

thema: berufsbildung

Im Innenteil: Nr. 4 · August 83

A 6835 F

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



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

4 August 1983



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

12. Jahrgang

Heft 4

August 1983

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

Herausgeber

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

Redaktion

Ulrich Degen (verantwortlich)
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)
Telefon (030) 86 83-3 41 oder 86 83-2 39
Redaktion „thema: berufsbildung“:
Norbert Krekeler
Tel.: (030) 86 83-4 31 oder (0228) 3 88-2 16
Layout und Schaubild-Design
„thema: berufsbildung“: B. Essmann
Beratendes Redaktionsgremium:
Ursula Beicht; Peter-Werner Kloas;
Ute Laur-Ernst; Ingeborg Stern
Die mit Namengekennzeichneten Beiträge geben
die Meinung des Verfassers und nicht unbedingt
die des Herausgebers oder der Redaktion wieder.
Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher Be-
stätigung der Redaktionsangekommen; unver-
langt eingesandte Rezensionsexemplare können
nicht zurückgeschickt werden.
Nachdruck der Beiträge mit Quellenangabe ge-
stattet. Belegexemplar erbeten.

Verlag

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

Erscheinungsweise

zweimonatlich (beginnend Ende Februar)
im Umfang von durchschnittlich 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. De-
zember eines jeden Jahres erfolgen, wobei die
schriftliche Mitteilung hierüber bis zum 31. März
bzw. 30. September beim Herausgeber einge-
gangen sein muß.

Copyright

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Bei-
träge sind urheberrechtlich geschützt. Alle
Rechte, auch die des Nachdruckes der fotome-
chanischen Wiedergabe und der Übersetzung
bleiben vorbehalten.

Druck

Oskar Zach GmbH & Co. KG
Druckwerkstätten
Babelsberger Straße 40/41 · 1000 Berlin 31

ISSN 0341 - 45 15

Inhalt

Editorial	105
Bibliographie	106
<i>Wolfgang Fritz / Reinhard Selka / Herbert Tilch</i>	
Das betriebliche Ausbildungspersonal – Strukturdaten und Ansätze zur Weiterbildung	107
<i>Wolfgang Witwer</i>	
Ausbilder lernen an ihrer Situation	110
<i>Kurt R. Müller</i>	
Neuere Überlegungen zu einer Rechtsdidaktik im Rahmen der „Ausbildung der Ausbilder“	115
<i>Ulrich Klein</i>	
Weiterentwicklung eines Modellversuchs durch die Praxis	117
<i>Joachim Rottluff</i>	
Der Ausbilder als Moderator des Lernprozesses	123
<i>Rolf Radatz</i>	
Gleichwertigkeit anerkennen – Andersartigkeit respektieren	126
ZUR DISKUSSION	130
UMSCHAU	134
MODELLVERSUCHE	143
REZENSIONEN	149

Anschriften und Autoren der Aufsätze dieses Heftes

- D. Beer / M. Lutze; wiss. bzw. ehem. Mitarbeiterin im Bereich „Ausbildungspersonal“
des BIBB
M. Bergmann / H. Eichstädt; Leiter bzw. stellv. Leiter des Referats Z 4 „Organisation,
Ausbildung“ des BIBB
W. Fritz; wiss. Mitarbeiter im BIBB, Abteilung „Qualifikationsforschung und Berufsbildung-
statistik“
U. Klein; Gewerbliche Weiterbildung, ZPB 43, München, Hauptbereich Personal- und Bildungs-
politik der Siemens AG, Wittelsbacherplatz 2, 8000 München
Dr. W. Maslankowski; Mitarbeiter im Referat III A5 „Personal in der beruflichen Aus-
und Weiterbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, Heinemannstr. 2,
5300 Bonn 2
Prof. Dr. K. R. Müller; Hochschule der Bundeswehr – Erwachsenenpädagogik – Werner-
Heisenberg-Weg 39, 8014 Neubiberg
R. Radatz; Leiter der Abteilung „Berufsbildung“ im Deutschen Industrie- und Handelstag,
Adenauerallee 148, 5300 Bonn 1
J. Rottluff; wiss. Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Information, Köln, für die Begleitunter-
suchung des Modellversuchs „Selbstgesteuertes Lernen“ bei der Ford-Werke AG, Köln,
Herwarthstr. 17, 5000 Köln 1
R. Selka / Dr. H. Tilch; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Ausbildungspersonal“ des BIBB
E. Seifert; pädagogische Mitarbeiterin des Ausbilderförderungszentrums e.V., Holzstraße 7–9,
4300 Essen 1
H. Stiehl / H. Passe-Tietjen; Akademischer Rat/L. bzw. wiss. Assistent am Institut für
Berufliche Bildung und Weiterbildung der TU Berlin, Franklinstr. 28/29, 1000 Berlin 10
Dr. W. Wittwer; Alpensitzweg 10, 8011 Kirchheim

