter oben auf die Problematik der einzelbetrieblichen Bornierung des Berufsbewußtseins der Jugendlichen hingewiesen, ist dies auch im Zusammenhang von Beteiligung der Auszubildenden notwendigerweise zu berücksichtigen. Prozesse der Beteiligung müssen über die Diskussion der einzelbetrieblichen vorfindlichen Arbeitsstrukturen hinausgehen.

Deshalb kann Maßstab nicht bleiben, wie Facharbeit hier und heute in diesem Betrieb ist, sondern wie sie sich entwickeln kann unter Berücksichtigung der Interessen der künftigen Facharbeiter. Möglichkeiten der Veränderung der Facharbeit (der Humanisierung der Arbeit unter den Bedingungen komplexer technisch-organisatorischer Entwicklung) müssen demnach zum systematischen Gegenstand von Berufsausbildung werden [9], und zwar nicht nur in den sozialen oder sozialpolitischen Dimensionen, sondern gerade auch in den berufsinhaltlichen, d. h. fachlichen Dimensionen.

Anmerkungen

- [1] „Unterschiedliche Lernort-Struktur-Typen (das sind „typische Lernort-Kombinationen“, d.V.) bewirken unterschiedliche Ausbildungsergebnisse. Es gibt also, gemessen an den Ausbildungsergebnissen, berufsintern mehr oder weniger optimale Lernort-Struktur-Typen.“ J. Münch: Die Rolle des Lernortes „Betrieb“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Sonderheft, Berlin 1980, S. 22.
- [2] Neumann, E.: Probleme, Grenzen und Möglichkeiten produktionsunabhängiger Berufsausbildung in gewerblich-technischen Berufen der Industrie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Sonderheft Berlin 1980, S. 18-20.
- [3] Insgesamt, d. h. im Rahmen unserer Untersuchungen („Lebenspraxis und Lebensperspektive von gewerblich-technischen Auszubildenden in industriellen Großbetrieben“ und die wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuchs: „Erschließung gewerblich-technischer Berufe für Frauen“, beide durchgeführt am Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund) umfaßt die Population an Auszubildenden die Berufe: Chemiefacharbeiter, Textilveredler, Hüttenfacharbeiter, Maschinen- und Betriebsschlosser, Meß- und Regelmechaniker, Elektroanlageninstallateure/Energieanlagenelektroniker, Technische Zeichnerinnen und Weber.
Veröffentlichungen aus beiden Projekten: Kruse, W.; Müller, U.: Der Übergang von der Schulzeit in die Berufsausbildung. Projektbericht Dortmund 1977.
Kruse, W.; Kühnlein, G.; Müller, U.: Facharbeiter werden – Facharbeiter bleiben? Frankfurt/New York 1981.
Paul-Kohlhoff, A.; Kruse, W.: Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch zur Erschließung gewerblich-technischer Berufe für Frauen bei der VEB OEL AG; Teil A (Betriebliche Voraussetzungen einer dauerhaften Öffnung gewerblich-technischer Berufe für Frauen, Dortmund 1981, Teil B), Modellversuch „Frauen in Männerberufen“ und Fragen der Gestaltung der betrieblichen Berufsausbildung, Dortmund 1981.
Glöß, P. u. a.: Frauen in Männerberufen. Gewerblich-technische Ausbildung – eine Chance für Frauen? Frankfurt/New York 1981.
- [4] Kruse, W.; Kühnlein, G.; Müller, U.; Paul-Kohlhoff, A.: „Betriebliche Lernorte aus der Sicht der Auszubildenden.“ Gutachten für das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung Berlin, (unveröffentlichtes Manuskript), Dortmund 1982.
Hier stellen wir die Berufsausbildung als Erfahrungsprozeß der Auszubildenden für einige Berufe (Chemiefacharbeiter, Textilveredler, Elektroanlageninstallateure/Energieanlagenelektroniker, Schlosser, Hüttenfacharbeiter) ausführlicher dar.
- [5] Eine solche Enttäuschung über die Realität des erlernten Berufs, die mit der Ausbildungszeit zunimmt, läßt sich nicht nur bei Textilveredlern beobachten, sondern – sogar meist noch ausgeprägter – bei allen von uns untersuchten Facharbeiterberufen. Am meisten „betroffen“ von dieser Enttäuschung ist die Gruppe der Energieanlagenelektroniker, bei der die Eingangserwartungen relativ am größten waren. Die Schlußfolgerung, die ein Großteil der Auszubildenden aus ihren unmittelbaren Beobachtungen (Arbeitsumweltbelastung, Schichtarbeit, monotone Arbeitsinhalte usw.) zieht, nämlich den Beruf zu wechseln, wenn ihnen das nur irgendwie möglich ist, verweist darauf, daß Reformen der Ausbildung, die auf eine höhere Motivation der Auszubildenden zielen, nur „greifen“ können, wenn sie nicht isoliert von den Arbeitsinhalten und Arbeitsbedingungen der künftigen Facharbeiter betrachtet werden.
- [6] Vgl. ausführlicher dazu Kruse/Müller: Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Projektbericht Dortmund 1977.
- [7] Wichtige Hinweise, die die Auseinandersetzung um die Bedeutung des Lernens in produktiver Arbeit bereichern können, finden sich in der Waldorf-Pädagogik, vgl. z. B. dazu Fücke: Die produktiv arbeitende Lehrwerkstatt. In: WPB 8/1979.
- [8] Solche Diskussionsverfahren wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs „Frauen in gewerblich-technischen Berufen“ erprobt, vgl. dazu: P. Glöß u. a.: „Frauen in Männerberufen.“ Frankfurt/New York 1981.
- [9] Vgl. dazu Peter Faulstich: Berufsbildung und Humanisierung der Arbeit. In: DBFS, 74, 1978, S. 3-15.

Hans-Peter Haag / Hermann Mörsdorf

Außerbetriebliche Berufsausbildung im Rahmen des Programms des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (BMBW) für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen

Bericht aus der Praxis des Diakonischen Werkes an der Saar

1. Seit 1980 läuft ein Programm des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen, das eine außerbetriebliche Berufsausbildung für Jugendliche ermöglicht, die sonst keine Chance hätten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Träger dieser Bildungsmaßnahmen sind überwiegend sogenannte „Freie Träger“, z. B. Einrichtungen der Kirchen oder der Wohlfahrtsverbände.

Das Diakonische Werk an der Saar führt im Rahmen dieses Programms eine außerbetriebliche berufliche Vollausbildung in verschiedenen Ausbildungsberufen durch. Im Hinblick auf die Zielgruppe, nämlich Jugendliche ohne Hauptschulabschluß, mit ausgeprägten Mißerfolgsängsten, Lernstörungen, Konzentrationschwächen, apathisch-resignativem Verhalten und Aggressionen ist diese Form der Berufsausbildung sozialpädagogisch orientiert.

2. Die Auszubildenden

Im ersten Jahr (Beginn 15.9.1980) nahmen 24 Jungen und zwei Mädchen die Ausbildung im Beruf Bauschlossler/Bauschlosserin auf. Von den 26 Jugendlichen hatte ein Mädchen den Hauptschulabschluß (nachträglich in einem HSA-Kurs erworben), sieben Jungen kamen von der Sonderschule und 18 Jugendliche hatten die Hauptschule nach der 6., 7. oder 8. Klasse verlassen.

In der Abteilung Hauswirtschaft/Gastronomie wurden (ebenfalls seit dem 15.9.1980) 26 Mädchen ausgebildet. Ein Mädchen hatte den Hauptschulabschluß direkt in der Hauptschule erworben, fünf hatten einen Hauptschulabschluß-Kurs erfolgreich besucht, sieben Mädchen kamen von der Sonderschule und 13 hatten die Hauptschule nach der 6., 7. oder 8. Klasse verlassen.

Aufgrund dieses formal niedrigen Ausbildungsniveaus sind die allgemein-schulischen Defizite, vor allem im mathematischen Bereich und in der Rechtschreibung, sehr hoch. In engem Zusammenhang mit dem offenkundig problematischen schulischen Werdegang zeigen sich bei fast allen Jugendlichen hohe Mißerfolgsängstlichkeit, verbunden mit einer tiefen Abneigung gegen den Berufsschulunterricht und die dort vermittelte Fachtheorie, Zuschreibungen von Mißerfolg auf mangelnde Fähigkeit und eine geringe Anspruchsniveausetzung. Darüber hinaus scheinen mangelnde Konzentrationsfähigkeit, Störungen der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, apathisch-resignatives Verhalten, geringe Fähigkeit, Konflikte zu bewältigen, und eine erhöhte Neigung zum aggressiven Handeln ungünstigen Sozialisationsbedingungen (inkonsequentes und inkonsistentes Erziehungsverhalten) und der aktuellen sozioökonomischen sowie sozio-kulturellen Situation zu entspringen.

Neben diesen, bei allen Jugendlichen zu beobachtenden Auffälligkeiten stellten wir bei den Mädchen verstärkt fest:

- Gehemmtheit im sozialen Kontakt, verbunden mit massiven Selbstwertproblemen,
- extreme Wechselhaftigkeit im Verhalten und in der Stimmung und
- Anfälligkeit für Krankheiten im psychosomatischen Bereich.

Auf der Suche nach den Ursachen der genannten Auffälligkeiten zeigten sich bei einem großen Teil unserer Auszubildenden Indikatoren im sozialen Umfeld, die für eine problematische Soziali-

sation sprechen, wie etwa Heimaufenthalt seit frühester Kindheit, unvollständige Familien, Alkoholmißbrauch im Elternhaus sowie Krankheit oder Behinderung der Eltern. Die soziale Benachteiligung unserer Jugendlichen spiegelt sich außerdem in ihrer Herkunft aus Arbeiterfamilien mit geringem Einkommen und in der Tatsache wider, daß etwa 25 Prozent der Eltern Sozialhilfe oder Arbeitslosenunterstützung beziehen.

3. Personelle Struktur der Ausbildungsmaßnahmen

Die berufsbildenden Maßnahmen gliedern sich in eine Ausbildungsabteilung Hauswirtschaft/Gastronomie, die in Räumen des ehemaligen Ev. Kinderheims in Neunkirchen-Wiebelskirchen untergebracht ist, und in eine Abteilung Metall, die ihren Standort in angemieteten Werkstatt- und Sozialräumen in Neunkirchen hat.

3.1 Ausbildungspersonal

Für die Ausbildung der Jugendlichen sind die nachstehend aufgeführten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in folgenden Funktionen verantwortlich:

3.1.1 Abteilung Hauswirtschaft/Gastronomie

- Eine Hauswirtschaftsmeisterin und eine Hauswirtschaftsleiterin; ihre vorrangige Aufgabe ist die fachpraktische Ausbildung;
- eine Stützlehrerin, deren besondere Aufgabe es ist, die fachtheoretischen Defizite der Auszubildenden aufzuarbeiten;
- eine Sozialarbeiterin, der die sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen, wie Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Elternkontakte und ähnliches obliegt.

3.1.2 Abteilung Metall

- Zwei Schlossermeister, die für die praktische Ausbildung in der Werkstatt verantwortlich sind;
- ein Stützlehrer, der gleichzeitig noch eine Ausbildung als Maschinenschlosser besitzt und der neben dem Anbieten von Stützkursen zur Aufarbeitung der theoretischen Schwierigkeiten der Jugendlichen auch in der Ausbildung im fachpraktischen Teil tätig ist;
- ein Sozialpädagoge mit Dreher- und Technikerausbildung, der sich besonders um die Probleme und Schwierigkeiten der Jugendlichen kümmert.

3.2 Soziale Planung, Leitung und Verwaltung

Die Organisation, Abstimmung und Durchführung berufsbildender Maßnahmen sowie die kontinuierliche Weiterentwicklung konzeptioneller und organisatorischer Rahmenbedingungen und Inhalte erfordern ein hohes Maß an sozialer Planungsarbeit, an Außenkontakten zu Institutionen der Berufsbildung sowie der Jugendpflege und Jugendhilfe und nicht zuletzt an Öffentlichkeitsarbeit. Diese Aufgaben werden von einer Planungskerngruppe wahrgenommen. Ihr gehören ein Sozialarbeiter, ein Dipl.-Volkswirt, ein Erziehungswissenschaftler und ein Dipl.-Pädagoge an.

4. Problembereiche und Interventionsmöglichkeiten

Angeichts der Komplexität und Vielfalt der Problemlagen bei unseren Jungen und Mädchen muß eine berufliche Ausbildung

für diese Zielgruppe organisatorisch wie inhaltlich so beschaffen sein, daß ein individuelles Eingehen – vor allem auf die schulischen und persönlichen Schwierigkeiten der Jugendlichen – möglich ist. Wie dies in den konkreten Ausbildungssituationen aussehen kann, soll, beginnend mit der schulischen Förderung, im folgenden dargestellt werden. Dabei wird zunächst auf die Schaffung bzw. Organisation günstiger situativer Rahmenbedingungen für die fachtheoretische, fachpraktische und soziale Förderung und dann auf inhaltliche Fragen eingegangen.

4.1 Im fachtheoretischen Bereich

Aufgrund der Schwierigkeiten der Jugendlichen im schulischen Bereich legen wir besonderen Wert auf die Schaffung optimaler Schul- und Lernbedingungen. So ist es dem Diakonischen Werk in Absprache mit dem Kultusministerium und den Leitern der für unsere Auszubildenden zuständigen Berufsbildungszentren gelungen, folgende Rahmenbedingungen zu schaffen:

- Die Auszubildenden erhalten die volle Berufsschulunterrichtszeit von 12 Stunden pro Woche,
- für die Auszubildenden wurden eigene Klassen mit maximal 14 Schülern eingerichtet,
- es wurden Lehrer eingesetzt, die Erfahrungen mit der Zielgruppe hatten,
- die Anzahl der bei unseren Jugendlichen unterrichtenden Lehrer blieb begrenzt (Bezugspersonproblematik!).

Bezüglich der Berufsschule bemühen sich die Ausbildungsteams um eine enge Zusammenarbeit mit den Berufsschullehrern. Inhaltlich ermöglichen persönliche Kontakte bzw. Informationsgespräche eine engere Verzahnung zwischen dem fachpraktischen und dem fachtheoretischen Unterricht. Darüber hinaus erhalten unsere Ausbildungsteams Beurteilungen über die Stärken und Schwächen der einzelnen Jugendlichen wie andererseits die Berufsschullehrer über den fachpraktischen Leistungsstand und, je nach Problemlage, über Ursachen des Verhaltens einzelner Jugendlicher in Schule und Werkstatt informiert werden. Durch diese Kooperation und die Hervorhebung der Wichtigkeit des Berufsschulbesuchs durch unsere Mitarbeiter wird den Auszubildenden auch auf der Verhaltensebene die enge Verzahnung zwischen Fachpraxis und Fachtheorie deutlich gemacht.

Im Gegensatz zu den begrenzten Handlungs- und Organisationsmöglichkeiten in den Berufsbildungszentren konnte der von dem Diakonischen Werk an der Saar durchgeführte fachtheoretische Unterricht freier organisiert werden. Zu erwähnen sind hier Maßnahmen zur Förderung einer guten Arbeitsatmosphäre, wie die Ausgestaltung der Unterrichts- und Pausenräume mit persönlichen Dingen (Bilder) durch die Auszubildenden, die „round-table“-Sitzordnung, die Bildung von kleinen Fördergruppen (3 bis 5 Jugendliche) und der Einzelunterricht mit zum Teil attraktivem Lernmaterial.

Die Lehrer können je nach Konzentrationsfähigkeit der Jungen und Mädchen die Pausengestaltung frei regeln, d. h. eine Unterrichtseinheit schon nach 20 Minuten mit einer Pause abschließen oder aber erst nach 60 Minuten eine Pause machen. Auch die Pausenlänge ist frei variierbar.

Nicht vergessen werden darf im Unterrichtsgeschehen das sehr persönliche Verhältnis zwischen den Stützlehrern und den Auszubildenden. Unsere Lehrer sind, wie die anderen Team-Mitglieder, Ansprechpartner auch bei persönlichen, nicht ausbildungsbezogenen Problemen der Jugendlichen.

Inhaltlich haben unsere Lehrer zwei Arbeitsschwerpunkte:

Die Aufarbeitung der allgemein-schulischen Defizite und die Einübung des laufenden, prüfungsrelevanten Unterrichtsstoffes der Berufsschule. Dabei versuchen sie immer wieder, den Jugendlichen die Verzahnung zwischen der Fachpraxis und der Fachtheorie bzw. dem schulischen Wissen deutlich zu machen. Dies kann z. B. dadurch geschehen, daß, ausgehend von der Anfertigung eines Werkstückes, die Frage nach dessen Kosten gestellt wird, was zu Berechnungen führt, in denen mathematische Regeln des Dreisatzes und des Bruchrechnens vorkommen. Durch ihren

engen Kontakt zu den fachpraktischen Ausbildern können die Stützlehrer auf die Hinweise der Ausbilder bezüglich der Lücken im fachtheoretischen Wissen der einzelnen Auszubildenden unmittelbar mit Werk- und Stützunterrichtsangeboten reagieren.

4.2 Im fachpraktischen Bereich

Die fachpraktische Ausbildung ist von der Organisation her an der betrieblichen Praxis orientiert. Für alle Auszubildenden verbindliche Betriebsferien finden im Sommer sowie zwischen Weihnachten und Neujahr statt. Über den Resturlaub können die Jugendlichen frei verfügen.

Im Zusammenhang mit der fachpraktischen Ausbildung finden Betriebspraktika statt. In der hauswirtschaftlichen Ausbildung dauern sie vier Wochen, in der Bauschlosserausbildung zwei Monate. Sofern die Jugendlichen nach dem 1. Ausbildungsjahr nicht in eine betriebliche Ausbildung übergehen, sind auch im 2. und 3. Ausbildungsjahr entsprechende Praktika vorgesehen, so daß diese insgesamt drei (Hauswirtschaft) bzw. sechs Monate (Bauschlosser) umfassen.

Inhaltlich wird die Fachpraxis auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien für die von uns angebotenen Ausbildungsberufe nach eigener zeitlicher und sachlicher Gliederung durchgeführt.

Im Metall-Bereich stützt sich die Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr vorwiegend auf den Grundlehrgang Metall des Bundesinstituts für Berufsbildung. Die Ausbildungsinhalte wurden zusätzlich noch durch arbeitsmotivierende Maßnahmen (Anfertigung von attraktiven Werkstücken, die die Jugendlichen behalten dürfen) ergänzt. Der Gesamtumfang der Grundausbildung wurde zeitlich etwas verlängert, um die Einübung der Grundtechniken (Feilen, Anreißen usw.) zu vertiefen.

Ebenso wie unsere Lehrer bemühen sich unsere Ausbilder und Ausbilderinnen, durch Kontakte mit den Stützlehrern und den Berufsschullehrern, Querverbindungen zwischen Theorie und Praxis aufzuzeigen. Dabei ist die Ausbildung so organisiert, daß während der Werkstattarbeit einzelne Jugendliche fachtheoretische Stützkurse besuchen können. Die Teilnahme erfolgt aufgrund von Absprachen zwischen den fachpraktischen Ausbilderinnen und Ausbildern und den sozialpädagogischen Mitarbeitern zur Aufarbeitung von Schwächen in der Fachpraxis, der Fachtheorie und dem Sozialverhalten.

Alle mit der Wissensvermittlung und den pädagogischen Interventionen zusammenhängenden Fragen werden in fast täglichen Pausengesprächen und wöchentlichen Teamsitzungen, an denen neben den Meisterinnen und Meistern die Stützlehrer und Sozialarbeiter teilnehmen, diskutiert und abgesprochen.

4.3 Im sozialpädagogischen Bereich

Damit kein falscher Eindruck entsteht, sei an dieser Stelle deutlich darauf hingewiesen, daß die vorgenommene Einteilung in Fachtheorie, Fachpraxis und sozialpädagogischem Bereich nicht als Aufgabenfelder verstanden werden dürfen, die relativ unabhängig nebeneinander stehen.

Im weiteren Verlauf unserer Anmerkungen werden wir noch deutlich machen, daß sich sozialpädagogisches Handeln sowohl in der fachpraktischen als auch in der fachtheoretischen Ausbildung manifestieren muß. Umgekehrt ist das sozialpädagogische Handeln immer in bezug zur beruflichen Ausbildung zu setzen. Ein wichtiges Merkmal der Organisation der Sozialarbeit in unseren berufsbildenden Maßnahmen ist die Mitarbeit unserer Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowohl in der fachpraktischen als auch fachtheoretischen Ausbildung.

Für die Fachpraxis erwies es sich als sehr günstig, daß diese Mitarbeiter, wie unsere Stützlehrer, Erfahrungen im hauswirtschaftlichen bzw. metallverarbeitenden Bereich mitbrachten. Diese Doppel-Qualifikationen bieten nicht zu übersehende Vorteile. Zum einen kann der sozialpädagogische Mitarbeiter die Jugendlichen in ihrer Arbeitswelt beobachten, ggf. pädagogisch intervenieren und überhaupt an ihrem beruflichen Werdegang emotional teilnehmen. Zum anderen kann er durch sein Handeln in der Werkstatt und dem Unterricht sozialpädagogische Vorstellungen

über den Umgang mit Jugendlichen auch für die fachpraktischen und fachtheoretischen Ausbilderinnen und Ausbilder sichtbar machen.

Die Aufgabenschwerpunkte des sozialpädagogischen Handelns in unseren Ausbildungsmaßnahmen sind weit gestreut. Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Familienarbeit seien als Kernbereiche genannt. Inhaltlich-methodisch reicht das Spektrum sozialpädagogischer Aktivität von Einzelgesprächen über Einzeltrainings, von gezielter Verhaltensbeobachtung, Verhaltensauswertung bis zum Erstellen individueller Förderpläne sowie zur Konfliktbewältigung und Krisenintervention. Sozialpädagogische Freizeiten, die Zusammenarbeit mit der Jugendvertretung und deren Unterstützung, themenzentrierte Gruppengespräche und regelmäßige Sportstunden gehören dabei ebenso zum Tätigkeitsbereich des Sozialpädagogen wie die Familienbesuche, Ämtergänge, Betriebsbesuche und die Erledigung der Verwaltungsarbeiten.

Neben der Vermittlung berufsbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten stellte sich für die Ausbildungsteams die dringliche Aufgabe, Problembereiche unserer Jugendlichen aufzuarbeiten, die das Erreichen eines anerkannten Ausbildungsabschlusses erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen können. Diesbezüglich ist als ein Hauptmerkmal unserer Auszubildenden die ausgeprägte Mißerfolgsmotivation mit ihren Komponenten der Mißerfolgsscham, der Zuschreibung von Mißerfolgen auf eigene, mangelnde, angeborene Fähigkeiten („Ich bin zu dumm; Anstrengung nützt nichts“) sowie des Erfolgs auf Zufall („Da habe ich noch mal Glück gehabt!“) und dem geringen Anspruchsniveau zu nennen.

Die Mißerfolgssängste versuchen die Ausbilderinnen und Ausbilder durch Vermittlung von Erfolgserlebnissen abzubauen. Dies geschieht durch Aufgabenstellungen, die in ihren Schwierigkeitsgraden dem individuellen Leistungsvermögen der Jugendlichen angepaßt sind. Die vielfach beobachtbaren Tatbestände der Zuschreibung von Mißerfolg auf mangelnde Fähigkeit und des Erfolgs auf Zufall werden dadurch zu ändern versucht, daß die Ausbilderinnen und Ausbilder auf die Jungen und Mädchen einwirken, Mißerfolge auf mangelnde Anstrengung und Erfolge auf eigenes Leistungsvermögen zurückzuführen.

Darüber hinaus gelten im fachpraktischen Unterricht individuelle Bezugsnormen. Das bedeutet, daß die Jugendlichen auf ihre eigene, von Übung und Anstrengung abhängige Leistung aufmerksam gemacht werden (z. B. „Diese Woche hast Du eine bessere Leistung erbracht als letzte Woche. Wenn Du weiterhin übst und Dich anstrengst, kannst Du noch besser werden.“). Ausdrücklich vermieden werden dagegen Hinweise auf die Leistungsfähigkeit anderer (z. B. „Schau mal, was Dein Arbeitskollege, was Deine Arbeitskollegin alles leistet“).

Zur Überwindung des eng mit der Mißerfolgssängstlichkeit zusammenhängenden niedrigen Anspruchsniveaus bezüglich der eigenen Leistung wird den Jugendlichen, ausgehend von ihrem individuellen Leistungsvermögen, die Möglichkeit gegeben, zunehmend schwierigere Aufgaben zu bearbeiten, wobei die Bewältigung von schwierigen Aufgaben besonders gelobt wird.

Außer der ausgeprägten Mißerfolgsmotivation spielen bei der Mehrzahl der Jugendlichen mangelnde Konzentrationsfähigkeit, ungenügende Eigeninitiative verbunden mit Perspektivlosigkeit und fehlende Kooperationsfähigkeit als Ausdruck mangelnden Sozialverhaltens eine wesentliche Rolle.

Der mangelnden Konzentrationsfähigkeit der Auszubildenden, eines der am häufigsten anzutreffenden Lernhemmnisse, begegnen wir, indem wir zunächst die Gesamtarbeitszeit in kleinere Einheiten untergliedern und relativ viele Pausen anbieten. Durch eine schrittweise Ausweitung der Arbeitseinheiten wirken wir der Gefahr entgegen, die einzelnen Auszubildenden zu überfordern und somit zu entmotivieren. In besonderen Fällen greifen wir unterstützend durch intensive und gezielte Einzelunterweisungen ein.

Durch die dauernden negativen Erfahrungen der Jugendlichen in ihrer bisherigen Sozialisationsgeschichte, durch das Erleben,

sich ständig irgendwo ganz am Ende der sozialen Leiter zu befinden, ist in vielen Fällen die Eigeninitiative der Jugendlichen verkümmert. Sie haben größtenteils eine nahezu fatalistische Einstellung zur eigenen Lebensgeschichte entwickelt. Kennzeichnend hierfür ist eine ausgeprägte Perspektivlosigkeit. Durch Betriebsversammlungen und die Arbeit der Jugendvertretung, die wir als wichtiges Instrument beruflicher Sozialisation verstehen, lernen die Jugendlichen, ihre Interessen selbst wahrzunehmen und durchzusetzen. Die Haltung, doch nichts machen zu können und die eigene Situation nicht verändern zu können, soll damit schrittweise abgebaut werden.

Da unsere Auszubildenden durch die Ausbildung mit anderen Jugendlichen zusammenarbeiten müssen, mit denen sie vorher in keinem Lebenszusammenhang standen, müssen erst Gruppenstrukturen aufgebaut und gefestigt werden. So mag es zu Beginn der Ausbildung nicht verwundern, wenn die Zusammenarbeit unter den einzelnen Jugendlichen wenig ausgeprägt ist. Um diese Zusammenarbeit zu fördern und der Gefahr der Vereinzelung entgegenzuwirken, werden regelmäßig gemeinsame Aktivitäten wie Sport, Spiele, Ausflüge, Feste und Freizeiten organisiert. Dadurch soll die Gesamtgruppe der Auszubildenden in sich gefestigt und dem einzelnen durch die Ausbildung positive Erfahrungen vermittelt werden. Als zentrale Lernziele einer solchen gruppendynamisch orientierten Arbeit sind etwa soziale Gruppenfertigkeit, kritische Rollendistanz, eine realistische Einschätzung der eigenen Situation und die Einsicht in die Notwendigkeit solidarischen Verhaltens zu nennen.

5. Rückblick

Ein Rückblick auf den bisherigen 1 1/2-jährigen Verlauf der beruflichen Förderung läßt noch keine abschließende Bewertung hinsichtlich des Erfolges oder Mißerfolges der berufsbildenden Maßnahmen für sozial benachteiligte Jugendliche zu. Dafür sind wohl mehrere Ausbildungsdurchgänge notwendig.

Sichtbar werden zum gegenwärtigen Zeitpunkt Tendenzen, die eine zunehmend differenzierte Beurteilung der Leistungsfähigkeit unserer Zielgruppe ermöglichen. Lassen wir zunächst einige Zahlen sprechen.

Von den 52 Jugendlichen, die im September 1980 ihre Ausbildung beim Diakonischen Werk an der Saar begannen, haben drei hauswirtschaftliche Auszubildende und vier Bauschlosser-Auszubildende die berufsbildenden Maßnahmen verlassen. Die Gründe hierfür waren

- bei jeweils einer Person mangelnde intellektuelle Leistungsfähigkeit und Krankheit (Epilepsie),
- bei drei Personen Verhaltensstörungen, die mit einer pädagogischen Einflußnahme nicht behebbar waren, und
- zwei Auszubildende traten eine Jugendstrafe an.

Lediglich sieben Jugendliche konnten nach einem Jahr ihre Berufsausbildung in einem Betrieb fortsetzen, so daß zur Zeit noch 38 Auszubildende des 2. Lehrjahres unsere Einrichtung besuchen.

Für unsere Auszubildenden und unsere Ausbildungsteams war das wesentliche Ereignis im beruflichen Ausbildungsverlauf in den letzten Wochen die Zwischenprüfung.

Die in der hauswirtschaftlichen Ausbildung bereits vorliegenden Ergebnisse entsprechen durchaus unseren recht optimistischen Erwartungen. Von den 21 Mädchen im 2. Ausbildungsjahr haben 13 die Zwischenprüfung bestanden. Ein Mädchen hat aufgrund seiner Schwangerschaft nur an der fachtheoretischen Prüfung teilgenommen und diesen Teil bestanden. Insgesamt sieben Mädchen haben die hauswirtschaftliche Zwischenprüfung nicht bestanden; zwei davon haben das Leistungsziel des Bestehens allerdings nur knapp verfehlt.

Für die 17 Bauschlosser-Auszubildenden liegen die Ergebnisse der Zwischenprüfung noch nicht vor. Aufgrund der Beobachtungen, vor allem im fachpraktischen Prüfungsteil, sind unsere Ausbilder hinsichtlich eines erfolgreichen Zwischenergebnisses zuversichtlich.

Insgesamt können wir, aufgrund unserer bisherigen Erfahrungen mit dem Ausbildungsverlauf, feststellen, daß Zuschreibungen einer generellen Ausbildungsunfähigkeit für die von uns betreuten benachteiligten Jugendlichen nicht zutreffend sind. Vielmehr erscheint eine differenzierte Beurteilung, aufgeteilt nach den Leistungsbereichen „Fachpraxis“, „Fachtheorie“ und „Sozialverhalten“ unbedingt erforderlich. Besonders im fachpraktischen Bereich und im Sozialverhalten zeigten und zeigen sich bei einer großen Anzahl unserer Auszubildenden bemerkenswerte und in Einzelfällen sogar erstaunliche Lernfortschritte. Im fachtheoretischen Bereich sind die positiven Entwicklungen allerdings weniger ausgeprägt.

Unter Berücksichtigung aller drei Lernfelder in der beruflichen Ausbildung sind wir der Auffassung, daß in der Zeit bis zur Abschlußprüfung noch große Anstrengungen, insbesondere in der Fachtheorie, notwendig sind, unsere Jugendlichen zu einem anerkannten Berufsabschluß zu führen. Die zum gegenwärtigen Zeitpunkt erkennbaren Tendenzen und vorliegenden ersten Ergebnisse stimmen jedoch so optimistisch, daß sich das Diakonische Werk an der Saar um die Bereitstellung weiterer Ausbildungsplatzkapazitäten für benachteiligte Jugendliche bemühen wird.

6. Ausblick

Aufgrund der recht positiven Erfahrungen in der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher und aufgrund des fortwährenden Bedarfs an Ausbildungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche plant das Diakonische Werk an der Saar für das Ausbildungsjahr 1982/83 eine Erweiterung seiner Maßnahmen, sowohl was die Palette der Berufsbilder als auch die Zahl der Ausbildungsplätze anbelangt.

Nach Absprache mit der zuständigen Arbeitsverwaltung und den übrigen im Benachteiligten-Programm engagierten Trägern sollen für das Jahr 1982/83 folgende berufsausbildenden Maßnahmen angeboten werden:

- Tischler/Tischlerin mit einer Kapazität von 12 bis 14 Ausbildungsplätzen,
- Fachgehilfe/Fachgehilfin im Gastgewerbe mit einer Kapazität von 12 bis 14 Ausbildungsplätzen,
- Bauschlossler/Bauschlosslerin, je nach Bedarf 12 bis 14 Ausbildungsplätze,
- Hauswirtschaftlerin (hier ist lediglich die Auffüllung freigewordener Kapazitäten aufgrund der Vermittlung von Auszubildenden in das duale System vorgesehen).

Bei einem Ausblick auf die künftige Durchführung des Benachteiligten-Programms muß, trotz der insgesamt sehr positiven Grundtendenz und der Chancen, die dieses Programm für benachteiligte Jugendliche bietet, dennoch einiges angemerkt werden, was aus unserer Sicht verbesserungsbedürftig erscheint.

Primär ist dabei zu bemängeln, daß die Sach- und Personalkosten-Pauschale innerhalb des Programms zu gering bemessen ist. Mit DM 240,- pro Auszubildenden und pro Monat sind notwendige Kosten für Leitung und Verwaltung berufsbildender Maßnahmen nicht abzudecken. Selbst äußerste Sparsamkeit in der Ausbildung verhindert nicht eine regelmäßige Überschreitung der zur Verfügung stehenden Sachmittel und erfordert somit ein erhöhtes finanzielles Engagement des Trägers.

Darüber hinaus sehen die Richtlinien des BMBW nur die Finanzierung einer Ausbilderstelle pro 12 Auszubildende vor. Ein Verhältnis von Ausbilder zu Auszubildenden von 1 : 12 ist nach der Erfahrung aber vom pädagogischen Gesichtspunkt der Förderung her zu hoch angesetzt. Auch fordern die zuständigen Stellen nach Berufsbildungsgesetz von uns als Träger der Maßnahme ein Verhältnis der Ausbilder zu den Auszubildenden von 1 : 8. Eine Reduzierung dieses Verhältnisses und die Änderung der Richtlinien des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft in dieser Hinsicht sehen wir als vorrangige Forderung für die Zukunft an.

Ein weiterer wesentlicher Schwachpunkt des Programms liegt in den fehlenden verbindlichen Finanzierungsgrundlagen für die schulischen, fachpraktischen und sozialpädagogischen Begleitmaßnahmen für diejenigen Jugendlichen, die ihre Ausbildung im dualen System fortsetzen. Auch eine der Ausbildung vorgeschaltete, auf die besonderen Probleme der Zielgruppe eingehende und abgestimmte Motivierungs- und Aktivierungsarbeit, die zur Abrundung des gesamten Programms notwendig und sinnvoll erscheint, kann zur Zeit auf Grundlage der Richtlinien nicht finanziert werden. Das gleiche gilt für die nachbereitende Phase, die dem Ausbildungsabschluß der Jugendlichen folgen soll. Unseres Erachtens kann dem „Fördercharakter“ des Programms nur dann Rechnung getragen werden, wenn vorbereitende und nachbetreuende Momente mit einbezogen und mitfinanziert werden können.

Abschließend sei noch auf eine inhaltliche Schwachstelle des Benachteiligten-Programms hingewiesen: Die geringe bzw. fehlende Mitbestimmungs- und Entscheidungskompetenz des Trägers der Maßnahme hinsichtlich der Aufnahme der Jugendlichen in das Benachteiligten-Programm und bei der Vermittlung von Jugendlichen ins duale Ausbildungssystem. Unseres Erachtens kann man dem Träger einer Maßnahme auf der einen Seite nicht die Last sozialpädagogischer Förderung der Jugendlichen und somit auch die Verantwortung für Erfolg oder Mißerfolg alleine übertragen, auf der anderen Seite aber den Träger von jeglicher Entscheidung ausschließen. Wer an einer Maßnahme des Programms teilnehmen sollte, bzw. wer, wann und unter welchen Bedingungen aus der Maßnahme des Benachteiligten-Programms in das duale Ausbildungssystem überwechseln sollte, müßte von den mit den Jugendlichen arbeitenden und sie und ihre Problemlage kennenden Mitarbeitern mitentschieden werden können.

Thomas Krauß / Matthias Sell / Wolfgang Wesely

Vorförderungsmaßnahmen „Das Lernen lernen“ – lernpädagogisches Gelenkstück zwischen Arbeitslosigkeit und Beruf

Zusammenfassung

Seit 1980 führt die Volkshochschule Ostkreis Hannover (Burgdorf, Lehrte, Sehnde, Uetze) im Auftrag des Arbeitsamtes Celle Vorförderungsmaßnahmen für längerfristig Arbeitslose durch.

Die Idee zu einer Konzipierung von speziellen Vorförderungsmaßnahmen „Das Lernen lernen“, die sich von den „klassischen“ Motivationskursen unterscheiden und sich speziell an solche Teilnehmer richten sollten, die kurz vor einer Umschulungs-

oder anderen Bildungsmaßnahme stehen, entstand auf dem Hintergrund der Anfang 1981 in dem Aufsatz von Harke beschriebenen fast dreißigprozentigen Abbrechquote von UmSchülern (BWP 3/1981, S. 4–7).

Daß neben finanziellen Problemen von diesem Teilnehmerkreis vor allem Lernprobleme, Prüfungs- und Leistungsdruck, aber auch psychosoziale, wie familiäre Probleme als die Hauptbelastungen während Bildungsmaßnahmen angegeben wurden, führte uns zu einer in der Hauptsache auf die individuell-lebensgeschichtlichen Lernhemmungen und -probleme abzielenden Kurskonzeption.

Vorüberlegungen zu den Bildungsmaßnahmen

A. Qualifikation und Individuum

In der Qualifikationsforschung steht bisher jener Typ von Forschung im Vordergrund, der sich auf die Ermittlung von eher „objektiven“ Qualifikationen als Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die eine Person verfügt, bezieht. Erworben werden Qualifikationen durch Bildungs- und Sozialisationsprozesse, verwertet werden sie im Arbeits- sowie im Privatleben.

Das im konkreten Arbeitsprozeß befindliche Individuum, das die erworbenen Qualifikationen verwertet, wird bei diesen Betrachtungen in seiner persönlichen Identität meistens aber ausgeblendet. Die Frage nach der Persönlichkeit im Zusammenhang mit dem Arbeitsprozeß rückt den Untersuchungsgegenstand in den Gegenstandsbereich der Arbeits- und der Berufspädagogik. Wie in der Qualifikationsforschung im engeren Sinne wird neuerdings auch in der Arbeitspädagogik (wieder) die Frage gestellt, ob sich aus dem Zusammenhang von Arbeiten und Lernen nicht neue, bisher vernachlässigte Forschungsbereiche ergeben könnten, die zu einer Rückbesinnung auf die anthropologischen (und gesellschaftlichen) Bezüge der Arbeit führten.

Die Gewinnung beruflicher Identifikation sowie die Vermittlung beruflicher Distanz muß hierbei in den Vordergrund gerückt werden. Angesichts des wirtschaftlichen Strukturwandels mit den verheerenden Folgen von Arbeitsplatzunsicherheit und Arbeitslosigkeit muß zum Programm der Humanisierung der Arbeit zweifellos der Bereich der Arbeitslosigkeit hinzugenommen werden. Der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen muß dann von hier aus neu hergestellt werden.

B. Arbeitslosigkeit und

der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen

Die Verwirklichung des arbeitspädagogischen Prinzips „Arbeiten und Lernen“ trifft bei den von der Automatisierung „bedrohten“ Arbeitnehmern schon auf größere Schwierigkeiten; nach Eintritt der Arbeitslosigkeit sind berufliche Identifikation und berufliche Distanz abgeschnitten. Das vor dem Eintritt der Arbeitslosigkeit möglicherweise vorliegende Defizit an Lernbereitschaft und Lernfähigkeit vergrößert sich im Zustand der Arbeitslosigkeit rapide. Ebenso wie im Arbeitsprozeß nicht nur bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten angewandt werden, sondern Menschen in ihrer ganzen gewordenen Identität, ebenso wie hierbei ihre Orientierungen, Erwartungen, Bedürfnisse, Verhaltensweisen, Erlebensformen in den Arbeitsgang einfließen und die Arbeitsleistung bestimmen, geht der Zustand der Arbeitslosigkeit mit der Ausprägung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale einher, die aus der Sicht des individuell zu vollziehenden Arbeitsprozesses als eine „Dequalifizierung“ auf der subjektiven Ebene zu betrachten ist und auch so erlebt wird.

Es handelt sich im Zustand der Arbeitslosigkeit um einen latenten Sozialisationsprozeß, um einen „heimlichen Lehrplan“, der ähnlich wie die Arbeit im Betrieb funktionale Lernprozesse in Gang setzt, die formell gar nicht intendiert sind bzw. sich durch intentionale Lernziele im Bereich der Kenntnisse und Fertigkeiten nicht umkehren läßt. Ungeachtet der aktuellen, erschreckend geringen Zahl an offenen Stellen, ist die „motivationale“ Komponente der Arbeitslosigkeit gerade aus pädagogischer Sicht wichtiger

als die wirtschaftlichen Ursachen und Folgen der Arbeitslosigkeit, denn sie weist auf einen Verlust des Glaubens an den Bildungswert der Berufsarbeit hin. Erst wenn es gelingt, die Bildungsmotivation längerfristig Arbeitsloser wiederherzustellen, können Ansätze greifen, die Arbeitsmotivation im Zusammenhang von Arbeiten und Lernen mit Flexibilität verbinden könnten. Die niedrige Bildungsmotivation, welche sich in dem Verzicht auf eine berufliche Qualifikation manifestiert, liegt wahrscheinlich oft hauptsächlich in einer geringen Leistungsmotivation sowie vorhergehenden schulischen Enttäuschungen und entmutigenden Mißerfolgen begründet. Sie entwickeln persönliche Schuldgefühle und Angst davor, erneut zu versagen angesichts der Lernanforderungen, die ein berufsbezogener Lehrgang oder eine Berufsausbildung an sie stellt.