EDITORIAL

Die Aus- und Weiterbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen ist kein Thema für Schlagzeilen mehr. Einen Stillstand im Be- mühen um eine Qualifizierung des Ausbildungspersonals gibt es deshalb aber nicht. Vielfältige Aktivitäten der Praxis, aber auch der „Ausbilder-Forschung“, belegen dies und sind Ausdruck dafür, daß für die Ausbilder gegenwärtig mehr getan wird, als wohl allgemein angenommen wird. Einigen Ausbildungsbereichen, insbesondere der gewerblichen Wirtschaft, wurden, da sie den Anforderungen der Ausbilder-Eignungsverordnungen noch nicht in vollem Umfang genügen konnten, beim Ausbildungsergänzungsnachweis durch entsprechende Änderungen der Verordnungen zwar Erleichterungen zugestanden, was an der Qualität der Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals jedoch nichts geändert hat.

Es gibt also genug Gründe, um einem Schwerpunkttheft von „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ einmal den Versuch zu unternehmen, über den aktuellen Stand der Entwicklungen zu informieren. Vollständigkeit ist dabei weniger das Ziel als vielmehr der Einblick in das, was sich auf diesem „Ferde“ tut. Die berufs- und arbeitspädagogische Aus- und Weiterbildung der Ausbilder nimmt im Bildungsangebot, vor allem der zuständigen Stellen, einen festen Platz ein: Allein im IHK-Bereich wurden so z. B. in 1981 über 17 000 Ausbilder-Eignungsprüfungen abgelegt. Darüber hinaus wurde auch die Weiterbildung systematisch ausgebaut, und zwar entweder stärker differenziert nach Funktionen im Ausbildungswesen oder nach Problemgruppen in der Ausbildung oder auch, um neueren didaktisch-methodischen und medialen Entwicklungen Rechnung zu tragen.

Gewiß führte dies in weiten Teilen der Berufsausbildung auch zu einer Pädagogisierung der Berufsausbildung, zu einem besseren Klima zwischen Ausbildern und Auszubildenden und zu einer Verstärkung des Dialogs zwischen Ausbildern und Berufsschullehren. Ausbilder haben dabei vielfach zu einem eigenen Selbstverständnis gefunden, ohne dem Leitbild der Lehrers als dem „besseren Pädagogen“ nun entsprechen zu wollen.

Der erste der Beiträge versucht, etwas Klarheit über Umfang und Differenzierung des Ausbildungspersonals zu schaffen. Dabei wird deutlich, daß Aufgaben und Interessenlagen der Ausbilder jeweils inhaltlich und organisatorisch unterschiedliche Fonnien der Weiterbildung erfordern. Gleichzeitig wird versucht, den Bezeichnungs-„wirrwarr“ der verschiedenen Gruppen des Ausbildungspersonals etwas zu lichten und für Einheitlichkeit der Definition in den übrigen Beiträgen zu sorgen.