C. Das Lernen lernen – ein lernpädagogisches Prinzip

Der hohe Anteil von Sonderschul- und Hauptschulabgängern ohne Abschlußzeugnis unter den Arbeitslosen wird im allgemeinen als schlüssiger Beweis herangezogen, um die These zu stützen, daß primär gewisse Intelligenzdefizite sowie Lernschwäche oder gar Lernbehinderung dazu geführt haben, daß eine Berufsausbildung nicht aufgenommen oder erfolgreich abgeschlossen wurde. Andererseits finden sich bei Arbeitslosen sehr häufig hinsichtlich der Lernfähigkeit bedeutsame Persönlichkeitsdefizite wie: Konzentrationsschwächen, Mangel an Durchhaltevermögen, Unfähigkeit zur Selbstkontrolle, Kommunikations- und Kooperationsbarrieren, fehlende Problemlösungsorientierung, Selbstunter- bzw. -überschätzung, Leistungsangst usw. Setzt man bei diesen Defiziten in der Lerndisposition an und beseitigt die psychosozial verankerten Lernbarrieren der arbeitslosen Teilnehmer in einem lernpädagogisch orientierten Kurs, so ist zu hoffen, daß sich in den meisten Fällen der Begründungszusammenhang von Lernschwäche und fehlendem Berufsabschluß aufheben läßt. Wie anschließend ausgeführt wird, sind hierbei wesentliche Vermittlungsschritte als aktive Anpassungsleistungen der Individuen beizusteuern. Es handelt sich dann allerdings nicht um additives Lernen, um Vermehrung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern um den Prozeß von Umwandlung und Verlernen störender Verhaltenselemente sowie des konstruktiven Ausbaus von auf „Ich-Leistungen“ bezogenen Verhaltensdispositionen.

Für den längerfristig Arbeitslosen bedeutet dies in der Regel, daß in seiner soziostrukturell durch den Zustand der Arbeitslosigkeit geprägten Lage ein „Motivationsschub“ erfolgen muß, der ein allgemeines Neugieverhalten zur Bewältigung von lebenspraktischen und arbeitspraktischen Problemen erzeugt, der ihn dazu bringt, seine Orientierungen, Erwartungen, Bedürfnisse und Erlebensformen auf den Arbeitsprozeß hin zu mobilisieren. Als nächstes bedarf es darüber hinaus einer längeren Phase der Erkundung der Persönlichkeits- und Interessenstruktur hinsichtlich einer Reihe von Berufsfeldern, die als arbeitsmarktrelevant erachtet werden. Die hierbei angestrebte Vermittlung von subjektiver Qualifikationsbereitschaft und arbeitsbezogenen Qualifikationsanforderungen an bestimmte Persönlichkeitsmerkmale bedarf einer integrierten sozial-psychologischen Aufarbeitung. Ziel ist einmal die Unterstützung des Aufgebekönnens „störender“ Persönlichkeitsmerkmale, der Selbstunterdrückung von „irrelevanten“ Ansprüchen und Bedürfnissen. Zum anderen geht es um das Freimachen von Lernwillen, von psychischer Energie für einen konstruktiven Lernprozeß, um das Überwinden psychischer Barrieren, die das Lernen in der Gruppe und allein behindern, sowie um das Bewußtwerden des eigenen Lernverhaltens.

D. Der einzelne und die Lerngruppe

a) Mangel an Lernbereitschaft

Bei den Kursteilnehmern handelt es sich in der Hauptsache um längerfristige Arbeitslose, die teilweise schon jahrelang nicht weitervermittelt werden konnten. Diese Teilnehmer haben zu meist schon bis zu zwanzig Jahren eine beständige Berufspraxis gehabt. Von daher muß davon ausgegangen werden, daß sie eine relative Festigkeit oder Stabilität in bezug auf ihre Qualitäten

entwickelt haben. Diese Stabilität ihrer Qualitäten, d. h. ihrer beruflichen Kenntnisse (z. B. als Maurer oder Hilfsarbeiter am Band) haben sie über lange Zeiträume hinweg nicht zu verändern brauchen. Die Tatsache, einmal Erlerntes immer wieder zu reproduzieren, gleicht psychologisch einer Fixierung. Es genügen bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, um sozial überleben und sich selbst verwirklichen zu können. Durch eine schnelle gesellschaftliche Umstrukturierung der Produktionsbedingungen, die zunächst als äußerliche erfahren wird und die gewissermaßen an „einem vorbeirauscht“, wird nun einerseits eine innere Veränderung, sprich psychosoziale Flexibilität, gefordert, damit eine Lernflexibilität entsteht. Andererseits entsteht auch die Notwendigkeit, sich mit der Freisetzung aus der Produktion auseinanderzusetzen. Diese Bedingungen wirken sich für den einzelnen, der arbeitslos geworden ist, als eine Erfahrung von **Mangel** aus: **Sozial:** Mangel am Arbeitsplatz; **psychisch:** Mangel an Lernflexibilität.

b) Lernenergie

Die Wiederherstellung von Lernflexibilität kann nur einhergehen mit der Gewinnung von Lernenergie. Es muß Lernenergie entwickelt werden. Dies erfordert ein „Gespräch mit sich selbst“ über Wünsche, Bedürfnisse, Begabungen und Neigungen. Diese Mobilisierung von Energie bleibt geknüpft an das Lust-Unlustprinzip, indem Zustände des Wohlseins angestrebt werden. Schon dies ist eine Energiequelle; hinzu kommt eine zweite, die in Wünschen und in Wunschphantasien besteht. „Ist unser Selbstwertgefühl bedroht, so können sich daraus kompensatorische narzißtische Wunschphantasien entwickeln. Solche Phantasien machen einen großen Teil unseres Seelenlebens aus“ (SANDLER).

Die Wende von der Unlust zur Lust, vom Unwohlsein zum Wohlsein ist immer zielgerichtet. Dieses Ziel orientiert sich an der vorgefundenen Struktur der entfalteten bzw. bewußten – *subjektiv bewußten* – Wünsche, Begabungen und Neigungen. Die vorgefundene Organisation des psychischen Apparates muß deshalb einer Selbstreflexion (intrapsychische Kommunikation) unterzogen werden.

c) Lernerwartungen

Entscheidend als Voraussetzung für eine intrapsychische Kommunikation erweisen sich die Lernerwartungen der einzelnen Teilnehmer. Bisher, so kann gesagt werden, haben Erwachsene ein starkes Bedürfnis nach unmittelbar kognitiver Wissensvermittlung, was darauf schließen läßt, daß einerseits gesellschaftlich unter Lernen mehr das Aufnehmen von „Fakten“ verstanden wird und daß andererseits die Teilnehmer Lernmuster erfahren haben, die hauptsächlich auf kognitives Lernen hinstrukturiert waren. Die ehemalige Erfahrung prägt so stark die Lernerwartungen, daß es geradezu ein entscheidender Fehler wäre, über diese Erfahrungen hinwegzusehen. Gleichzeitig knüpfen sich an diese Erlebnisse des Lernens Erfahrungen von tiefgreifenden persönlichen Gefühlsbewegungen. Lernen bleibt unter dem Banner solcher Erlebnisse stark angstbesetzt. Diese Ängste sind Regressionsängste. Mit Lernen wird „Kindsein“ assoziiert, einem lebensgeschichtlichen Zustand, den man längst überwunden glaubte. In Verbindung damit steht die Angst, Fehler zu machen. Werden diese Regressionsängste nicht bewußt gemacht, so wirken sie sich unbewußt aus. Dies kann dann noch eher zu Lernblockierungen führen als bewußt gehandhabte Ängste.

d) Lernwiderstände

Lernblockaden aus Angst entwickeln sich zu Lernwiderständen. Diese können sich in verschiedener Art zeigen. Entscheidend hierbei bleibt die Tatsache, daß „Neues“ als Bedrohung erfahren wird. Dieses „Neue“, sei es eine neue Strukturierung der Zeit oder neue Lerninhalte, können das innerpsychische Gleichgewicht bedrohen. Lernwiderstände können ebenso intrapsychischer Natur sein, und von dem Betroffenen selbst zunächst nicht wahrgenommen werden. Diese Lernwiderstände müssen lokalisiert werden, damit der Betroffene sich Hilfe orga-

nisieren kann und sich keine Mißerfolgserlebnisse einhandelt. Auch resultieren daraus meist Entscheidungsschwierigkeiten. Diese Entscheidungsschwierigkeiten entstehen dadurch, daß man sich nicht von gewohnten Mustern, sprich Abwehrmustern, trennen will. Es sei hier darauf hingewiesen, daß solche Ich-Einschränkungen zunächst Außen-Reize abwehren, die zuviel sein könnten.

Dieser Vorgang darf auf keinen Fall unterschätzt werden, da bei einem Beharren auf einer Ich-Einschränkung schlechte Folgen, z. B. eine Erstarrung, eintreten können. Diese Selbst-einschränkungen zeigen sich äußerlich etwa in dem Verhalten: „Nein, Rechnen mache ich **absolut** nicht, ich spreche auch darüber nicht“. Wichtig ist hierbei noch, daß solche Ich-Einschränkungen (Lernwiderstände) oft nur unter der Perspektive einer sinnvollen Zukunft relativiert oder aufgegeben werden können. Eine Zukunftsperspektive besteht aus vielen Einzel-elementen, die in ihrer Zusammenfügung für den Teilnehmer der Kurse eine Sinnorientierung ergeben. Ein Element ist die Lernbereitschaft. Bisher waren die meisten Teilnehmer unerfreut, etwas von „Lernen“ zu hören; während der Kurse entwickelt sich diese Bereitschaft als Lust am Lernen, als Lust an der Selbstentfaltung, als Erfahrung, seine eigene Energie lenken zu können, und zwar selbstbestimmend. Dieser Vorgang selbst verstärkt Freude und spiegelt sich in Ansprüchen wie „Ich habe es geschafft, hätte ich nie gedacht“.

e) Lerngruppenerfahrung

Schließlich spielen die Gruppenerfahrungen eine entscheidende Rolle. Die Gruppe, die zunächst bei Beginn aus sich fremd gegenüberstehenden Mitmenschen besteht, entwickelt mit zunehmender Kommunikation eine **eigene** Kraft. „Ist eine Gruppennorm allzu rigide, so besteht die Gefahr, daß die Beteiligten zu wenig Bewegungsfreiheit haben. Entwickelt sich indessen umgekehrt überhaupt keine Gruppennorm, so werden sich die Beteiligten wohl ungenügend **gehalten** fühlen“ (BATTEGAY). Bei der Veröffentlichung von Fehlern z. B. spielt das Gruppenklima eine wichtige Rolle. Der einzelne kann bei vertrauensvollem Klima das Gefühl der Geborgenheit, des Gehaltenwerdens haben, was ihm ermöglicht, Fehler frei und ohne Risiko einer Abwertung vorzubringen. Die Trainer bzw. Lehrer ihrerseits tragen sehr zu diesem Gruppenklima bei. Die Gruppenrückmeldung (Feed-Back) durch bereitwillige Kommunikation auch außerhalb des „Lernrahmens“ durch das Mitteilen von gegenseitigen Wahrnehmungen, durch das Erkennen gleicher Schwierigkeitslagen, ist wohl der entscheidendste Faktor für den Gruppenzusammenhang. Der einzelne kann durch die Kommunikation aus seiner Isolation herauskommen und die Ansprache anderer Teilnehmer in sich aufnehmen. Gefördert wird hierdurch die intrapsychische Kommunikation des einzelnen.

f) Identitätsveränderung

Die Veränderung intrapsychischer Kommunikation in Verbindung mit der Lerngruppenerfahrung darf keine konfliktfreie Realitätsdarstellung zum Ziel haben, sondern geht mit Identitätskrisen einher. Für die Identitätsentwicklung bleibt der Lerngruppenzusammenhang damit von entscheidender Bedeutung. Er kann neue Identitäten stabilisieren und den Rahmen bieten für die Überprüfung der neugewonnenen **Lernkompetenz**. Darüber hinaus bleibt die „Außenwelt“ der Lerngruppe von Bedeutung. Oftmals entwickelt sich durch die „Freisetzung von Energie“ auch eine Überprüfung des Lebensstils, der Lebensweise und der Interaktionsformen in den Partnerbeziehungen. Dies ist ein notwendiger Bestandteil des Gesamtlernvorgangs, denn der Lernende braucht über die Lerngruppe hinaus eine Stabilisierung seines Erlernten, damit er nicht zurückfällt. So ist oft der eigentliche Grund zum Aussteigen aus Lernprozessen (z. B. bei Umschulungen), die Nicht-Bereitschaft von Lebenspartnern, die Entwicklung des Partners anzunehmen und durch

Bestätigung zu fördern. Vielfach entspringt diese Nicht-Bereitschaft aus einem innerfamiliären Konflikt. „Der innerfamiliäre aufgestaute Konflikt bewirkt, daß die einzelnen nicht hauptsächlich in positiver Weise voneinander zum Austausch von Bedürfnisbefriedigungen Gebrauch machen, sondern vielfach einander in erster Linie zur Abfuhr bzw. zur Kompensation von Unlustspannung nötig haben: jeder braucht den anderen, daß dieser ihm etwas von dem Leiden abnehmen soll, das er selbst nicht allein ertragen kann“ (RICHTER).

Die hieraus sich ergebende verzahnte Struktur von „**psycho-sozialen Abwehrmechanismen**“ wirkt sich als Außenbedingung auf das Gruppengeschehen sowie auf den einzelnen aus. Der entstehende Binnendruck mobilisiert denjenigen schließlich, sich aus der Struktur **psycho-sozialer Abwehrmechanismen** herausziehen und sich nach „außen“ hin zu aktivieren und zu lernen.

Kurskonzeption und Kurserfahrungen

A. Konzeption

Im Vordergrund der Kursziele steht die Aufarbeitung psychosozialer Folgeprobleme all der gesellschaftlichen Prozesse, die durch Massenarbeitslosigkeit und soziokulturellem Orientierungsverlust die Lernprozesse Erwachsener nachhaltig verändert haben. Vorrangig wird an den psychisch verankerten Lernschwierigkeiten und -ängsten der einzelnen gearbeitet.

In der ersten Woche der Kurse wird mit entsprechender Gewichtung der gruppendynamischen Prozesse beim Entstehen von Arbeitsgruppen vor allem die individuelle Selbstverständigung der Teilnehmer bezüglich ihrer „Lerngeschichte“ gefördert. Thematisch wird über

- Situationen und Auswirkungen der Arbeitslosigkeit und
- Lerngeschichte, Lerntyp und Lernprobleme

(z. B.: Was erwarte ich für Probleme beim Neu-Lernen? Wo hapert es bei mir; wo bin ich gut? Rollenspiel: Schule und Lernen, Lernen und Erwachsensein, Sein und Soll, Lerntypus: Was und wie habe ich immer am leichtesten gelernt – warum?), gearbeitet.

Methodisch orientieren sich die Kurse am teilnehmerzentrierten Gesprächsgruppenstil, um die Kommunikations- und Interaktionsstrukturen der Teilnehmer, die für ihren Lernprozeß relevant sind, zum Thema machen zu können. In dieser Anfangsphase arbeiten vorrangig zwei sozialpsychologische Trainer. Während der gesamten Dauer des Kurses ist der Lehrer anwesend. In dieser ersten Phase lernt er seine künftigen „Schüler“ kennen und sensibilisiert sich für die folgenden in praxi auftretenden Lernprobleme der einzelnen.

In der darauffolgenden Phase werden die Teilnehmer mit Techniken geistigen Arbeitens vertraut gemacht. Hierzu ist eine umfangreiche Arbeitsmappe zusammengestellt worden, die Übungen aus der einschlägigen Literatur vorschlägt.

Die Aufgabe des begleitenden Lehrers und Trainers in dieser Phase ist die Vorstellung und Durchführung der verschiedenen dazu angebotenen Übungen. Darüber hinaus finden Gesprächsrunden über die jeweils zu beobachtenden, aktuellen Schwierigkeiten der einzelnen während des Lernens statt, die Lösungswege aufzeigen sollen. Grundsätzlich haben während des gesamten Kurses solche Gesprächseinheiten über

- Lernschwierigkeiten einzelner
- Kommunikationsstörungen in der Gruppe
- Kommunikation zwischen „Schüler und Lehrer“
- Emotionales Lernen,

also die „Beziehungs- und Persönlichkeitsebene“ des Lernens gegenüber dem „Stoff“ Vorrang.

Im Anschluß an dieses Kennenlernen der Techniken sind vier Wochen „Learning by doing“ vorgesehen, in diesem Fall übersetzt: das Lernen lernen in der unmittelbaren Praxis von Lernen. Hierfür ist ein Stundenplan ausgearbeitet, der die Bereiche: Deutsch, Rechnen, Sozialkunde (Projektunterricht: Arbeitslosigkeit, Vorurteile), fachpraktisches Wissen abdeckt. Die Verteilung der Themenschwerpunkte werden mit den Teilnehmern ent-

sprechend ihren Bedürfnissen, Mängel in der Beherrschung von „Kulturtechniken“ aufzuheben, abgesprochen; d. h. es ist in den Kursen eine größtmögliche Flexibilität bezüglich der kognitiven Inhalte geboten. Auch hier hat das Aufarbeiten der in der Praxis des Lernens auftretenden intra- und interpersonellen Probleme gegenüber der bloßen Stoffvermittlung Vorrang; die Teilnehmer sollen für das aktuelle Angehen ihrer persönlichen Lernbarrieren sensibilisiert werden und sich im Rahmen der Möglichkeiten dieser sechs Wochen „Hilfen zur Selbsthilfe“ erarbeiten, die sie künftig in Lernsituationen einsetzen können. Vorrangig sehen wir hier die Möglichkeit, Angst abzubauen vor erwachsenen Formen der Auseinandersetzung zwischen Schüler und Lehrer. Hierfür ist insbesondere das Design der ersten Kurswoche von aus-schlaggebender Bedeutung.

B. Erfahrungen aus zwei Kursen

Da es zu den Zugangsvoraussetzungen gehört, daß die Teilnehmer eine längerfristige Bildungsmaßnahme vor Augen haben, lag in der Regel eine hohe Motivation vor, das im Titel ausgedrückte Kursziel zu „erreichen“. Große Unterschiede wurden im Wissensniveau festgestellt; ebenso heterogen war beides Mal die Alterszusammensetzung der Teilnehmer.

In der Hauptsache wurden ausgeprägte Schwierigkeiten im Umgang mit abstrahierendem, strukturierendem Denken und der Textproduktion festgestellt. Vielfach machte erst ein Besuch der Stadtbibliothek Bücher als relevante Informationsquelle bekannt. Gerade der probeweise Alleingang in einer Bibliothek war mit sichtbaren Erfolgserlebnissen verbunden und half, diffuse Ängste vor der Bücherwelt und den damit verbundenen Institutionen abzubauen.

Als äußerst wichtig erwies sich weiterhin das Kennenlernen von Techniken des Umgangs mit Texten (effektiver Lesen, Exzerpieren, Zusammenfassen, Bücher auf Tauglichkeit prüfen, Anmerkungen anfertigen usw.) sowie das Einüben des aktiven Umgangs mit schriftlicher Sprache (Beschreibungen, Erzählungen, Mitschriften, Protokolle, Berichte, Referate).

Auf vier Problemkomplexe, die bei den Kursen relevant sind, soll kurz eingegangen sein:

1. Die Auseinandersetzung mit sich selbst (AHLERS):

Die Selbstreflexion ihrer Lernbarrieren in der Gruppenöffentlichkeit, vor allem das Einbeziehen der Gefühlsdimension der Teilnehmer wurde aus o. a. Gründen zur Basisarbeit während der Kurse. Hier war oft eine „positive Übersetzung“ der aus Versagensängsten stammenden, allzu negativ gefärbten Einschätzungen der Schwierigkeiten beim Lernen nötig. Vor allem das gruppendynamisch erarbeitete Zusammensein mit anderen, die meist ähnliche oder vergleichsweise „schlimmere“ Lernstörungen zu bekämpfen hatten, brachte Entlastung von dem Druck der Gefühle eigener Unzulänglichkeiten.

2. Der einzelne in der Gruppe

Die Erfolgserlebnisse im Umgang mit Lernen als eines aktiv-rezeptiven Verhaltens zur bereits „aufbereiteten“ Realität waren in starkem Maße abhängig vom Vertrauensklima in der Gruppe. Lernstörungen im Sinne einer Lernverweigerung traten z. B. dort auf, wo Teilnehmer sich nicht genügend akzeptiert fühlten oder durch ihr Verhalten dazu beitrugen, nicht genügend Rückmeldung aus der Gruppe zu erhalten.

In einem Kurs, in dem etwa 50 Prozent Teilnehmer waren, die zuvor eine Motivationsmaßnahme besucht hatten, entstand schnell ein Prozeß des gegenseitigen Aufeinanderzugehens, der Hilfestellung und der Unterstützung; man spornte sich gegenseitig an, gab Anstöße, forderte zu mehr Aktivität auf, zeigte aber auch Geduld und Verständnis, wenn jemand Distanz und Ruhepausen benötigte.

Dieser Prozeß ist generell abhängig von der Gruppengröße. Stillere „Schüler“ kamen in einer kleineren Gruppe schneller aus sich heraus und zu Wort; es stand mehr Zeit zur Verfügung, sich kennenzulernen und um einander zu kümmern. Die Form der Klein-

gruppenarbeit im Unterricht war deshalb die produktivste Arbeitsform und für alle ein befreiendes, lernförderndes und vorher nicht gekanntes Erlebnis. Konkurrenz wurde schneller erkannt; die damit einhergehenden Gefühle aller wurden in einer kleineren Gruppe deutlicher erlebt. Eine deutliche Abnahme an Energie und Engagement der Teilnehmer zeigte sich immer dann, wenn eine Konfliktsituation zwischen Teilnehmern ausgetragen wurde. Hier konnte die Interaktionsebene von Lernen besonders verdeutlicht werden.

Es seien zwei interessante Beispiele genannt: ein Teilnehmer brach trotz guter Leistungen in allen Fächern und trotz intensiver Einzelberatung durch die Kursleiter den Kurs ab, weil seine Gruppenzugehörigkeit stark in Zweifel gezogen war und er sich nicht in der Lage sah, diesen Konflikt auszutragen; ein anderer Teilnehmer hingegen ertrug die Wahrnehmung seiner Wissenslücken und sich daraus ergebende Mißerfolge, um in der Gruppe zu bleiben und weiterzulernen.

3. Das Mißverständnis des Begriffes „Lernen“

Ein typisches Problem beim „Lernen lernen“ war ein unter den Kursteilnehmern weitverbreitetes Mißverständnis: Lernen hieß für die meisten: nur Übung der Kulturtechniken. Dies erklärt sich unter anderem durch ihren Wunsch, z. B. vor einer Umschulungsmaßnahme soviel Wissenslücken wie möglich in Rechtschreiben und in Grundrechenarten aufzufüllen. Wie notwendig es ist, auch andere Techniken des geistigen Arbeitens zu erlernen, als die altvertrauten, war ihnen zwar einsichtig. Der Versuch allerdings, sie an jene heranzuführen, führte bei einigen allerdings nicht selten zu Unmutsäußerungen. Beim „Lernen lernen“ anhand von Diskussionen vermochte noch einzuleuchten, daß es auf den Erwerb alternativer Verarbeitungstechniken ankommen kann (hier wurde z. B. anhand von Themen des Sozialkundeunterrichts die Gesprächsführung geübt); sehr viel mühsamer war es, deutlich zu machen, daß zum Lernen auch gehört: Texte sinnentnehmend lesen, ein Thema strukturiert entwickeln, eigene Gedanken schriftlich niederlegen. Viele der Teilnehmer hatten jahrelang nicht mit Papier oder Stift und in dieser besonderen Weise mit dem Kopf gearbeitet. Sie brauchten eine lange Anwärmphase ohne Leistungsdruck und Prüfungsangst, bis sie sich mit dem Lernen, mit dem Dasein als Schüler vertraut machen konnten. In einer Umschulungsmaßnahme – ohne diese Schonfrist – wären wahrscheinlich schon nach kurzer Zeit Versagen und Mißerfolge an der Tagesordnung.

4. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis

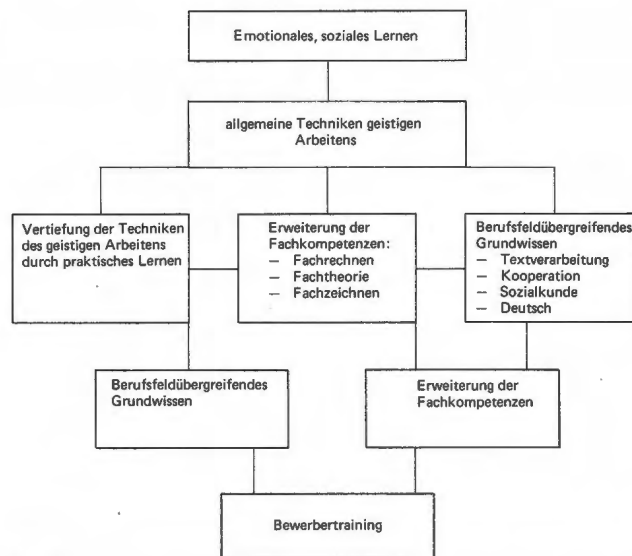
Leider, so die Erfahrung, sind es Erwachsene vielfach nicht gewohnt, als solche akzeptiert zu werden, wenn sie sich in einer funktional hierarchischen Arbeitsbeziehung befinden. Aus ihren klassischen Schulerfahrungen stellten sie z. B. Forderungen wie: der Lehrer solle für Disziplin sorgen und alles ins Lot bringen. Diese Forderungen lassen den so wichtigen Aspekt der Selbstregulierung außer acht und streben eher Fremdbestimmung anstelle von Durchsetzen der eigenen Interessen an. Die Mitbestimmung und die Erkenntnis, daß man entscheidend dazu beitragen kann, daß und wie der Unterricht produktiv verläuft, war ihnen ungewohnt und verunsicherte sie. Es war offensichtlich, wie günstig es sich auswirkte, wenn der Lehrer nicht nur am Lernerfolg des einzelnen interessiert war, sondern jeweils an der ganzen Persönlichkeit des Teilnehmers.

Das offene Konzept der Arbeit, die Darlegung der Planung, der Umstand, daß der Lehrer sich als Person zu erkennen gab, schließlich die Erkenntnis, daß auch dieser angewiesen war auf die Teilnehmer, war für sie ein lernförderndes Erlebnis.

Zusammenfassend kann hier gesagt werden: es muß bei solchen Vorförderungsmaßnahmen nachhaltig berücksichtigt und gemeinsam aufgearbeitet werden, daß die Teilnehmer, quasi in einem Selbsterfahrungsprozeß, ihre Befähigung zur Auseinandersetzung mit sich selbst verbessern. Zweitens, und ganz entscheidend, muß die Dynamik der Gruppe, die Situation des einzelnen in der Gruppe und deren Interaktion, berücksichtigt werden. Drittens

muß in aller Regel das Verständnis für einen Begriff von Lernen, der die prozessuale Wirklichkeit von Lernen trifft, in einem umfassenden Sinn erst entwickelt werden. Und viertens gilt es unbedingt, die negativen Vorerfahrungen im Hinblick auf eine Lehrer-Schüler-Beziehung nicht zu wiederholen, sondern im Gegenteil, die Teilnehmer als Partner auf einer gleichberechtigten Ebene anzusprechen und ernstzunehmen. Gelingt dies, so sind mit den Vorförderungsmaßnahmen sehr gute Ergebnisse zu erzielen, wobei das nicht nur für den Erwerb von Lerntechniken gilt, sondern auch für eine deutliche Restabilisierung bis hin zur Hebung des Selbstwertgefühls der einzelnen Teilnehmer, die sich nach Abschluß der Kurse das Bestehen einer Umschulungsmaßnahme oder des Hauptschulabschlusses zutrauen.

Aufbau des Kurses „Lernen lernen“:



Literatur

- AHLERS, J.: „Das Lernen lernen“ – Erfahrungen aus der Praxis. In: Krauß/Sell/Wesely/Zech: Von der Arbeitslosigkeit zum Beruf. Zwischenbericht über Auftragsmaßnahmen des Arbeitsamtes Celle bei der Volkshochschule Ostkreis Hannover. Lehrte 1982.
- ALEX, L.: Qualifikationsforschung – Eine Zwischenbilanz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 8 (1979), Heft 1, S. 1–4.
- BALINT, M.: Ich-Stärke, Ichpädagogik und „Lernen“. In: Psychoanalyse und Erziehungspraxis (Hrsg. I. Cremerius) Frankfurt 1971, S. 95.
- BATTEGAY, R.: Der Mensch in der Gruppe. Bern 1974, S. 52.
- BROCHER, I.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967, S. 40.
- BRÜCK, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbeck 1978, S. 288.
- BUNK, G. P. und FLICKE, O. B.: Wirtschaftlich-technischer Wandel und Arbeitsqualifikation in der Industriegesellschaft. In: U. Müllges (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 1, Düsseldorf 1979, S. 65–93.
- FAULSTICH, P.: Berufsbildung und „Humanisierung der Arbeit“. In: DtBFSch 1/78, S. 3–16.
- FREND, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen, München 1973, S. 81.
- GREEN, A.: 'Psyche 8'/1979, S. 725.
- HARKE, D.: Belastungen der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 9 (1980), Heft 3, S. 4–7.
- HOLLING, E. und BAMME, A.: Qualifikation und Persönlichkeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 8 (1979), Heft 1, S. 11–16.
- LAPLANCHE, I., PONTALS, I.-B.: Das Vokabular der Psychoanalyse. Band 1; S. 94.
- MITSCHERLICH, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München 1963, S. 232.
- RICHTER, H. E.: Die Gruppe. Reinbeck 1972, S. 54/55.
- SANDLER, J.: Unbewusste Wünsche und menschliche Beziehungen. In: Psyche 1/1982, S. 67.
- TILCH, H.: Zur Situation der Arbeitspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2/80, S. 83–91.
- WESELY, W.: Ansätze der Qualifikationsforschung und deren Praxisrelevanz am Beispiel eines Lehrgangs für längerfristig Arbeitslose. In: H. Härtel (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie. Alsbach 1981, S. 235–238.

Carl-Michael Wilhelmi

Arbeiten und Lernen am Beispiel des Wanderstudiums „Orientierungsjahr“*)

Seit langem pfeifen es die Spatzen von den Dächern, daß unser Lernen verschult oder im Kürzel der Umgangssprache „verkopft“ wurde. Zu Beginn der Industrialisierung beklagte bereits Pestalozzi das Unpädagogischwerden der Arbeitswelt, die sich dem sinnlichen Zugriff der Kinder und damit allem nachahmenden Lernen entzieht und dadurch zugleich die Schule als vom Leben abgezogenen „Lernort“ notwendig macht. Es gehört zur Ironie der Arbeitsteilung, daß aus Effektivitätsgründen immer mehr Lernvorgänge aus dem Arbeitsprozeß verdrängt werden, während das isolierte Lernen, sich selbst überlassen, immer langwieriger, teurer und wie neuere Vergleiche zeigen auch ineffektiver wird. Aber das erscheint in der Bilanz nicht.

Weiterreichend als die wirtschaftlichen sind die menschlichen Schäden einer Schulbildung, die vorwiegend den Kopf, weniger den fühlenden und am wenigsten den wollenden Menschen erreicht. Eine zunehmende Willenslähmung wächst sich heute zur eigentlichen Energiekrise aus. Wo Initiativkraft vonnöten wäre, werden nur noch Ansprüche geltend gemacht.

Die 16 bis 18 Teilnehmer (zwischen 18 bis 28 Jahren), die sich, aus Schulen, Studium, Berufsausbildung kommend, jährlich beim Orientierungsjahr im Forum Kreuzberg anmelden, erklären relativ übereinstimmend, daß sie trotz 13jähriger Benotung nicht wissen, über welche Fähigkeiten sie verfügen, und sich völlig unsicher fühlen gegenüber der Berufswelt, zu der sie jetzt eine Lebensentscheidung treffen sollen. Weil sie sich und die berufliche Tätigkeit vor der Entscheidung kennen wollen, auch aus Mangel an Unabhängigkeit und Selbstbewußtsein, kommen sie zu diesem Wanderstudium, das im wesentlichen aus Arbeitsplätzen in den Bereichen Handwerk, Industrie, Heilpädagogik bzw. Krankenhaus, Landwirtschaft besteht und dem Angebot, die gemachten Erfahrungen gemeinsam zu betrachten und zu verarbeiten. Die Methode ist einfach und folgt einem Grundsatz der Waldorfpädagogik: Zuerst selber tätig werden, dann beobachten, dann darüber denken und Beziehungen herstellen. Daraus erst kann sich Erfahrung oder Wirklichkeitssinn bilden.

Was kann z. B. in diesem Praxisfeld erlebt werden? – Wie wenig die ausgebildete Intelligenz in der Lage ist, einfache praktische Aufgaben zu durchdringen. Wie stark die emotionale Einstellung zur arbeitenden Gruppe und zur Arbeit das Eindringen in die Sache ermöglicht oder hindert. Wie ungeübt die Willenskräfte sind, das für richtig Erkannte wirklich auszuführen. Die meisten (besonders die Frauen) haben zum erstenmal eine Bohrmaschine oder Kreissäge in der Hand und dazu den Ehrgeiz, sich von dem angstausslösenden Lärm nicht abschrecken zu lassen. Sie kämpfen ehrlich mit den Widerständen des Materials und den körperlichen Schwächen.

In der Handwerkszeit stehen die Fragen der Geschicklichkeit, des ökonomischen Einsatzes und der Zusammenarbeit im Mittelpunkt, dahinter latent immer die Frage des Selbstbewußtseins in seiner Abhängigkeit von Fähigkeiten und Unfähigkeiten. Während der Industriezeit gilt nur vorübergehend das Interesse dem maschinellen Apparat und wird schnell durch drei Fragenkreise abgelöst: Persönlichkeitsabbau, Rechts- u. Sozialbeziehungen, Möglichkeiten von Veränderung. Der Persönlichkeitsabbau durch Rhythmuszerstörung, Verhackstückung von Bewußtseinsvorgängen und deren zunehmende Einschläferung bis zum Traumbeußtsein, das Eindringen der mechanischen Bewegungen in die eigenen Lebensprozesse und die Entleerung der „Freizeit“ wird so intensiv erfahren, daß das Leben in der Gruppe und das Erkenntnisbemühen des einzelnen oft an den Rand des Scheiterns gebracht werden. (In einem anderen Orientierungsjahr bei Frankfurt wurde aus diesem Grund die Industriearbeit ganz aufgegeben!) Grotesker noch, weil weniger sachbezogen, erscheinen soziale Gegebenheiten: Isolation statt Kooperation, Überdisziplinierung aus Hierarchieängsten. (Ein Pappkarton als Montageunterlage gehört nicht mehr zum Entscheidungsbereich der Montiererin, sondern in den ihrer Vorarbeiterin und führt zur sofortigen Entlassung.) Geradezu als makaber wurde der „spontane“ Wechsel der Sozialbeziehungen erlebt, als wegen Krankheit eine vorübergehende Rangverschiebung nach oben und dann wieder nach unten eintrat. Das Menschenverachtende, Demoralisierende solcher „Sozialordnung“ wird intensiv erlebt und führt notwendig zu der Frage nach den politischen und wirtschaftlichen Ursachen und den Wegen zu ihrer Veränderung. Erstaunlich ist immer wieder die Beobachtung, wie grundverschieden trotz weitgehend übereinstimmender Wirtschaftsstruktur doch das Betriebsklima sein kann, wie stark es also von den vorhandenen Menschen geprägt wird.

Eine der wichtigsten Erfahrungen, die gemacht werden kann, wenn die persönlichen und gruppendynamischen Probleme in Beziehung treten zu den in der Außenwelt liegenden Problemen der Sozialordnung: Hier tauchen überraschende und keineswegs angenehme Spiegelungen auf. Je nachdem jemand geneigt ist, diesen Zusammenhang nur passiv oder aktiv als Möglichkeit von Gesellschaftsgestaltung aus der Person zu verstehen, entsteht die fordernd-anklagende oder eine persönlich verantwortliche Haltung. Konkrete Beispiele dieser Haltung zu erfahren ist Gelegenheit im weiteren Verlauf des Orientierungsjahres auf den Bauernhöfen oder in den heilpädagogischen Heimen, die über ganz Europa verteilt liegen.

Eine organisatorische Voraussetzung, diese Begegnung von Welt- und Selbstwahrnehmung herzustellen, liegt in der Selbstverwaltung des Orientierungsjahres. Das Wanderstudium trägt sich nicht nur finanziell selber aus den Arbeitsplätzen, sondern die Teilnehmer übernehmen selbst die Verantwortung und Verwaltung für ihren Lebensunterhalt, Stellenbeschaffung usw.

Die begleitenden Seminare haben zur Intention die Übung von Wahrnehmen und Denken, als Wege die Durcharbeitung der unmittelbaren Berufserfahrung, ihr gegenüber die Beobachtung von Evolutionsgesetzen und -schritten in der Geschichte: Ägypten, Rom, Französische Revolution, Ideengeschichte der sozialen Bewegungen. Wo diese beiden Wege sich kreuzen, wird soziales Verstehen in einer tieferen Schicht möglich. Aus je achttjähriger Erfahrung im öffentlichen Schuldienst und in diesem Wanderstudium hat sich für mich im Vergleich folgendes ergeben:

– Die Teilnehmer kommen mit eigenen Motiven, weil keinerlei Sozialprivilegien für das Lernen erteilt werden. Den Abschluß

*) Veranstalter des Orientierungsjahres ist die freie VHS Forum Kreuzberg. Sie bietet das Wanderstudium als selbstverwaltetes Theorie-Praxisstudium an, in dem nur der in acht Jahren immer wieder veränderte Kurs- und Praktikumsplan vorgegeben ist und eine Dachbodenwohnung für den Berliner Teil des Orientierungsjahres.

Die Teilnehmer bezahlen die Kursgebühren, Mieten, Lebensunterhalt – soweit sie nicht in einem Praktikum mit freier Station sind – aus dem Lohn der Industriearbeit. Außer dem Mindestalter von 18 Jahren gibt es keine Aufnahmebegrenzungen. Notwendig ist der persönliche Entschluß, sich auf das Verfahren ernsthaft und mit allen unangenehmen Konsequenzen einzulassen, die in einem Aufnahmegespräch durchaus als Schwelle dargestellt werden. Daß sich die Teilnehmer selbstverwalten und keine mit Auflagen verbundenen Zuschüsse einfließen, ist eine mit dem Lernziel eng verknüpfte Strukturbedingung. Das Lernen ist dadurch frei von Bedingungen, die für Fähigkeitenentwicklung nicht sachgemäß sind.

bildet allein ein gedruckter Erfahrungsbericht als persönliche Rechenschaftslegung.

- Die Arbeitserfahrung spricht nicht nur den Kopf, sondern die mit Gefühl und Willenskräften verbundenen Fähigkeiten an. Sie überwindet schichtspezifische Berührungssängste, schafft persönliche Betroffenheit und Lebensfragen statt Lehrerfragen. Die Korrekturen kommen mehr aus der Sache, weniger von Personen.
- Die Fragen werden einerseits persönlicher und auf das eigene Können bezogen: „Was soll **ich** tun?“ statt „Was tun?“ Es geht weniger um Inhalte, mehr um Zuordnungen, Fähigkeiten und um sinnerfüllte Arbeit.
- Das Lernen wird aber auch realitätsbezogener sowohl Dingen wie Menschen gegenüber. Man kann in wenigen Einstellungsgesprächen mehr lernen als in vielen Sozialkundestunden.
- Das tätige Eintauchen in bestimmte, national und lebensmäßig sehr verschiedenartige Arbeitssituationen und die distanzierende Gedankenbildung schafft einen rhythmischen Wechsel von Wahrnehmen und Denken im Erkennen, von Verbindlichkeit und Freiheit im Sozialen und damit eine natürliche Horizonsweiterung, die dem Lebensalter der Wanderjahre entwicklungsmäßig angemessener ist als vorzeitige Festlegung. Dadurch entwickeln sich Offenheit und Unbefangenheit.