Drei Schwerpunkte in der Ausbildungeraus- und -weiterbildung zeichnen sich derzeit in Praxis und Forschung ab, die in den nachfolgenden Beiträgen beleuchtet werden:

1. Die Ausbilderlehrgänge „der ersten Stunde“ waren zwangsläufig sehr stark wissensorientiert aufgebaut. Die Entwicklung von verhaltensorientiert angelegten Seminaren und der Versuch, gegebenenfalls Einstellungsveränderungen durch Bildung zu erreichen, bedurften einer längeren Entwicklungsphase, die noch nicht abgeschlossen ist.

Das Ausbildungsförderungszentrum (AFZ) in Essen versucht hierzu durch die Entwicklung modellhafter Weiterbildungsangebote einen Beitrag zu leisten.

Denkbare und erprobte Alternativen zum herkömmlichen Seminaraangebot werden in den Beiträgen von WITTWER und MÜLLER angeboten. Ergänzt werden diese Ausführungen von BERGMANN, der exemplarisch praktische Hilfen beschreibt, die in der eigenen Ausbildung des Bundesinstituts entwickelt wurden.

2. Eng verbunden mit der verhaltensorientierten Ausrichtung von Ausbilderlehrgängen in Aus- und Weiterbildung ist die Erweiterung der Methodenkompetenz von Ausbildern. Der Beitrag von KLEIN macht diese Verbindung von Lehrgangsorganisation, Verhaltensorientierung und Verbreiterung des Methodenrepertoires von Ausbildern an einer in die Praxis umgesetzten Modellmaßnahme für den gewerblich-technischen Bereich sichtbar. Die Übertragung des dort beschriebenen Ansatzes in Ausbildungeraus- und -weiterbildung im kaufmännischen Bereich wird von KUTT/SELKA beschrieben. BEER/LUTZE ergänzen dies an einem Beispiel der Ausbilderweiterbildung für die Ausbildung ausländischer Jugendlicher. STIEHL/PASSE-TIETJEN geben vor diesem Hintergrund an, welche Kriterien unter diesen Prämissen an Ausbilder-Literatur zu stellen sind.

3. In der betrieblichen Weiterbildung wird in letzter Zeit zunehmend dem Zusammenhang von Organisation, inhaltlicher Gestaltung und der Einflußnahme der handelnden Personen auf den Weiterbildungsprozeß Aufmerksamkeit gewidmet. So beginnen sich in der betrieblichen Ausbildung Modelle durchzusetzen, bei denen pädagogische Weiterbildung mit konkreten organisatorischen Veränderungen des Ausbildungsvorprozesses gekoppelt werden. Ein solches Beispiel aus dem gewerblichen Bereich stellt ROTTLUFF in seinem Beitrag dar. Der Zusammenhang von Organisation und Inhalt wird auch in zwei weiteren Modellversuchsberichten deutlich, in denen einmal zur Optimierung der Ausbildung für eine sogenannte Problemgruppe – nämlich ausländische Jugendliche –, ein weiteres Mal über die Konstruktion eines Bedingungsgefüges, das Ausbilderweiterbildung für nebenamtliche Ausbilder ermöglichen soll, berichtet wird.

Der eigentliche Impuls dieser Entwicklung ist, trotz der von MASLANKOWSKI dargestellten differenzierten Förderung von Modellen seitens des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft durchaus nicht in erster Linie in der Finanzierung zu suchen, sondern im offensichtlichen Bemühen aller Beteiligten nach neuen und verbesserten Formen der Ausbildung. Die diesem Editorial folgende annotierte Literaturübersicht soll bei der Durchdringung dieses Feldes der beruflichen Bildung helfen. Die Redaktion ist allen Leserinnen und Lesern für Hinweise und Kritik dieses Versuchs einer Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation in Theorie und Praxis der Ausbildung der Ausbilder dankbar.