- Das Objekt des Lernens liegt nicht nur außerhalb der Person wie beim kognitiven Lernen. Lernen als „Er-fahren“ wird zu einem persönlichen Entwicklungsprozeß, in dem sich Denken, Fühlen und Wollen miteinander bewegen. Mit dem Bewußtwerden der eigenen Möglichkeiten entsteht Lebensoptimismus.
- Insgesamt bewirkt das Jahr einen Reifungsprozeß, den ich in der Schule nicht beobachten konnte. Dominieren am Anfang noch Anspruch und Anklage, sehen sich die Teilnehmer im Laufe der Zeit mehr auf sich selbst verwiesen, gewinnen an Bescheidenheit, vor allem aber an Mut und Vertrauen, „einen eigenen Weg zu gehen“.

Aus den vorliegenden Erfahrungen ist in den letzten Jahren auch ein Ausbildungsprojekt für arbeitslose Jugendliche entwickelt worden. Das Wandern, das hier noch verfrüht wäre, wurde beschränkt auf einen Praktikumsdurchgang durch vier Wirtschaftszweige: Gartenbau, Handwerk, Industrie und Handel. Dafür wurden Wohnen, künstlerischer bzw. allgemeinbildender Unterricht und Arbeiten miteinander in Wechselwirkung gebracht. Da sich dies Projekt noch in der Aufbauphase befindet, kann über die Erfahrungen zu diesem Zeitpunkt noch nichts ausgesagt werden.

Irmgard Frank

Ausbildung im Einzelhandel

Warenbezogene Kenntnisse als Teilbereich der Qualifikationsinhalte

Seit 1980 werden im Bundesinstitut für Berufsbildung Ausbildungsmittel für den Einzelhandel entwickelt. Dabei werden unter Beteiligung von etwa 20 Ausbildungsbetrieben unterschiedlichster Größe Medien zunächst für den Bereich Textil/Bekleidung erarbeitet und erprobt.

Die mit der Verkaufs- und Beratungstätigkeit verbundenen Aufgaben sind gegenwärtig die inhaltlichen Schwerpunkte der Projektarbeit. Ziel des Projekts ist es, Ausbildungsmittel und Vermittlungsformen anzubieten, die es den Auszubildenden ermöglichen, Handlungsfähigkeit für praktische Berufsarbeit zu erlangen. Das bedeutet eine Qualifizierung in den Bereichen, die sich an der Komplexität der Aufgaben des Verkaufsalltags orientieren.

Im Rahmen dieser Ausführungen stehen Qualifikationsinhalte der warenbezogenen Ausbildung am Arbeitsplatz im Mittelpunkt. Probleme, die im Zusammenhang mit der Vermittlung warenbezogener Qualifikationen und mit der Entwicklung von Ausbildungsmitteln stehen, werden ebenso erläutert wie Fragen der Medienform für die warenbezogene Ausbildung.

Ausgangssituation und Problemstellung

Der technisch-organisatorische Wandel (Einführung der Selbstbedienung, Einführung der EDV) sowie die Entwicklung vom Verkäufer zum Käufermarkt haben die „traditionellen“ Aufgaben des Einzelhandels zum Teil gravierend verändert, und Veränderungen finden nach wie vor statt.

Dabei verlief und verläuft die Entwicklung nicht linear für alle Betriebsformen, vielmehr ist das Ausmaß der Veränderungen in den einzelnen Betrieben sehr unterschiedlich.

Die Tendenz in den 70er Jahren, neben „problemlosen“ Waren auch zunehmend mehr oder weniger beratungsintensive Artikel der Selbstbedienung zuzuführen, führte zum Wegfall von Auf-

gabengebieten, die in erster Linie im Beratungsverkauf lagen. Manuelle Tätigkeiten, wie Transport der Waren in den Verkaufsraum, Auspacken, Einräumen, Umräumen, Auspreisen usw., traten zunehmend an die Stelle der kundenorientierten Tätigkeiten.

Seit einigen Jahren stößt die weitere Ausdehnung der Selbstbedienung auf zunehmenden Widerstand bei den Kunden. Bestimmte Kundenschichten empfinden die Durchsetzung der Selbstbedienung als einen Leistungsabbau des Handels, den sie nicht akzeptieren. So stellt die Hauptgemeinschaft des Deutschen Einzelhandels als allgemeinen Trend heraus, „daß das Verhalten des Verbrauchers und seine Einkaufsgewohnheiten wieder verstärkt zum Beratungs- und Einkaufsgespräch tendieren“ [1]. Deshalb hat der beratungsintensive Fachhandel wieder an Bedeutung gewonnen [2]. Das bedeutet, daß die ureigene Tätigkeit des Einzelhändlers, das Verkaufen und Beraten, mithin die Beziehung zwischen Kunde und Verkäufer, wieder mehr in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt ist. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Situationseinschätzung, daß unter den Bedingungen des Käufermarktes (Nachfrage nach Ersatzgütern, Konsumartikel des gehobenen Bedarfs) zunehmend Verkaufsstrategien notwendig werden, die sich am Informations-, Beratungs- und Kommunikationsbedürfnis des Kunden orientieren.

Als Folge davon werden besonders in den Kauf- und Warenhäusern Selbstbedienungsabteilungen wieder zu Bedienungsabteilungen umgewandelt, Verkaufsräume umgestaltet (Shop in the Shop), um so verlorengegangenes Terrain zurückzuholen. Diese Entwicklung darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß im Bereich der „problemlosen“ Waren (z. B. Lebensmittel) eine weitere Rationalisierung und Konzentration stattfindet.

Die betriebliche Ausbildung und die Tätigkeiten der Auszubildenden spiegeln diese Unterschiede wider, einerseits in einer starken Ausdehnung der Hilfs- und Anlernarbeiten mit der Ten-

denz zur Dequalifizierung der Auszubildenden und auf der anderen Seite das starke Bemühen, eine qualitativ hochwertige, kundenorientierte Ausbildung anzubieten. Eine solchermaßen verstandene warenbezogene Qualifizierung läßt sich im Ergebnis folgendermaßen umreißen: „Das Ziel der Ausbildung muß eine verbraucherorientierte Fachberatung sein, die dem Kunden eine objektive Hilfe für den Kaufentscheid bietet. Vom Handelspersonal verlangt dies ein umfangreiches Warenwissen, eine unabhängige Urteilsfähigkeit über Qualitäten und Verwendungsmöglichkeiten der angebotenen Waren“ [3].

Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz

Was bedeutet berufliche Handlungskompetenz für die Verkaufstätigkeit im Einzelhandel? Welche Qualifikationsbereiche gibt es, wie muß die Ausbildung organisiert sein und welche Vermittlungsformen sind anzuwenden, die den Auszubildenden in die Lage versetzen, berufliche Handlungskompetenz zu erwerben?

1. Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz ist hier zu verstehen als allgemeines, übergeordnetes Ziel von Berufsausbildung. Darunter ist zu verstehen,

- o daß die Auszubildenden die unmittelbar zur Ausübung ihres Berufes erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erlangen können,
- o daß sie lernen, sich so zu verhalten, daß sie den vielfältigen sozialen Anforderungen am Arbeitsplatz und außerhalb allgemein besser gerecht werden,
- o daß sie eine Ausbildung erhalten, die Qualifikationen vermittelt, die über das unmittelbar im Beruf Verwertbare hinausgehen.

Das bedeutet auch eine berufliche Ausbildung, die Veränderungen und Entwicklungen der Zukunft antizipiert, ohne die gegenwärtige Arbeitssituation zu vernachlässigen.

2. Eine Ware zu verkaufen, ist immer eine Aufgabe, in der mehrere miteinander verbundene Anforderungen wirksam werden:

- o Der Auszubildende muß über ein bestimmtes, umfangreiches warenbezogenes Wissen verfügen, damit er Kunden sachgerecht beraten kann,
- o er muß mit der Ware umgehen können, das bedeutet Beherrschung bestimmter Fertigkeiten,
- o er muß in der Lage sein, die Bedürfnisse des Kunden erkennen bzw. einschätzen und angemessen darauf eingehen zu können. Das bedeutet auch die Fähigkeit erkennen zu können, in welchem Umfang und zu welchem Zeitpunkt Warenkenntnisse während des Verkaufsgesprächs eingebracht werden sollten. Es geht dabei allerdings nicht allein um das „wann“ und „wieviel“, sondern ebenso um das „wie“. Diese kurze Beschreibung macht deutlich, daß Wissen über Fähigkeiten nicht ausreicht, sondern daß es wesentlich darauf ankommt, diese Fähigkeiten auch selbst zu besitzen; Verkaufsarbeit ist deshalb zugleich auch immer soziales Handeln.

Die sozialen Fähigkeiten stehen mit den waren- und betriebsbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten in einem instrumentellen Zusammenhang.

Die mit der Verkaufs- und Beratungstätigkeit im Einzelhandel verbundenen Aufgaben sind gekennzeichnet durch:

- warenbezogene
- soziale
- betriebsbezogene, fachkundliche

Qualifikationen. Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten dieser drei Qualifikationsbereiche werden grundsätzlich in jeder Verkaufs- und Beratungssituation – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – vom Verkaufspersonal verlangt.

3. Betriebliche Ausbildung, die diesen Qualifikationsanforderungen Rechnung tragen will, kann sich nicht eng an vorfindbaren Tätigkeitsmerkmalen ausrichten, es ist vielmehr ein umfassender Qualifikationsbegriff zugrundezulegen, so daß der

Auszubildende befähigt wird, die ihm vom Betrieb und Kunde zugesprochene Mittlerfunktion wahrnehmen zu können.

Dabei sollten die Ausbildungsinhalte der beschriebenen Qualifikationsbereiche miteinander verknüpft, also in ihrem instrumentellen Zusammenhang vermittelt werden. Eine getrennte und isolierte Schulung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bedeutet eine Vermittlung von Teilqualifikationen. Die theoretische Vermittlung warenbezogener Kenntnisse einerseits und davon losgelöst die Schulung von Sozialverhalten, die wiederum ohne praktischen Bezug zur Anwendung am Arbeitsplatz steht, versetzt den Auszubildenden keineswegs in die Lage, seine Kenntnisse und Fähigkeiten im Verkaufs- und Beratungsgespräch situationsangemessen einsetzen zu können. Es besteht vielmehr die Gefahr, daß er sich auf formelhaftes Verhalten zurückzieht, sich auf die Präsentation der Waren beschränkt, weil die Umsetzung in die Praxis nicht gelingt.

Wie ist die Ausbildung am Arbeitsplatz organisiert, gibt es eine Verbindung von theoretischer Kenntnisvermittlung mit praktischer Anwendung am Arbeitsplatz und wie können Ausbildungsmittel und Methoden aussehen, die dem beschriebenen Anspruch einer integrativen, umfassenden beruflichen Qualifizierung gerecht werden [4]?

4. Eine systematische, planmäßige warenbezogene Ausbildung am Arbeitsplatz findet kaum statt.

Auszubildende im Einzelhandel sind den größten Teil der Arbeitszeit am Arbeitsplatz, d. h. die Ausbildungsarbeit und damit die Tätigkeit der Auszubildenden ist nicht zu unterscheiden von der alltäglichen Berufsarbeit derjenigen Arbeitnehmer, die nicht in der Ausbildung stehen. Das bedeutet: Ausbildungsarbeit ist nicht aus dem Gesamtzusammenhang des Betriebsalltags herausgehoben, ausgenommen die Zeiten des Berufsschulbesuchs und die möglicherweise durchgeführten zentralen Schulungsveranstaltungen. Im überwiegenden Teil der Klein- und Mittelbetriebe sind in der Regel nebenamtliche Ausbilder (z. B. Geschäftsführer, Substitut) für die Ausbildung verantwortlich. Hier findet eine Ausbildung, oftmals aus Zeitgründen „nur am Rande“ oder „durch reines Zuschauen“ statt. Hauptamtliche Ausbilder (etwa 1000) sind dagegen fast ausschließlich in größeren Mittel- und Großbetrieben mit zentralen Schulungsabteilungen tätig. Allerdings läßt diese Tatsache allein keinesfalls auf eine anspruchsvolle und praxisorientierte Ausbildung schließen.

In den zentralen Schulungsveranstaltungen werden im allgemeinen

- betriebsbezogene, organisatorische Kenntnisse über Betriebsaufbau und -ablauf vermittelt,
- systematische Prüfungsvorbereitungen durchgeführt, d. h. eine Ausbildung in Hinblick auf das Bestehen der Abschlußprüfung, das kann auch eine Wiederholung der Inhalte des Berufsschulunterrichts bedeuten.

In den meisten Mittel- und Großbetrieben mit zentraler Schulungsabteilung werden warenbezogene Kenntnisse dagegen nicht zentral geschult, vielmehr ist die Vermittlung warenbezogener Lerninhalte dezentralisiert, d. h. sie ist den Abteilungsleitern der einzelnen Fachabteilungen überlassen. In der Praxis führt diese Regelung oftmals zu Problemen: Die Abteilungsleiter haben zwar im allgemeinen ein umfangreiches warenbezogenes Wissen, sie sind aber aufgrund ihres weiten Aufgabengebietes und auch aus Zeitgründen nicht in der Lage, dieses Wissen an die Auszubildenden weiterzugeben. In diesen Fällen werden in der Regel die Substituten mit der Ausbildungsaufgabe betraut, die sich dann oftmals alleingelassen fühlen. Damit scheitert häufig diese adressatengerechte Regelung, in den einzelnen Fachabteilungen und damit unmittelbar am Arbeitsplatz und an der Ware warenbezogene Ausbildung durchzuführen [5].

5. Die Qualität der im Einzelhandel vorhandenen Ausbildungsmittel ist sehr unterschiedlich. Ein Einsatz ist in der Regel mit folgenden Problemen verbunden:

Die Ausbildungsmittel sind häufig wenig adressatengerecht, sie nehmen zu wenig auf die unterschiedlichen Bedingungen in den Betrieben Rücksicht. Ein Großteil der Ausbildungsmittel ist mehr Prüfungshilfe und bezieht sich weniger auf Inhalte konkreter betrieblicher Berufsarbeit.

Viele Hilfen sind in traditioneller Lehrgangsform geschrieben, was eine relativ festgefügte Lehr-/Lernorganisation erfordert und auf einen speziellen homogenen Adressatenkreis zugeschnitten ist. Fast alle Medien vermitteln ausschließlich Kenntnisse. Eine Vermittlung verhaltensrelevanter Aspekte der Berufstätigkeit findet kaum statt [6].

6. Warenbezogene Ausbildungsmittel haben bisher im allgemeinen kaum unmittelbaren Bezug zu den zu verkaufenden Waren, hier ist vielmehr eine abstrakte und praxisferne Vermittlung der Inhalte vorgesehen. Bezogen auf die warenkundliche Ausbildung im Bereich Textil/Bekleidung [7] bedeutet das z. B., daß unabhängig von einzelnen Warengruppen Textilien unter den Gesichtspunkten

- o Rohstoffe, Rohstoffzusammensetzungen, Mischungsverhältnisse
 - o Herstellungsverfahren
 - o Ausrüstungsverfahren
 - o Konfektionierungsarten
 - o Dessinierung
- behandelt werden.

Dieser Weg leidet darunter, daß warenbezogene Grundkenntnisse vermittelt werden, die zunächst keinerlei Bezug zur Ware haben, d. h. der Auszubildende hat keine Möglichkeit, den zu verkaufenden Gegenstand, z. B. Damenkleid, -anzug, Herrenanzug usw., in das Ausbildungsgeschehen einzubeziehen. Ausbildung mit und an der Ware findet so nicht statt.

Bei dieser Vorgehensweise werden die Auszubildenden allein gelassen, weil ihnen der schwierige Prozeß der Umsetzung der abstrakten Kenntnisse auf das zu verkaufende Produkt selbst überlassen bleibt. Das gilt ebenso, wenn es darum geht, die Kenntnisse im Kontakt mit den Kunden angemessen einzubringen.

Alltägliche Probleme, die die Auszubildenden immer wieder am Arbeitsplatz erleben und die im Zusammenhang mit der Ware stehen, bleiben so völlig unberücksichtigt.

Die abstrakte Vermittlung von warenbezogenen Lerninhalten einerseits und der Trennung von Theorie (reines Warenwissen) und Praxis (Anwendung des Warenwissens) in der betrieblichen Ausbildung läßt keine Zusammenhänge erkennen. Das Sinnvolle des Lernens wird für die Auszubildenden nicht sichtbar.

Demotivation, Frustration können als Folge davon auftreten [8]. Um diesen Gefahren zu begegnen, ist es für die Entwicklung von Ausbildungsmitteln erforderlich, daß die durch Ausbildungsmittel hergestellten Lernsituationen „an vorherige Erfahrungen der Auszubildenden anknüpfen und ihnen die Verarbeitung dieser Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen ermöglicht“ wird [9].

Vorgehensweise bei der Entwicklung von Medien

1. Wie werden innerhalb des Projekts Ausbildungsmittel entwickelt, welche Methoden werden angewandt, um dem zentralen Anliegen des Projekts, Ausbildungsmittel und Vermittlungsformen anzubieten, die es den Auszubildenden ermöglichen, Handlungsfähigkeit für praktische Situationen im Berufsalltag zu erwerben, gerecht zu werden?

Die Entwicklung der Ausbildungsmittel geschieht vor dem Hintergrund der Alltagssituation der Auszubildenden. Ausgangspunkt für das Lehr-/Lerngeschehen ist der berufsspezifische Gegenstand bzw. die damit verknüpfte Arbeitsaufgabe und -situation. Bei der inhaltlichen Vermittlung wird nicht deduktiv oder fachsystematisch, sondern phänomenologisch vorgegangen, d. h. die

Inhalte gruppieren sich um ein allgemeines Thema, das den Auszubildenden aus der Berufsarbeit bekannt ist [10].

2. Für die Vermittlung warenbezogener Ausbildungsinhalte bedeutet das eine Orientierung am Warengegenstand, wie ihn der Auszubildende tagtäglich vor Augen hat, und es heißt weiterhin: eine branchenspezifische Entwicklung und Aufbereitung der Ausbildungsinhalte.

Arbeitsplatzbezug bedeutet allerdings kein Festlegen der Qualifikationsinhalte nur auf das in der Verkaufs- und Beratungssituation Verwertbare. Ausbildungsziel der Warenkunde ist vielmehr, eine umfassende, breit angelegte, an Verbraucherinteressen orientierte Qualifikation zu vermitteln. Eine branchenübergreifende Entwicklung und Vermittlung der Ausbildungsinhalte ist nur auf einer hohen abstrakten Ebene ohne Arbeits- und Situationsbezug möglich. Gründliche Warenkenntnisse zu besitzen, bedeutet demnach

- die Qualität der einzelnen Waren
- die Handhabung und Nutzung der Waren (Vor- und Nachteile)
- die Gestaltung der Waren
- Entwicklungen und Veränderungen innerhalb eines Warensortiments
- Entwicklungen und Veränderungen im Verbraucherverhalten
- Umwelt- und Gesundheitsbelastung von Waren
- gesunde Ernährung, Kenntnisse der Ernährungslehre [11].

„Warenkenntnisse sind ein Kernbereich der Berufsausbildung im Einzelhandel (...). Für den Verkäufer/die Verkäuferin sind die Warenkenntnisse sozusagen das „sinnlich Faßbare“ der Qualifikationen, die in gewisser Weise unabhängig von dem Verkaufssystem machen, also auch in der Selbstbedienung benötigt werden“ [12].

Die Umsetzung der konzeptionellen Vorstellungen in warenbezogene Ausbildungsmittel soll nun anhand eines konkreten Beispiels verdeutlicht werden.

3. Im Rahmen des Projektes werden zunächst in der Branche Textil/Bekleidung für den Bereich „Herrenkonfektion“ Ausbildungsmittel entwickelt.

Der Bereich der Herrenkonfektion läßt sich unter warenbezogenen Gesichtspunkten in mehrere Unterthemen, wie z. B. Anzüge, Mäntel, Jacken, Maschenwaren, Oberhemden, Accessoires usw. unterteilen. Zu den wichtigsten Unterthemen werden Ausbildungsmittel erstellt. Zunächst wurde mit der Entwicklung eines Ausbildungsmittels zum Thema „Anzüge“ begonnen.

Warenbezogene Vermittlung bedeutet hier, den Anzug in seinem Erscheinungsbild vorzustellen und zu behandeln.

Das geschieht sowohl verbal als auch zeichnerisch. Das Erscheinungsbild der Anzüge wird durch modische Einflüsse und Tendenzen ständig verändert, und schwankt so von Saison zu Saison. Bei der zeichnerischen Darstellung ging es zunächst darum, eine Form zu finden, die unabhängig von der Mode ist, und die bei den Auszubildenden das Auge für Details schärft [13]. Deshalb wurden als Zeichnungen Piktogramme ausgewählt.

Erst im weiteren Verlauf wird erläutert, durch welche Gestaltungsmerkmale der Anzug gekennzeichnet ist, und aus welchen Bestandteilen er zusammengesetzt ist.