An der Vorbereitung und kritischen Durchsicht der Beiträge sowie der Erstellung der annotierten Literaturübersicht haben neben dem Redaktionsgremium insbesondere Frau Hanisch und die Herren Kutt und Selka aus der Hauptabteilung Curriculumforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung mitgewirkt.

Die Redaktion

Hinweise für unsere Leser:

1. Nach dem Editorial folgt eine annotierte Literaturübersicht zum Thema dieses Schwerpunkttheftes „Ausbildung der Ausbilder“. Deshalb wurde bei den Einzelbeiträgen auf gesonderte bibliographische Angaben – wie ab BWP Heft 3/83 begonnen – verzichtet.
 2. Als Beilage finden Sie ein Faltblatt mit Ergebnissen aus einem gemeinsam mit der Ford-Werke AG durchgeföhrten Modellversuch. Außerdem finden Sie in diesem Heft einen Hinweis des CEDEFOP Berlin auf eine Neuerscheinung.
- Die Redaktion bittet um Ihre Aufmerksamkeit.

Bibliographie

Annotierte Literaturübersicht zur „Ausbildung der Ausbilder“:

In der Auswahlbibliographie „Funktion und Qualifikation des Ausbildungspersonals“ von Hanisch, Ch., und Kutt, K., ist nahezu die gesamte Literatur zur Aus- und Weiterbildung von Ausbildern dokumentiert, die bis 1981 erschienen ist. In dieser Auswahlbibliographie sind zum Teil mit Annotation versehene Buch- und Zeitschriftentitel nach Sachgruppen geordnet. Dazu existieren laufende Nachträge; ein weiterer Nachtrag ist zur Zeit in Arbeit.

HANISCH, CHRISTEL, und KUTT, KONRAD

Auswahlbibliographie: Funktion und Qualifikation des Ausbildungspersonals (mit Nachtrag von 1981). Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1979 (Bibliographien und Dokumentationen zur beruflichen Bildung, Heft 1)

Hier folgt eine annotierte Bibliographie, die sich explizit auf die in diesem Heft abgedruckten Beiträge zum Schwerpunkt „Ausbildung der Ausbilder“ bezieht.

ARNOLD, ROLF, und HÜLSHOFF, THEO (Hrsg.)

Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg: Esprint-Verlag 1981. (Schriftenreihe Betriebliche Aus- und Weiterbildung, Band 2)

Diese explorative Studie ist ein Versuch, neues statistisches Material, empirische Untersuchungen sowie die Ergebnisse einer qualitativen Deutungsmusteranalyse im Hinblick auf die Bedingungen einer pädagogischen Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit zu integrieren.

BÄHR, WILHELM

Handbuch zur Ausbilder-Eignungsprüfung und Ausbildungspraxis. Erster bis fünfter Teil des Sachgebietes: Planung und Durchführung der Ausbildung. Heft 1 bis 5. Erster bis dritter Teil des Sachgebietes: Der Jugendliche in der Ausbildung. Heft 6 bis 8. Erster und zweiter Teil des Sachgebietes: Rechtsgrundlagen der Berufsbildung. Heft 9 und 10. Sachgebiet: Grundfragen der Berufsbildung. Heft 11. Bonn: IFA-Institut für Ausbilder 1981.

In 11 Heften des Handbuchs wird in übersichtlicher Form der gesamte Stoff zur Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung behandelt. Jeder Teil wird durch Lernziele eingeleitet und durch Aufgaben zur Lernerfolgskontrolle abgeschlossen.

HEIMANN, KLAUS, und

KORDES, PETER

Ausbilder brauchen mehr und bessere Informationen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 10. Jg. (1981), Heft 1, S. 9-12.

Der Aufsatz untersucht das Angebot an Zeitschriften, die sich ausdrücklich oder unter anderem an Ausbilder wenden. Vor allem konzentriert sich die Untersuchung auf die Angemessenheit von Inhalt und Zielgruppe.

IG CHEMIE-PAPIER-KERAMIK,

Hauptvorstand (Hrsg.)

Funktion und rechtliche Stellung des Ausbilders im Berufsausbildungsverhältnis. Hannover, im Dezember 1979.

Die Broschüre gibt einen umfassenden Überblick über Aufgaben, Stellung und rechtliche Situation von betrieblichen Ausbildern aus der Sicht des Herausgebers. Sie enthält weiterhin Vorschläge zur rechtlichen Regelung der Ausbildertätigkeit sowie einen Musteranstellungsvertrag.

KUTT, KONRAD, u. a.

Ausbilder im Betrieb. Empirische Befunde zur Situation und Qualifikation des Ausbildungspersonals. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1980 (Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Heft 13)

Der Bericht umfasst in sieben Einzelbeiträgen eine Darstellung von Funktion und Aufgaben des Ausbildungspersonals auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung, die im Auftrage des Bundesinstituts im Jahre 1976 durchgeführt wurde.

LIPSMAYER, ANTONIUS

Didaktik der Berufsausbildung; Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München: Juventa 1979.

Aus der Analyse didaktischer Ansätze und Theorien in Berufsschule und Betrieb, ihren Wurzeln und Gegensätzen, wird eine didaktische Neubegründung der Berufsausbildung entwickelt. Damit werden Reformansätze zur Überwindung der Gegensätze von Allgemeinbildung und Berufsbildung verbunden.

MICHELSEN, UWE ANDREAS

Der Ausbilder in der Industriewerkstatt. Tätigkeit, Berufseinstellung und Ausbildung. Trier: Spee-Verlag 1979. (Wirtschafts- und berufspädagogische Abhandlungen, Band 9)

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung werden Vorbildung, Tätigkeits-

felder und berufliche Einstellung von Ausbildern aus Lehrwerkstätten untersucht. Die Arbeit schließt die Analyse von Ausbildungmaßnahmen von Ausbildern ein und gibt Empfehlungen zu ihrer Gestaltung.

SELKA, REINHARD, und TILCH, HERBERT

Nebenamtliche Ausbilder – Unterschiede, Arbeitsfelder und Weiterbildung. In: DGB Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1981), Heft 12, S. 361-368.

In dem Beitrag werden – ausgehend von einer Analyse von Umfang und Differenzierung des Ausbildungspersonals – funktionsbezogene Ansätze zur Weiterbildung von Ausbildern aufgezeigt. Dabei werden insbesondere die Belange von nebenberuflichen Ausbildern berücksichtigt.

TILCH, HERBERT, und HANISCH, CHRISTEL

Aus- und Weiterbildung von Ausbildern – Untersuchung zur Gestaltung und zum Einsatz von Referentenleitfäden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 9. Jg. (1980), Heft 6, S. 16-19.

Es werden Ergebnisse einer Untersuchung dargestellt, die sich neben Fragen zur Arbeitssituation der Referenten in der Aus- und Weiterbildung von Ausbildern insbesondere auf die Gestaltung und Verbreitung von Referentenunterlagen beziehen.

ZEDLER, REINHARD

Weiterbildung der Ausbilder – eine notwendige Aufgabe. In: Wirtschaft und Berufserziehung (1980), Heft 1, S. 7-13.

Der Aufsatz gibt praktische Anregungen für Weiterbildungsinhalte in der Ausbilderweiterbildung. Dabei werden insbesondere motivationale Aspekte, der persönliche Kontakt zwischen Ausbildern und Auszubildenden sowie Gruppenprozesse betont.

Wolfgang Fritz / Reinhard Selka / Herbert Tilch

Das betriebliche Ausbildungspersonal – Strukturdaten und Ansätze zur Weiterbildung

Die fachliche Förderung und insbesondere die pädagogische Aus- und Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder werden in Zukunft noch größere Bedeutung erlangen, weil die Aufgaben des Ausbilders nicht leichter werden und das duale System in Zukunft auch im Wettbewerb zu schulischen Angeboten stehen wird. Dabei wird man sich verstärkt auch den Ausbildern zuwenden müssen, die bisher nur in geringem Maße erreicht und gefördert werden konnten.