Dazu werden in verschiedenen Abschnitten

- die Bestandteile des Anzugs – Sakko, Hose, Weste – dargestellt und erläutert,
- die Gestaltungsmerkmale bei den Bestandteilen aufgezeigt,
- die Möglichkeiten aufgezeigt und erläutert, wie durch die Verarbeitung von Details und Schnittformen das Erscheinungsbild des Anzugs variiert werden kann,
- die wichtigsten Anzugstoffe als ein wesentliches Merkmal für das Erscheinungsbild des Anzugs dargestellt und erläutert [14],

- die am meisten verarbeiteten Einlage- und Futterstoffe, und die Verarbeitungsweisen als einen wichtigen Bestandteil des Anzugs benannt und besprochen [15],
- das System der Konfektionsgrößen und die wichtigsten Größen in der Herrenkonfektion erklärt und abgebildet,
- Entwicklungen und Veränderungen in der Herrenmode von den Anfängen bis in die heutige Zeit aufgezeigt.

In der Herrenkonfektion – ebenso wie in anderen Bereichen der Oberbekleidung – ist das Erscheinungsbild einem ständigen Wandel durch modische Entwicklungen unterworfen.

Die Auszubildenden sind zwar in ihrer Arbeit ständig mit dieser Situation konfrontiert, unbekannt ist ihnen jedoch häufig, daß Mode eine Tradition hat, aus der unter anderem der heutige Herrenanzug entstanden ist.

Modische Entwicklungen sind aber nicht nur das Ergebnis von Ideen bestimmter Modeschöpfer, sondern sie spiegeln auch immer gesellschaftliche Ereignisse wider.

Der Herrenanzug ist nicht nur ein Stück Stoff, das in einer bestimmten mehr oder weniger bequemen Art zugeschnitten und zusammengenäht wird. Es ist vielmehr ein Kleidungsstück mit langer Geschichte, dessen Erscheinungsbild sich im Laufe der Zeit unter mannigfaltigen gesellschaftlichen Einflüssen vielfach verändert hat. Erst die Kenntnis dieser historischen Einflüsse läßt Zusammenhänge sichtbar werden.

Um diese vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Herrenmode und gesellschaftlichen Ereignissen aufzuzeigen, wurde der Abschnitt über die Entwicklung der Herrenmode in das Themenheft aufgenommen.

4. Bei der Entwicklung wird großer Wert auf „handwerkliche Gründlichkeit“ gelegt, die es den Auszubildenden ermöglicht, auch hinsichtlich Verarbeitungsweisen und -qualitäten ein umfangreiches warenkundliches Wissen zu erwerben.

Dabei werden Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die in der direkten Verkaufs- und Beratungstätigkeit nur selten verlangt werden, die den Auszubildenden aber ermöglichen, einen Gesamtüberblick zu erhalten. Dieses „Voraussetzungswissen“ ist die Grundlage für eine breit angelegte Qualifizierung, die den Auszubildenden im Umgang mit Kunden Sicherheit und Flexibilität ermöglicht.

5. Warenkenntnisse allein versetzen einen Auszubildenden noch nicht in die Situation, auch tatsächlich verkaufen zu können. Der Verkauf einer Ware ist vielmehr immer verbunden mit einem sozialen Kontakt zwischen Kunde und Verkäufer, d. h. Warenkenntnisse werden immer nur in Verbindung mit sozialen Fähigkeiten wirksam.

Für die Ausbildung bedeutet das: keine isolierte technokratische Vermittlung von warenbezogenen Kenntnissen, der Bezug zum Verkauf muß vielmehr immer wieder hergestellt werden.

Damit die warenbezogene Kenntnisvermittlung nicht auf den theoretischen Bereich beschränkt bleibt, werden zu den einzelnen Abschnitten immer wieder Übungen angeboten, mit deren Hilfe die Umsetzung des erworbenen warenbezogenen Wissen auf die konkrete Verkaufssituation geprobt und trainiert werden kann. Diese Übungen, die neben reinen warenbezogenen Aufgaben stehen, sollen zudem den Zusammenhang von Warenwissen und sozialem Handeln in der Verkaufssituation sichtbar machen.

6. Bei der Entwicklung des Themenheftes „Anzüge“ wurde relativ schnell deutlich, daß es Ausbildungsinhalte gibt, die nicht ausschließlich diesem Thema zugeordnet werden können, sondern für den Bereich Textil/Bekleidung allgemein Bedeutung haben. Zu diesen themenübergreifenden Inhalten und Problemstellungen, die themenbegleitend während der Ausbildung vermittelt werden sollten, gehören Ausführungen zu

- den einzelnen Rohstoffen, Rohstoffzusammensetzungen
- der verschiedenen Herstellungsverfahren
- den wichtigsten Ausrüstungsverfahren

- den Anwendungsgebieten der einzelnen Gewebe
 - den Vor- und Nachteilen der einzelnen Stoffe in Hinblick auf die Verwendung
 - den Gebrauchs- und Pflegeverhalten der einzelnen Gewebe.
- Damit eine ständige Wiederholung dieser Themen oder bestimmter Themenaspekte in den einzelnen warenbezogenen Themenheften [16] vermieden wird, werden die beschriebenen Inhalte in themenübergreifenden Begleitheften behandelt. Jedes Begleitheft hat dabei die Behandlung eines Rohstoffes bzw. einer Faserart zum Inhalt, z. B. Baumwolle, Leinen usw. An einem Beispiel soll verdeutlicht werden, wie das Begleitheft zum Thema „Baumwolle“ aufgebaut ist und welche Inhalte es enthält.

In verschiedenen Abschnitten wird

- die Geschichte (Aufkommen, Europäisierung der Baumwolle) aufgezeigt und erläutert,
- die Eigenarten, Besonderheiten der Baumwolle und die wesentlichen Herstellungsverfahren der Baumwollgewebe aufgezeigt,
- die wichtigsten Ausrüstungsverfahren der Baumwollgewebe in Hinblick auf die Gebrauchsfähigkeit dargestellt,
- die Anwendungsgebiete für Baumwollstoffe und die Vor- und Nachteile für bestimmte Bereiche aufgezeigt, dazu gehört auch ein Vergleich mit anderen Geweben,
- Handhabung und Pflege der einzelnen Baumwollgewebe im Vergleich zu anderen Fasern erläutert,
- die wichtigsten Baumwollstoffe anhand von Stoffproben dargestellt und beschrieben [17].

Die Übungen und Hinweise in den Begleitheften nehmen Bezug auf die einzelnen Themenhefte und auf die Umsetzung der Kenntnisse im Verkauf, so daß auch hier die Trennung Theorie (Warenwissen) und Praxis (das zu verkaufende Produkt) möglichst weitgehend aufgehoben werden kann.

7. Ob und inwieweit die zu vermittelnden warenbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten von den Auszubildenden tatsächlich erworben werden, hängt nicht zuletzt von den Ausbilderinnen und Ausbildern ab. Denn noch so gut entwickelte Ausbildungsmittel machen den Ausbilder nicht überflüssig; es ist vielmehr erforderlich, daß die Ausbilderinnen und Ausbilder sich für den Erfolg des Medieneinsatzes verantwortlich fühlen. Die Ausbildungsmittel sind von den Ausbilderinnen und Ausbildern flexibel einsetzbar und können in eigene Ausbildungskonzepte integriert werden. Um ihnen die Arbeit und den Einsatz zu erleichtern, und Anregungen zu geben, werden neben den Ausbildungsmitteln für die Auszubildenden gesonderte Exemplare für Ausbilderinnen und Ausbilder entwickelt. Sie entsprechen im Aufbau und Inhalt den Materialien für die Auszubildenden, enthalten darüber hinaus Lösungen zu den Übungen, methodisch-didaktische Hinweise und Merkblätter.

Zur Zeit wird an einem Ausbilderleitfaden gearbeitet, in dem unter anderem Vorschläge zur Planung und Durchführung von Ausbildungsabschnitten mit Hilfe der Ausbildungsmittel gemacht werden.

Anmerkungen

- [1] HDE, Hauptgemeinschaft des Deutschen Einzelhandels: Berufsausbildung im Einzelhandel, Köln 1979, S. 2.
- [2] Vgl. Ehrke, M.: Qualifikation und Berufsausbildung im Warenhandel, Düsseldorf 1981, S. 48.
- [3] Mönig, M.; Schmidt, D.: Für eine qualifizierte Ausbildung im Einzelhandel. HBV – Informationen zur Bildungspolitik. Düsseldorf, o.J. S. 17.
- [4] Schwerpunktmäßig werden Fragen und Probleme behandelt, die im Zusammenhang mit der Vermittlung warenbezogener Qualifikationen stehen. Die Herausnahme dieses Qualifikationsbereiches aus dem Gesamtzusammenhang ist aufgrund der Themenstellung im Projekt entstanden.
Vgl. zu den anderen Qualifikationsbereichen und zur gesamten Konzeption des Projektes B. Buck „Verkaufstätigkeit als soziales Handeln“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 10 (1981), Heft 5, S. 21 ff.

- [5] Vgl. Konzeption des Projektes 5.014 „Entwicklung und Einsatz von Ausbildungsmitteln für den Einzelhandel v. 01.10.80, BIBB Berlin, (nicht veröffentlicht).
- [6] Vgl. Konzeption a.a.O.
- [7] Zunächst werden im Rahmen des Projektes Ausbildungsmittel für den Bereich Textil/Bekleidung entwickelt.
- [8] Vgl.: Zur Motivations- und Sozialisationslage von Auszubildenden im Einzelhandel, B. Buck, a.a.O., S. 23 ff.
- [9] Brucker, H. P. u. a.: „Lebensziel Beruf“, Reinbek bei Hamburg, S. 35, März 1980.
- [10] Brater, M.: Berufliche Förderung Jugendlicher. In Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 10 (1981), Heft 2, S. 7 ff.
- [11] Das gilt in erster Linie für den Nahrungs- und Genußmittelbereich. Vgl. dazu: Bievert, B. Fischer-Winkelmann, W. F.; Rock, R.: Grundlagen der Verbraucherpolitik. Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, Dezember 1977.

- [12] Vgl. dazu: Mönig, M.; Schmidt, M., a.a.O., S. 23.
- [13] Eine Darstellungsform, die sich an modischen Entwicklungen orientiert bzw. diese aufnimmt, bewirkt darüber hinaus ein schnelles Veraltern des Ausbildungsmittels und führt damit zu einer mangelnden Akzeptanz bei den Auszubildenden.
- [14] Die besprochenen Anzug-, Einlage- und Futterstoffe sind als Stoffproben (9 cm x 13 cm groß) Bestandteil des Ausbildungsmittels.
- [15] Diese Stoffproben werden auf eigens dafür vorgesehene Blätter, auf denen die Stoffe beschrieben sind, aufgeklebt. Die Stoffproben wurden so groß gewählt, um den Auszubildenden einen besseren Umgang mit der Ware zu ermöglichen.
- [16] Neben warenbezogenen Themenheften im Bereich der Herrenkonfektion ist die Entwicklung in der Damenoberbekleidung und u.U. in der Kinderkonfektion vorgesehen.
- [17] Die Stoffproben und entsprechenden Stoffbeschreibungen sind Bestandteil des Begleitheftes.

UMSCHAU

Rudolf Werner

Überwiegende Zahl der Jugendlichen wählt dreijährige Ausbildungsberufe – tatsächliche Ausbildungszeit durch Verkürzungen jedoch geringer*)

Der überwiegende Teil der Auszubildenden (85%) schließt Verträge ab, die sich auf eine Ausbildung mit längerer Dauer (2½ bis 3½ Jahre) beziehen. Zweijährige Ausbildungsverträge sind nur noch zu rund 15 Prozent vertreten. 1980 betrug damit die durchschnittliche Ausbildungszeit der Auszubildenden, wie sie sich gemäß den Ausbildungsordnungen ergibt (individuelle Verkürzungen nicht eingerechnet), 34,9 Monate, also nahezu drei Jahre (Übersicht 1).

Anfang der 70er Jahre, als die Neuregelung der Ausbildungsordnungen nach dem Berufsbildungsgesetz von 1969 noch nicht voll zum Tragen gekommen war, lag der Anteil der zweijährigen Verträge noch bei rund 20 Prozent.

Bemerkenswert ist, daß der Anteil der kurzen Ausbildungsgänge in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der Ausweitung des Ausbildungsplatzangebotes nicht zugenommen hat. Der Wert liegt seit 1977 unverändert bei rund 15 Prozent (Übersicht 1). Allerdings bedeutet dies absolut gesehen, daß infolge des Anstiegs der Neuabschlüsse eine größere Zahl von Jugendlichen zweijährige Ausbildungsgänge durchläuft.

Die zweijährigen Ausbildungsverträge werden nahezu ausschließlich (über 90%) von jungen Frauen abgeschlossen, insbesondere in den Berufen Arzthelferin, Apothekenhelferin, Bürogehilfin, Hauswirtschaftlerin [1] und Fachgehilfin im Gastgewerbe. Auch bei den Stufenausbildungen im Einzelhandel und im Bekleidungsbereich kommen viele Mädchen nicht über eine zweijährige Ausbildungszeit hinaus (Verkäuferin bzw. Bekleidungsnäherin/Bekleidungsfertigerin), wobei vor allem die erhebliche Zahl der Mädchen, die ohne die zweite Stufe des Einzelhandelskaufmanns

als Verkäuferin die Ausbildung beenden (64,7% aller weiblichen Ausbildungsanfänger) [2], ins Gewicht fällt. Die männlichen Jugendlichen, die diese Sparte gewählt haben, schließen jedoch überwiegend als Einzelhandelskaufmann die Ausbildung ab; nur 26,7 Prozent bleiben Verkäufer.

Generell sind die männlichen Jugendlichen in zweijährigen Ausbildungsberufen nur in geringer Zahl zu finden, vornehmlich in

Übersicht 1: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 1977 bis 1980 nach Dauer der Ausbildungszeit

Ausbildungszeit gemäß Ausbildungsordnung		Zahl der Neuabschlüsse			
		1977	1978	1979	1980
2 Jahre und weniger	abs. v. H.	84 136 15,3	87 811 14,8	94 670 15,0	91 808 14,3
2½ bis 3½ Jahre	abs. v. H.	466 525 84,7	506 375 85,2	534 425 85,0	548 062 85,7
Neuabschlüsse zusammen	abs. v. H.	550 661 100,0	594 186 100,0	629 095 100,0	639 870 100,0
Durchschnittliche Ausbildungsdauer in Monaten		34,7	34,8	34,8	34,9

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie Berufliche Bildung, eigene Berechnungen; die Zahl der Neuabschlüsse ist geringer, da Anschlußverträge in der Stufenausbildung nicht eigens gezählt werden.

*) Das Datenmaterial wurde von Gerhard Jungnickl zusammengestellt.

einigen Metallberufen und in Berufen wie Berg- und Maschinenmann, Chemielaborjungwerker und Maschinenglasmacher. Auch in der Elektroindustrie gibt es Jugendliche mit zweijährigen Ausbildungsgängen, die im Rahmen der Stufenausbildung nicht in der zweiten Stufe ausgebildet werden. Insgesamt liegt die Zahl der männlichen Jugendlichen, die nach zwei Jahren ihre Ausbildung abschließen, unter 10 000, bei den weiblichen Auszubildenden sind es jedoch über 80 000.

Nahezu die Hälfte der zweijährigen Ausbildungsgänge kommt dadurch zustande, daß nur die erste Stufe einer Stufenausbildung absolviert wird [3], vor allem im Bereich Einzelhandel und vor allem bei den Frauen. Von den Ausbildungsordnungen her bestünde also die Möglichkeit, die Zahl der Jugendlichen mit zweijährigen Ausbildungszeiten zu vermindern, wenn Anschlußverträge in der Stufenausbildung realisiert werden. Der vielfach geäußerten, bildungspolitischen Zielsetzung, daß eine Berufsausbildung mindestens 3 Jahre umfassen solle, könnte man auf diese Weise näher kommen. Die Zahl der Ausbildungsordnungen, die grundsätzlich auf eine zweijährige Ausbildungszeit festgelegt sind, ist zwar erheblich (über 50 Ausbildungsberufe); diese Berufe sind jedoch gering besetzt, so daß in diesem Bereich nur rund 50 000 Jugendliche ausgebildet werden.

In der Übersicht 2 sind die Angaben für die Neuabschlüsse 1980 eingetragen, differenziert nach der Dauer der gewählten Ausbildungsberufe (1 bis 3 1/2 Jahre). Nahezu zwei Drittel (65,6%) aller Auszubildenden haben 1980 Verträge mit dreijähriger Laufzeit abgeschlossen. Auf Industrie und Handel entfallen rund 190 000 Verträge (einschließlich Stufenausbildung), auf das Handwerk rund 166 000. Auch für die Bereiche Landwirtschaft und öffentlicher Dienst bildet die dreijährige Ausbildungszeit den Schwerpunkt.

Ausbildungsberufe mit zweijähriger Dauer sind vor allem in den kaufmännischen Berufen von Industrie und Handel (Verkäuferin, Bürogehilfin) und im Bereich der Freien Berufe (Ärztshelferin, Apothekenhelferin) vertreten. Das Handwerk weist solche Ausbildungsgänge nur in geringer Zahl auf.

2 1/2 jährige Ausbildungsberufe werden nur bei den Freien Berufen angeboten (Rechtsanwaltsgehilfe/gehilfin, Notargehilfe/gehilfin). In Berufen mit 2 3/4 Jahren Dauer wird in der Bauwirtschaft ausgebildet. Sie umfassen 4 Prozent aller Auszubildenden (Übersicht 2).

Eine geringe Zahl von Auszubildenden hat Verträge mit weniger als zwei Jahren (1 bis 1 1/2 Jahre) abgeschlossen. Hier fällt vor allem die erste – einjährige – Stufe in der Bekleidungsindustrie ins Gewicht (Bekleidungsnaher), die für einen Teil der Auszubildenden bereits die Endstufe darstellt. Der eventuelle Wechsel in andere Ausbildungsgänge kann hier allerdings nicht berücksichtigt werden.

Die Anteilswerte der einzelnen Gruppen von Ausbildungsberufen haben sich seit 1977 kaum verändert. Lediglich bei den 2 1/2 jährigen Ausbildungsgängen ist ein Rückgang festzustellen, bedingt durch die Neugestaltung von Ausbildungsordnungen (z. B. Postjungbote – 2 1/2 jährig – abgelöst durch Dienstleistungsfachkraft im Postbetrieb – 3 jährig). Bezüglich der Dauer der Ausbildung (gemäß Ausbildungsordnung) hat sich also eine relativ feste Struktur ergeben, wobei der dreijährige Zeitraum den Schwerpunkt bildet.

Das Berufsbildungsgesetz sieht die Möglichkeit vor, die Ausbildung im Einzelfall zu verkürzen, insbesondere aufgrund vorausgegangener allgemeiner oder beruflicher Vorbildungen. Im Jahre 1981 machten davon 21 Prozent aller Jugendlichen, die Ausbildungsverträge abgeschlossen haben, Gebrauch [4]. Rund 60 Prozent erhielten eine Verkürzung um ein halbes Jahr, bei 40 Prozent betrug der Zeitraum 1 Jahr [5].

In einigen Berufen, vor allem des kaufmännischen Bereichs, sind Verkürzungen weitaus häufiger als in den Durchschnittszahlen zum Ausdruck kommt. Drei Viertel der Auszubildenden des Berufs Bankkaufmann z. B. haben eine Verkürzung der Aus-

bildungszeit vereinbart. In zweijährigen Berufen, z. B. bei den Verkäuferinnen, sind Verkürzungen selten.

Auch die vorzeitige Zulassung zur Abschlußprüfung wirkt sich auf die tatsächliche Ausbildungszeit aus. Im Jahre 1980 hatten in Industrie und Handel rund 10 Prozent aller Prüfungsteilnehmer, vor allem in gewerblichen Berufen, von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht. Der Verkürzungszeitraum betrug in der Regel ein halbes Jahr. In zweijährigen Berufen kommt eine solche Veränderung der Ausbildungszeit, ähnlich wie auch die vertragliche Verkürzung zu Beginn der Ausbildungszeit, kaum vor.

Der Anteil der verkürzten Lehrverträge hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen, ähnlich wie auch die Zahl der vorzeitigen Zulassungen zur Abschlußprüfung. Dies hängt mit dem steigenden

Übersicht 2: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 1980 nach Dauer der Ausbildungszeit gemäß Ausbildungsordnung

Ausbildungszeit gemäß Ausbildungsordnung	Bereich	Neuabschlüsse 1980	
		absolut	v. H.
1 Jahr 1)	Stuf. Ausb. IH	1 057	0,2
1 1/2 Jahre 3)	IH	159	0,0
2 Jahre	IH	18 485	
	Stuf. Ausb. IH 2)	39 985	
	Hw	905	
	Lw	3 040	
	ÖD	559	
	Freie Berufe	23 544	
	Hauswirtschaft zusammen	4 074	14,1
2 1/2 Jahre	Hw	579	
	ÖD	400	
	Freie Berufe zusammen	5 000	
		5 929	0,9
2 3/4 Jahre 4)	IH/Hw	25 732	4,0
	IH	159 413	
	Stuf. Ausb. IH 2)	30 544	
	Hw	166 845	
	Lw	20 427	
	ÖD	19 424	
	Freie Berufe	22 396	
3 Jahre	Seeschifffahrt zusammen	320	
		419 369	65,6
	IH	37 521	
	Stuf. Ausb. IH 2)	10 722	
	Hw	48 789	
3 1/2 Jahre	zusammen	97 032	15,2
	Neuabschlüsse 5)	639 870	100,0

Abkürzungen:

IH: Industrie und Handel
Hw: Handwerk
Lw: Landwirtschaft
ÖD: Öffentlicher Dienst

Anmerkungen

- 1) Erstes Jahr der Stufenausbildung der Bekleidungsindustrie (Bekleidungsnaher)
- 2) Es handelt sich um Auszubildende, die die 1. Stufe (Bekleidungsindustrie 2. Stufe) als höchsten Abschluß erreichen.
- 3) Ausbildungsberufe wie Mützensnäher(-in), Gummistrumpfstriker(-in)
- 4) Bauberufe in Industrie/Handel und Handwerk
- 5) Die Zahl der Neuabschlüsse ist geringer als vom Statistischen Bundesamt ausgewiesen, da Anschlußverträge in der Stufenausbildung nicht eigens gezählt werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie Berufliche Bildung (Neuabschlüsse zum 31.12.); eigene Berechnungen

Besuch weiterführender allgemein- und berufsbildender Schulen zusammen, wodurch viele Jugendliche bessere Voraussetzungen für das Erreichen des Ausbildungszieles mitbringen. Die tatsächliche Ausbildungszeit ist daher häufig wesentlich geringer als in den jeweiligen Ausbildungsordnungen vorgesehen. Diese Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung der Ausbildungszeit sollten erhalten bleiben, auch wenn dadurch sicher einige organisatorische Probleme für ausbildende Betriebe und Berufsschulen entstehen. Im Rahmen von dreijährigen (und längeren) Ausbildungszeiten, die sich als Schwerpunkt herausgebildet haben, scheinen die verschiedenen Anforderungen am besten erfüllbar zu sein. Einerseits bietet dieser Zeitraum für die meisten Jugendlichen genügend Möglichkeiten zum Erreichen der Ausbildungsziele, andererseits enthält er auch ausreichend Spielraum für individuelle Verkürzungen, ohne daß nur noch eine Rumpfzeit übrig bleiben würde.

Anmerkungen

- [1] Die neue Ausbildungsordnung zur Hauswirtschafterin vom 14.8.1979 sieht eine dreijährige Ausbildungszeit vor.
- [2] Berechnet aufgrund der Prüfungsstatistik für die Ausbildungsberufe „Verkäuferin“ und „Einzelhandelskauffrau“. Die erfolgreichen Prüflinge für „Einzelhandelskauffrau“ werden zu den erfolgreichen Prüflingen für „Verkäuferin“ des Vorjahres in Beziehung gesetzt. Ähnliche Werte ergeben sich auch, wenn von den Neuabschlüssen für Verkäuferinnen und Einzelhandelskauffrauen ausgegangen wird.
- [3] Bei der Stufenausbildung in der Bekleidungsindustrie (dreistufig) die zweite Stufe.
- [4] Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1982, S. 14.
- [5] Diese und die nachfolgenden Angaben sind einer Sonderuntersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung bei 11 Industrie- und Handelskammern 1980 entnommen; vgl. Althoff, H./Jungnickl, G./Selle, B./Werner, R.: Schulische Vorbildung, Prüfungserfolg von Auszubildenden, Ausbildereignung 1980, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1982.

KURZMELDUNGEN

Neue Ausbildungsordnungen

Hörgeräteakustiker/Hörgeräteakustikerin

Aufgabe des Hörgeräteakustikers ist es, den etwa 5 Prozent der Bevölkerung zu helfen, die mehr oder weniger hörbeeinträchtigt sind. Die Ausbildung zum „Hörgeräteakustiker“/zur „Hörgeräteakustikerin“ wurde jetzt erstmalig in einer Ausbildungsordnung geregelt. Die Rechtsverordnung wurde im Bundesinstitut mit den Sachverständigen der IG-Metall und der Bundesinnung der Hörgeräteakustiker erarbeitet und am 17.05.1982 vom Bundesminister für Wirtschaft im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft erlassen. Sie ist mit den Rahmenlehrplänen der Länder für den Berufsschulunterricht abgestimmt und trat am 01.08.1982 in Kraft. Die Ausbildung dauert drei Jahre. 1980 gab es rund 300 Auszubildende in diesem Beruf. Er ist keinem Berufsfeld zugeordnet. Die Berufsschule wird im Blockunterricht in der bundesoffenen Landesschule im Ausbildungszentrum für Hörgeräteakustiker in Lübeck zentral durchgeführt. Das Aufgabengebiet des Hörgeräteakustikers umfaßt die Versorgung des hörbehinderten Menschen mit Hörgeräten. Hierzu gehören die Ermittlung der akustischen Kenndaten des Gehörs und das Abnehmen von Ohrabdrücken, das Herstellen von Ohrpaßstücken sowie die Auswahl, Anpassung und Instandhaltung von Hörhilfen. Weitere Aufgaben liegen in der Betreuung der Hörbehinderten sowie im vorbeugenden Gehörschutz im Rahmen der Lärmbekämpfung.

Die Verordnung über die Berufsausbildung zum „Hörgeräteakustiker“/zur „Hörgeräteakustikerin“ vom 17.05.1982 wurde im Bundesgesetzblatt Teil I, S. 626 veröffentlicht. Sie trat am 01.08.1982 in Kraft.

Kälteanlagenbauer/Kälteanlagenbauerin

Der „Kälteanlagenbauer“ wurde 1978 als Vollhandwerk anerkannt. Dem trägt die neue Ausbildungsordnung zum „Kälteanlagenbauer“/zur „Kälteanlagenbauerin“ Rechnung. Die neue Ausbildungsordnung berücksichtigt die wachsende Bedeutung des Berufs und die steigenden Anforderungen beim Bau moderner, automatisch arbeitender Kälteanlagen. Sie wurde im Bundesinstitut für Berufsbildung unter Beteiligung der Experten der Sozialparteien erarbeitet, mit den Rahmenlehrplänen der Länder für den Berufsschulunterricht abgestimmt und vom Bundesminister für Wirtschaft im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft erlassen. Die Ausbildungsordnung trat am 01.08.1982 in Kraft.

Dem Kälteanlagenbauer-Handwerk sind folgende Tätigkeiten zuzuordnen.

1. Entwurf und Bau von Kälteanlagen und kältetechnischen Einrichtungen, insbesondere für die Frischhaltung, Konservierung, Lagerung und den Transport von wärmeempfindlichen Gütern, für Getränke- und Speiseeisherstellung.
2. Entwurf und Bau von kältetechnischen Einrichtungen für verfahrens- und produktionstechnische Anlagen, Klima-Anlagen sowie für Wärmepumpen-Anlagen, für medizinische und labortechnische Anlagen.
3. Inbetriebnahme, Wartung, Instandhaltung und Instandsetzung von Kälteanlagen und kältetechnischen Einrichtungen.

Die diesen Tätigkeiten entsprechenden Ausbildungsinhalte sind in der neuen Ausbildungsordnung enthalten. Die Ausbildung dauert dreieinhalb Jahre.

Die Verordnung über die Berufsausbildung zum „Kälteanlagenbauer“/zur „Kälteanlagenbauerin“ vom 22.04.1982 wurde im Bundesgesetzblatt, Teil I, Nr. 15 vom 30.04.1982 veröffentlicht.

Kartographen/Kartographin

Die Beherrschung der manuellen Fertigkeiten, wie Zeichnen und Gravieren, ferner Kolorieren, Montieren und Retuschieren, steht im Vordergrund auch der neuen Ausbildungsordnung für die Ausbildung zum „Kartographen“/zur „Kartographin“, die jetzt von den Bundesministerien für Wirtschaft und des Innern im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft erlassen wurde. Sie trat am 1. August d. J. in Kraft (Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 13 vom 31.03.1982, S. 373).

Die neue Ausbildungsordnung wurde im Bundesinstitut unter Beteiligung der Experten der Sozialparteien erarbeitet und mit dem Rahmenlehrplan für den Berufsschulunterricht abgestimmt. Die neue Ausbildungsordnung berücksichtigt unter anderem das weitere Vordringen der automatischen Zeichenanlagen sowie der Datenverarbeitung zur Informationsgewinnung und -übertragung bei der Kartenherstellung und Fortführung. Der Auszubildende muß am Ende der Ausbildung in der Lage sein, mehrfarbige Kartenoriginals farbgetreunt herzustellen. Dies beinhaltet eine Vielzahl unterschiedlicher manueller Fertigkeiten, aktuelles kartographisches Wissen und den Einsatz technischer Verfahren als Hilfsmittel bei der Kartenherstellung. Die Ausbildung dauert drei Jahre. 1980 wurden in diesem Beruf etwa 300 Jugendliche ausgebildet.

Verfahrensmechaniker

Moderne Produktionsverfahren im Bereich der eisenschaffenden, der stahlumformenden und der NE(Nicht-Eisen)-metall-verarbeitenden Industrie verlangen einen neuen Typ des Facharbeiters, der in der Lage ist, Produktionsprozesse und -verfahren zu überwachen, zu kontrollieren und zu steuern. Ein neuer Beruf des „Verfahrensmechanikers“ ist nötig, um den veränderten Qualifikationsanforderungen gerecht zu werden. Dies ist einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung zu entnehmen, die sich mit der Konzeption eines neuen Ausbildungsberufes „Verfahrensmechaniker“ befaßt.

Vorgeschlagen wird darin eine einheitliche dreijährige Ausbildung. Im 1. Ausbildungsjahr sieht das Konzept eine gemeinsame Grundausbildung vor, im 2. Ausbildungsjahr sollen die fachrichtungsübergreifenden Fertigkeiten und Kenntnisse, z. B. der Hydraulik, Pneumatik, Elektrotechnik, Meß-, Steuer- und Regeltechnik, vermittelt werden, und im 3. Ausbildungsjahr gliedert sich die Ausbildung in die vier Fachrichtungen

- Eisen- und Stahlmetallurgie
- NE-Metallurgie
- Eisen- und Stahlumformung
- NE-Metallumformung,

von denen die Auszubildenden eine zu wählen haben.

Am 01.08.1982 trat eine Verordnung über die Entwicklung und Erprobung des Ausbildungsberufes „Verfahrensmechaniker in der Hütten- und Halbzeugindustrie“ in Kraft und gilt bis zum 31.07.1985. Sie wurde am 04.05.1982 im Bundesgesetzblatt Nr. 16, Teil I, Seite 570 veröffentlicht.

Die Studie „Problemanalyse zur Vorbereitung der Entwicklung und Erprobung des Ausbildungsberufes Verfahrensmechaniker“ von Fred Steuerwald ist beim Bundesinstitut für Berufsbildung erschienen und kann gegen eine Schutzgebühr bezogen werden beim Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31.

REZENSIONEN

Joachim Braun, Peter Ehrhardt: „Weiterbildungsberatung für Erwerbslose“ – Aufbau und Erprobung von zehn kommunalen Beratungsstellen für Weiterbildung – Forschungsbericht – Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik, 1981

„Weiterbildungsberatung als kommunale Aufgabe“ Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Gutachten zum Forschungsbericht über Weiterbildungsberatung für Erwerbslose, Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock, 1981

Der vorliegende Forschungsbericht von zwei Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Urbanistik stellt die Ergebnisse der ersten Projektphase des Modellversuchs (1977-1979) Weiterbildungsberatung für Erwerbslose vor. Die Gesamtlaufzeit des Projekts beträgt sechs Jahre (1977-1982). Über die zweite Projektphase soll anhand der vertieften Auswertung des Aufgabenprofils kommunaler Beratungsstellen für Weiterbildung, Ende 1982 ein weiterer Forschungsbericht vorgelegt werden. Das Modellvorhaben wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft in zehn kommunalen Beratungsstellen durchgeführt.

Aus der Erkenntnis, daß Weiterbildung das individuelle Risiko von Arbeitslosigkeit verringern kann, gering qualifizierte Arbeitskräfte am stärksten von Arbeitslosigkeit betroffen sind und zudem in Weiterbildungsmaßnahmen zu den stark unterrepräsentierten Teilnehmern gehören, wurde in der ersten Phase des Projekts die Beratung insbesondere auf ungenügend qualifizierte Arbeitskräfte konzentriert. Der Bericht zeigt, daß eine auf die individuellen Bedürfnisse der Arbeitslosen zugeschnittene Beratung am ehesten geeignet ist, diese benachteiligte Personengruppe für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zu gewinnen. Arbeitsämter und Volkshochschulen war in dieser Hinsicht bislang

kaum Erfolg beschieden. Da die Arbeitsämter aufgrund der steigenden Arbeitslosigkeit immer augenfälliger ihre Beratungstätigkeiten zugunsten der vermehrt in den Leistungsabteilungen anfallenden Arbeit einschränken müssen, dürfte die Bedeutung dieser Beratungsstellen für Weiterbildung zunehmen. Die dem beschleunigten Strukturwandel geschuldete Arbeitslosigkeit verlangt ohnehin in Zukunft in höherem Maß nach Fortbildung und Umschulung.

Die Erfahrungen der kommunalen Beratungsstellen mit der ausgewählten Zielgruppe erwachsener Erwerbsloser erhärten die Auffassung, daß die Arbeitsämter diese spezielle Form der Beratung und Betreuung nicht ausreichend zu leisten vermögen. Vorurteile und Schwellenängste der Ratsuchenden gegenüber dem Arbeitsamt konnten vielfach von den Beratern abgebaut werden. Durch persönliche Gespräche gelang es den Beratern zahlreiche bisher nicht registrierte Arbeitslose, vor allem Jugendliche, zu veranlassen, sich bei den Arbeitsämtern eintragen zu lassen.

Der große Informations- und Beratungsbedarf kann auch aus dem Interesse von Berufstätigen an einer Beratung abgelesen werden. Fast 90% der durchschnittlich 700 Ratsuchenden pro Jahr beurteilten die Beratung positiv, insbesondere deren sanktionsfreien, unbürokratischen Charakter und das Eingehen auf ihre persönlichen Interessen. Ebenfalls zu den ständigen Aufgaben der Beratungsstellen zählte der Informationsaustausch mit den örtlichen Trägern für Weiterbildung. Erst die Bereitstellung und Bekanntgabe eines zielgruppenadäquaten Weiterbildungsangebots konnte die Gewähr für den Erfolg des Modellversuchs bieten.

Im Interesse der von Arbeitslosigkeit betroffenen Menschen wäre es wünschenswert, wenn der von den Weiterbildungsrichtungen, Arbeitsämtern und Kom-

munalpolitikern festgestellte Bedarf an einer Weiterbildungsberatung vor Ort nicht nur für die Dauer des Modellversuchs befriedigt werden kann. Für eine Institutionalisierung dieser Beratungsstellen spricht auch das Eingeständnis der Bundesanstalt für Arbeit, daß sie weder nach ihrer Aufgabenstellung noch nach ihrer Ausstattung mit Fachkräften eine durchgreifende Veränderung der Motivation der vorrangig anzusprechenden Zielgruppe erreichen kann. Die Bundesanstalt ist daher geradezu darauf angewiesen, Gruppierungen und Institutionen unterschiedlicher gesellschaftlicher Herkunft, die der sozialen Arbeit verpflichtet sind, als Partner für ein entsprechendes Beratungsangebot zu gewinnen. Nach jüngsten Informationen beschloß die Stadt Göttingen die bei ihr angesiedelte Beratungsstelle für Weiterbildung zu einer Dauereinrichtung zu machen. Nach Abschluß des Modellversuchs trägt die Stadt die Kosten der Einrichtung. Ausschlaggebend für die Fortsetzung der Beratung bleibt der politische Wille der Kommunalpolitiker, trotz angespannter Haushaltslage eine effektive Weiterbildungsberatung zu finanzieren, die den von Arbeitslosigkeit Betroffenen und der Gesellschaft von größerem Nutzen sein dürfte, als die kostspielige Verwaltung der Arbeitslosigkeit. Es bleibt zu hoffen, daß Göttingen keine Ausnahme bleibt.

Heinrich Krüger, Berlin

Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. (Hg.). Informieren – Motivieren – Aktivieren. Hilfen für die Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen, 1981. 136 Seiten (Zu beziehen über den Herausgeber: Westhellweg 112, 4600 Dortmund).

Selbstdarstellung und Eigenwerbung gehören zu den ständigen Pflichtübungen im Wirtschaftsbereich. Auch nicht-kommerzielle Institutionen müssen sich zuneh-

mend um den Absatz ihrer „Produkte“ in der Öffentlichkeit bemühen und bedienen sich dazu professioneller Kniffe. Es ist kein Geheimnis, daß sich große Volkshochschulen von Werbeagenturen beraten lassen.

Mit dem Ratschlag „Tue Gutes und rede darüber“ beginnt ein Sammelband des Landesverbands der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen. Der Titel „Informieren – Motivieren – Aktivieren“ gibt den roten Faden des kleinen Bändchens wieder: Es werden Erfahrungen, Einsichten und Anregungen darüber vermittelt, wie über Weiterbildungsangebote informiert werden kann, welche Instrumente zur Motivierung geeignet sind und wie ein „Bildungsangebot“ nicht nur Interesse weckt, sondern auch wachhält und zur Teilnahme auffordert. Man muß kein Werbepapst und kein PR-Experte sein: Das Anliegen ist berechtigt und zu begrüßen. Nach wie vor basteln viele Weiterbildungseinrichtungen ihr Programm zusammen und bringen es dann nicht gerade zielgruppenspezifisch und werbewirksam an den Mann. Ein Beleg dafür ist die hohe Anzahl von Seminaren und Kursen, die mangels Masse gar nicht erst starten. Wie ist dem zu begegnen? Wie lassen sich konkrete Bildungsangebote besser „vermarkten“? In der Schrift werden Mittel und Wege gezeigt, die den für die Öffentlichkeitsarbeit Verantwortlichen („Öffentlichkeitsarbeitern“) helfen können, ihre Probleme zu lösen. Die Beiträge beschäftigen sich vor allem mit folgenden Problemfeldern:

- O Öffentlichkeitsarbeit und Werbung,
- O juristische Aspekte,
- O Werbeplanung in der Weiterbildung,
- O Datenschutz in der Öffentlichkeitsarbeit,
- O drucktechnische Grundkenntnisse,
- O Einsatzmöglichkeiten verschiedener Werbemittel,
- O Möglichkeiten der Textgestaltung und Visualisierung,
- O wirksame Zielgruppenansprache,
- O Zusammenarbeit mit der Presse,
- O Einsatz von Werbegeschenken.

Die Behandlung dieser Themen erfolgt – wo möglich – beispielhaft und immer leicht verständlich. Besonders hervorgehoben wird das Thema „Mehr Arbeiter in der Weiterbildung“. Hier wird auf das gleichnamige BMBW-Projekt zurückgegriffen. – In erster Linie sind Mitarbeiter von Volkshochschulen angesprochen, aber jede andere Weiterbildungseinrichtung, sei sie öffentlich oder von Wirtschaftsunternehmen organisiert, steht vor ähnlichen Problemen und kann Nutznießer dieser Textsammlung sein. Das kleine Werk ist somit auch für einen weiteren Personenkreis zu empfehlen: Praktiker der Öffentlichkeitsarbeit in allen Bildungseinrichtungen und -abteilungen.

Bei einer Neuauflage sollte überlegt werden, ob nicht der Literaturteil kommentiert dargeboten werden kann. Wer in den einen oder anderen Abschnitt tiefer einsteigen will, benötigt Vorinformationen über Inhalt und oft nicht unerhebliche Preise einzelner Bücher. Auch befinden sich die Literaturangaben nicht auf

dem neuesten Stand. So fehlen zum Beispiel im Teil 4 (Sprache/Textgestaltung) die wichtigen Bücher von M. WEINGARTZ (1981), H. MANDL (1981) und S.-P. BALLSTAEDT u. a. (1981). Außerdem bleibt offen, ob – wie die Aufmachung des Ordners suggerieren kann – Ergänzungslieferungen vorgesehen sind oder ob der Benutzer lediglich die Möglichkeit haben soll, seine eigenen Aufzeichnungen griffbereit zu integrieren.

Hans-Dieter Zollondz, München

Fröhler/Mörtel: Regelungsbefugnisse der Handwerkskammer zur Ausbildung und Prüfung in handwerksähnlichen Berufen, herausgegeben vom Handwerksrechtsinstitut München e.V. 1981, erschienen im Gildeverlag H.-G. Dobler GmbH, Alfeld.

Fröhler/Mörtel haben sich in ihrer 106 Seiten umfassenden Schrift der bisher weitgehend unbeachteten handwerksähnlichen Gewerbe (Anlage B der Handwerksordnung) angenommen und die hierzu vorliegenden Grunddaten und rechtlichen Grundlagen (einschließlich der Rechtsprechung) zusammengetragen. Sie sind in diesem Zusammenhang insbesondere der Frage nach Inhalt und Umfang der Befugnisse der Handwerkskammern zur Regelung der Berufsausbildung und Prüfung für diese Gewerbe nachgegangen. Ihre Prüfung dieser Rechtsfrage hat zum Ergebnis, daß die Handwerkskammer befugt ist, in entsprechender Anwendung des § 44 BBiG die materiellen und in entsprechender Anwendung des § 41 BBiG die formellen Voraussetzungen für die Ausbildung und Prüfung in handwerksähnlichen Gewerben durch statutarische Vorschriften zu schaffen. Bei der Klärung dieses Problems gehen Fröhler und Mörtel von folgenden Überlegungen aus:

1. Für die Berufsausbildung und Prüfung in handwerksähnlichen Gewerben gelten nicht die Ordnungsvorschriften der Handwerksordnung, sondern ausschließlich die des Berufsbildungsgesetzes (Seite 57).
2. Aus § 25 BBiG in Verbindung mit § 28 BBiG folgt, daß der Gesetzgeber zwischen staatlich anerkannten Ausbildungsberufen und anderen als anerkannten Ausbildungsberufen unterscheidet (Seite 60). Die handwerksähnlichen Gewerbe fallen unter die Gruppe „andere als staatlich anerkannte Ausbildungsberufe“ und sind damit vom Gesetzgeber als Ausbildungsberufe qualifiziert (Seite 66).
3. Für diese „anderen“ Ausbildungsberufe gibt es bisher keine Ausbildungsordnungen; hiermit ist auch in nächster Zeit nicht zu rechnen, weil sie dem Erfordernis qualifizierter eigenverantwortlicher Tätigkeiten auf einem möglichst breiten Gebiet und breit angelegter beruflicher Grundbildungsmöglichkeit nicht genügen (Seite 102/103). Andererseits kann die Handwerkskammer für andere als staatlich anerkannte Ausbildungsberufe keine Ausbildungsvorschriften nach § 44 BBiG beschließen, da nach dieser Bestimmung die Handwerkskammer keine dem Bundesminister für Wirtschaft nach § 25 Abs. 1

BBiG vorbehaltene Regelung treffen kann (Seiten 20 bis 23). Das hätte zur Folge, daß für handwerksähnliche Gewerbe keine Ausbildungsregelungen in Betracht kommen.

4. Insoweit besteht für die handwerksähnlichen Gewerbe eine normative Lücke (Seite 74). Sie ist unvereinbar mit den der Handwerkskammer nach § 44 und § 41 Satz 1 BBiG auferlegten Verpflichtungen zur Regelung der Durchführung der Berufsbildung und zum Erlass einer Prüfungsordnung für die Abschlußprüfung. Um ihrer Regelungsbefugnis für die handwerksähnlichen Gewerbe gerecht werden zu können, muß ihr daher die Möglichkeit eingeräumt sein, die dafür erforderlichen materiell-rechtlichen Voraussetzungen zu schaffen (Seite 75). Die Handwerkskammer kann diesen Verpflichtungen für die handwerksähnlichen Gewerbe nur nachkommen, wenn die Vorschriften der §§ 44 und 41 BBiG entsprechend angewandt werden (Seite 91).

Ich vermag diese Überlegungen von Fröhler und Mörtel insbesondere insoweit nicht zu folgen, als sie von einer „normativen Lücke“ bei der Berufsausbildung für handwerksähnliche Gewerbe ausgehen, also eine Rechtsgrundlage für die Regelung der Durchführung der Berufsausbildung in diesen Gewerben durch die Handwerkskammer für erforderlich halten.

Fröhler und Mörtel weisen selbst darauf hin, daß die handwerksähnlichen Gewerbe im Vergleich zu den „Vollhandwerken“ nur einen begrenzten Tätigkeitsbereich umfassen, „gleichsam eindimensional“ strukturiert sind und größtenteils nicht dem Erfordernis qualifizierter eigenverantwortlicher Tätigkeiten genügen (Seite 35 und 103). Damit entsprechen sie aber auch nicht den Voraussetzungen für eine Berufsausbildung, die nach § 1 Abs. 2 BBiG eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln hat. Demzufolge kann für handwerksähnliche Gewerbe keine Berufsausbildung in Betracht kommen. Der Gesetzgeber hat m. E. aus dieser Erkenntnis die Schlußfolgerungen gezogen und bewußt darauf verzichtet, für handwerksähnliche Gewerbe die Möglichkeit zum Erlass von Ausbildungsregelungen vorzusehen. Er hat mit anderen Worten für diese Gewerbe eine Berufsausbildung nicht gewollt. Dann ist es aber unzulässig, den gesetzgeberischen Willen dadurch zu umgehen, daß man im Wege der ergänzenden Auslegung („entsprechende Anwendung“) das realisiert, was der Gesetzgeber ausschließen wollte.

Ob der Gesetzgeber tatsächlich eine Berufsausbildung in handwerksähnlichen Gewerben ausschließen oder sie auch für (alle!) diese Gewerbe öffnen wollte, läßt sich anhand der Ausschlußprotokolle und anderer zugänglicher Quellen nicht (mehr) belegen. Die Wahrscheinlichkeit spricht aber dafür, daß der Gesetzgeber die

Berufsausbildung in handwerksähnlichen Gewerben nicht zulassen wollte, da es eines der wesentlichen Ziele beim Erlass des Berufsbildungsgesetzes war, die Qualität der Berufsausbildung zu verbessern. Mit dieser Zielsetzung wäre es nicht vereinbar, die Berufsausbildung auch in allen handwerksähnlichen Berufen zu ermöglichen. Deshalb vermag ich die Auffassung von Fröhler/Mörtel nicht zu teilen, daß die Handwerkskammern befugt sind, in entsprechender Anwendung der §§ 44 und 41 BBiG Ausbildungs- und Prüfungsregelungen für die handwerksähnlichen Berufe zu beschließen.

Das Verdienst und der Wert der Ausarbeitung von Fröhler/Mörtel liegen darin, daß sie die mit dem Betrieb und der Ausbildung in handwerksähnlichen Gewerben verbundenen Fragen zusammengetragen und systematisch dargestellt haben. Dies ermöglicht denjenigen, die sich angesichts der wirtschafts- und bildungspolitischen Aktualität einiger handwerksähnlicher Gewerbe mit derartigen Problemen zu befassen haben, einen guten Überblick über die gesamte Materie.

Hanns-Peter Kuhfuhs, Bonn

Rheinhard Crusius/Manfred Wilke: Jugend ohne Beruf – Gewerkschaft ohne Jugend? Fischer Taschenbuch 4235, Frankfurt 1981, 249 Seiten.

Der Band analysiert die gewerkschaftliche Jugend- und Berufsbildungspolitik des DGB im Nachkriegsdeutschland. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die jüngste Entwicklung von 1977 bis 1981 gelegt. Die Bilanz, die von den Autoren aufgemacht wird, ist für die Gewerkschaft alles andere als schmeichelhaft.

Massive Vorwürfe werden erhoben: So, daß die politischen Aktivitäten in der Jugend – und hier speziell ihrem Kernpunkt der beruflichen Bildung – sich erschöpfe in einer reinen „Forderungs- und Kongresspolitik“. Man beschränke sich auf Gremienvertretung, also auf reine „Stellvertreterpolitik“ und konzentriere sich auf Anträge und Resolutionen. Zu diesem Kongressaktivismus“ gehörte nach Auffassung von Crusius/Wilke auch eine entsprechende Sprache, die starr, leblos und jugendfern geworden sei. Bildungsarbeit werde als Politik- und Machtersatz für „akademisch ausgebildete hauptamtliche Mitarbeiter“ betrieben. Die gewerkschaftlichen Jugendfunktionäre seien offenbar nicht bereit zu erkennen, daß die Gewerkschaftsjugend eine Organisation ohne Basis sei.

Als besonders verheerend geißeln die Autoren die Domestizierung und schließlich dann die Liquidierung der Lehrlingsbewegung in den 70er Jahren. Die Lehrlingsbewegung wird von den Verfassern kritisch in romantisierender Form als eine historisch neue und einmalige Chance dargestellt, um in der beruflichen Bildung Reformen zu erreichen. Mit Hilfe der Lehrlingsbewegung – die Autoren waren selbst aktiv in ihr tätig – hätte es die Gewerkschaft schaffen können, ihre „immer technokratischer, unrealistischer, bürokratischer und abstrakter“ werdende Arbeit zu verändern.

Eine entscheidende Bedingung für eine solche praxisferne, von den Problemen der Jugendlichen unberührte, erstarrte gewerkschaftliche Jugend- und Berufsbildungspolitik sehen die Autoren darin, daß sich in der Gewerkschaftsjugend eine starke DKP-Fraktion eingenistet habe. Diese Gruppe verhindere alle praktischen Veränderungen von der Basis aus, sie befördere die schematische Integration der Jugend in die Gesamtorganisation und ihre Unterordnung unter Vorstandsbeschlüsse. Sie sei ferner nicht bereit, einmal erworbene innergewerkschaftliche Meinungs- und Informationsmonopole aufzugeben. Solange dieses Verständnis von Jugendarbeit bestünde, so die Befürchtung der Autoren, werde sich auch die praktische Arbeit nicht hin zum Kernpunkt gewerkschaftlicher Jugendarbeit öffnen, nämlich den Fragen der Berufsausbildung und der Bedeutsamkeit von Beruf in unserer Gesellschaft.

Die Analyse der gewerkschaftlichen Berufsbildungspolitik ergibt für Crusius/Wilke fünf Strukturmerkmale:

1. Berufsbildungspolitik beschränkte sich ausschließlich auf die Form des dualen Systems;
2. ungeklärt sei das Verhältnis der Aufgaben in der beruflichen Bildung zwischen Dachverband und Einzelgewerkschaften;
3. Tradition und Größe der Gewerkschaft – sie sind historisch als Facharbeiterorganisationen entstanden – habe wesentlichen Einfluß auf Umfang und Inhalt der verfolgten Berufsbildungspolitik;
4. Berufsbildungspolitik der Gewerkschaften reduziere sich auf „Apparatepolitik“, d. h. man verzichte weitgehend auf eine praktische Umsetzung vor Ort und schließlich
5. komme der GEW eine Sonderrolle als „Bildungsgewerkschaft“ zu, und zwar insofern, daß sie von den übrigen Einzelorganisationen in Fragen der beruflichen Bildung nicht akzeptiert werde und daher in diesem Sektor nicht integriert sei.

Näher beschrieben wird von den Autoren dann die Entwicklung der Berufsbildungspolitik. Dabei bleibt allerdings die Analyse der Programmatik und Forderungen der Gewerkschaften weitgehend ausgespart. Die Autoren konzentrieren sich im wesentlichen auf Ereignisse, auf Erscheinungen, auf das Verhältnis von Basis und Führung. Diese im Vordergrund verhaftende Analyseebene wird von den Verfassern nur selten verlassen. Die Interdependenz gewerkschaftlichen Handelns und inhaltliche Orientierung kommt daher nicht ins Blickfeld der Autoren. Das Handeln der „Apparate“ erklärt sich für die Verfasser aus persönlichen Machterhaltungsinteressen oder Unfähigkeit. An einem Beispiel läßt sich dies zeigen.

So wird von Crusius/Wilke nicht erkannt, daß gerade in der ersten Phase gewerkschaftlicher Berufsbildungspolitik von 1945 bis 1959 wichtige Weichen für die inhaltlichen Entwicklungen der Nachkriegsjahre gestellt wurden. Gewerkschaftliche Berufsbildungspolitik folgte in dieser

Phase weitgehend handwerklich, ständisch, restaurativen Tendenzen, wie sie sich in der Wiederbelebung der betrieblichen, privatwirtschaftlich organisierten Form der Berufsausbildung und insbesondere auch in der Berufspädagogik zeigten. Hierüber konnte auch die partiell kontarierende Forderung nach gewerkschaftlicher Mitbestimmung in Sachen beruflicher Bildung, die nicht mehr als auf die partnerschaftliche Mitwirkung zielte, hinwegtäuschen. Die gewerkschaftliche Antwort auf Berufsnot und Jugendarbeitslosigkeit in den 50er Jahren war der Glaube an die marktwirtschaftlichen Lenkungs- und Steuerungsmechanismen. Diese gewerkschaftliche Berufsbildungspolitik konnte ohne Problem darauf verzichten, sich in der konkreten Jugendarbeit zu verankern.

Aussagen und Analysen zu dieser Phase gewerkschaftlichen Handelns findet man allerdings bei den Autoren kaum. Sie konzentrieren sich auf die Frage nach dem Stellenwert beruflicher Bildung in der Organisation. Die erste Phase gewerkschaftlicher Berufsbildungspolitik wird „erledigt“ mit dem Satz: „Der DGB hatte z. B. in Josef Leimig (dies war der erste Leiter der Abteilung berufliche Bildung beim DGB-Bundesvorstand, d. Verf.) einen kompetenten Mann, der dann aktiv versuchte, gewerkschaftliche Mitbestimmung und Mitberatung zu organisieren, so in der von Unternehmern getragenen „Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB)“.

Eine solche unzureichende Beschreibung, wie sie exemplarisch gezeigt wurde, ist kein Einzelfall. Inhaltlich – wenn auch nur sehr knapp – werden nur der Konflikt um die berufliche Grundbildung und die Orientierung auf tarifliche Regelungen im Gewerkschaftsbereich angesprochen. Die übrigen Konzepte und Forderungen gewerkschaftlicher Berufsbildungspolitik werden von den Autoren in die Analyse nicht mit einbezogen.

Zweifelloos von zentraler Bedeutung für eine gewerkschaftliche Berufsbildungspolitik sind die Hinweise von Crusius/Wilke zum Beruf und zur Berufarbeit. Gerade in einer Phase, die eher Entberuflichung anstrebt, ist ein eigenständiges Berufskonzept der Gewerkschaften von besonderer Bedeutung. Wohin die Autoren tendieren, wird mit Wolfgang Lempert's Konzept von Beruf angedeutet, der eine möglichst hohe und breite theoretische und praktische Qualifikation fordert, ein inhaltliches Interesse an den Arbeitsaufgaben vermitteln will, Selbständigkeit und Erfindungsreichtum in der Lehre gesichert sehen will, wirtschaftliches und soziales Verantwortungsbewußtsein in der Berufsausbildung fordert und schließlich Solidarität und Kooperationsbereitschaft als Lernziele formuliert.

Insgesamt ist die Veröffentlichung von Crusius/Wilke zur Einschätzung und Beurteilung gewerkschaftlicher Jugendpolitik ein wichtiger und kritischer Beitrag, der im übrigen außerordentlich engagiert geschrieben wurde.

Klaus Heimann, Bonn



Neues aus dem BIBB

In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 47

Qualifizierungskonzept für das Arbeiten mit CNC-Maschinen im Rahmen der Erstausbildung für Metallberufe

Ein zu diskutierender Vorschlag

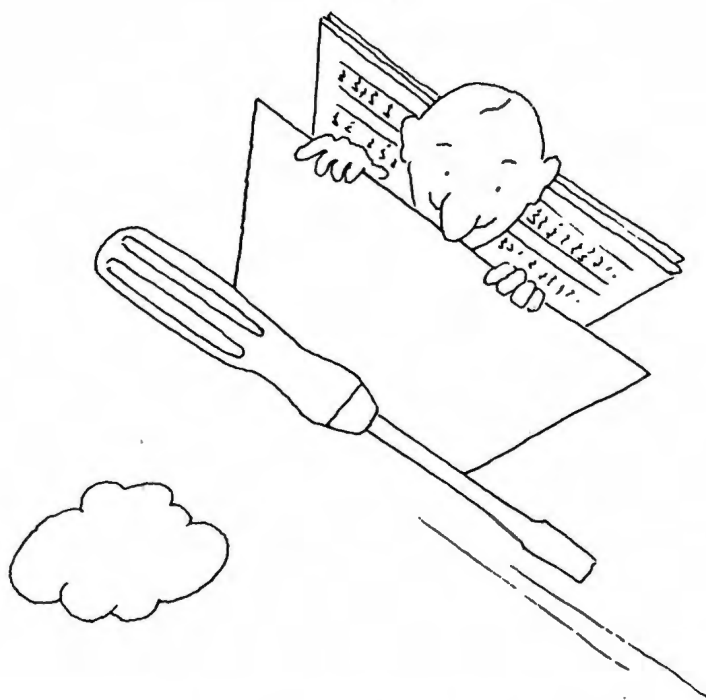
Von Ute Laur-Ernst, unter Mitarbeit von Hilde Biehler-Baudisch, Christian Buchholz, Gerhard Filler und Fritz Gutschmidt
1982. 72 Seiten. DM 7,-

ISBN 3-88555-166-7

Dieser Bericht ist der erste einer Reihe von Veröffentlichungen, die über Ziele, Vorgaben und Ergebnisse des BIBB-Projekts „Entwicklung und Erprobung von Ausbildungskonzepten und Ausbildungsmitteln zur angewandten Mikroelektronik“ unterrichten wollen. Er versucht, eine Antwort auf die Frage zu geben, welche grundlegenden und längerfristig verwertbaren Qualifikationen könnten dem Jugendlichen hinsichtlich des Umgangs mit CNC-Maschinen in der Metall-Ausbildung vermittelt werden. Auf der Basis von Ergebnissen einschlägiger Studien zum technologischen Wandel sowie eigener Recherchen/Expertengespräche wird ein Qualifizierungskonzept vorgeschlagen, das die Vermittlung fachspezifischen Wissens und Könnens (Erstellen von Bearbeitungsplänen, Programmieren, Bedienen) im Zusammenhang mit den ebenfalls wichtigen berufsübergreifenden Fähigkeiten (Selbstständigkeit, Kooperativität, abstraktes, systembezogenes Denken usw.) vorsieht. Der Bericht skizziert im weiteren die Ausbildungskonzeption sowie ihre Inhalte und wendet sich dann ausführlich dem Problem der „Lern-Hardware“ zu, d. h. denkbaren Alternativen für ein möglichst konkretes, praxisgerechtes und erfahrungsbezogenes Lernen der neuen Qualifikationen anhand einer Produktionsmaschine, Ausbildungsmaschine oder aber Simulation mit einem Rechner.

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim Bundesinstitut für Berufsbildung –
Pressereferat – Fehrbelliner Platz 3 – 1000 Berlin 31 – Tel.: (030) 86 83-280 oder 86 83-1

**bi
bb**



...immer den Überblick behalten Sie...

bei Bestellung eines

BIBB-Abonnements

nach Wahl aus folgenden Veröffentlichungs-Reihen:

- **Berichte zur beruflichen Bildung** ☐
- **Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung** ☐
- **Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung** ☐
- **Modellversuche zur beruflichen Bildung** ☐
- **Bibliographien und Dokumentationen zur beruflichen Bildung** ☐
- **Informationen zum beruflichen Fernunterricht** ☐
- **Sonderveröffentlichungen** ☐
- **Alle Veröffentlichungen aus vorstehenden Reihen** ☐

Sie erwerben mit Ihrem BIBB-Abo den Vorteil des lückenlosen Bezuges; Sie erhalten die jeweilige neue Veröffentlichung als Erster sofort nach Erscheinen, und Sie sparen von der festgesetzten Schutzgebühr 25%. Rechnungsstellung erfolgt wie bisher je Einzelheft. Kündigung des BIBB-Abo's ist jederzeit möglich. Wenn alle diese Vorteile auch für Sie zählen sollen, bestellen Sie bitte mit diesem Coupon.

Name _____ Straße _____
 _____ Ort _____

Ort, Datum _____ Unterschrift _____

Bundesinstitut für Berufsbildung – Pressereferat –
 Fehrbelliner Platz 3 – 1000 Berlin 31 – Tel.: (030) 86 83-280 oder 86 83-1