Im folgenden sollen einige Strukturdaten des Ausbildungspersonals und daraus folgende Ansätze zur Weiterbildung dieses Personenkreises gegeben werden.

Differenzierung des Ausbildungspersonals

Der Begriff „betriebliche Ausbilder“ wird auf einen vielschichtigen Personenkreis angewandt [1]. Es sind keineswegs nur die hauptamtlich mit Ausbildungsaufgaben betrauten Ausbilder, die die Last der Ausbildung tragen. Quantitativ gesehen machen diese sogar nur einen geringen Anteil an der Gesamtheit aus. Gleichwohl haben sie häufig das Bild des Ausbilders geprägt. Diese Gruppe war sicherlich auch für pädagogische Qualifizierungsmaßnahmen am ehesten zu gewinnen.

Bei der Suche nach Weiterbildungskonzeptionen sind die unterschiedlichen Aufgabenbereiche der Ausbilder wie auch die organisatorisch-zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten zu berücksichtigen. Eine auf die entsprechenden Ausbildungsfunktionen bezogene Weiterbildung der verschiedenen Ausbildergruppen erscheint daher am ehesten akzeptabel und in ein „System umfassender Förderung der Ausbilder“ [2] integrierbar, das sowohl die pädagogische Ausbildung gemäß den Ausbildungseignungsverordnungen einschließlich der Weiterbildung als auch die fachliche Weiterbildung, Unterstützung durch Medienangebote, Beratungs- und Informationshilfen umfaßt.

Für eine solche Weiterbildungskonzeption erforderliche Unterscheidungen von Ausbildergruppen nach Ausbildungsfunktionen liegen bisher nur wenig Untersuchungsergebnisse vor. Eine Gesamtanalyse des Ausbildungsbereichs fehlt bisher und dürfte auch mit erheblichen Problemen verbunden sein. Dies ergibt sich vor allem aus

- den großen Unterschieden in den Ausbildungsstrukturen der verschiedenen Ausbildungsbereiche,
- der Komplexität der betrieblichen Organisationsstrukturen in Verbindung mit dem betrieblichen Ausbildungswesen in größeren Betrieben,
- der unterschiedlichen Organisationsstruktur für das betriebliche Ausbildungswesen [3],
- der Verflochtenheit der Ausbildungsaufgabe mit den fachlich-beruflichen Aufgaben beim arbeitsplatznahen Lernen,

wobei diese Differenzierungen nicht streng voneinander zu trennen sind.

Darüber hinaus bestehen zum Teil starke Unterschiede in den Bezeichnungen, der Vorbildung, Arbeit, Hierarchie. In der Praxis wird häufig zwischen Ausbildern, Ausbildungsmeistern und Ausbildungsteilnehmern unterschieden. Das Berufsbildungsgesetz kennt ebenso wie die Ausbildungseignungsverordnungen und die Meisterprüfungsordnungen keine Funktionsgliederung.

Da das Berufsbildungsgesetz und die entsprechenden Verordnungen auch nicht definieren, wer Ausbilder ist, bereitet es bereits Schwierigkeiten, den Personenkreis überhaupt fest zu

umreißen. So ist auch die Gesamtzahl der Ausbilder in den Betrieben nicht bekannt.

Ein erstes Unterscheidungsmerkmal der Ausbilder ergibt sich aus dem rechtlichen Verhältnis zum Ausbildenden. Soweit Ausbilder vom Ausbildenden gemäß § 6 Berufsbildungsgesetz ausdrücklich mit Ausbildungsaufgaben beauftragt und im Zusammenhang damit der zuständigen Stelle benannt werden, sprechen wir von amtlichen Ausbildern [4]. Diese Ausbilder sind nach dem Bürgerlichen Gesetzbuch Vertreter und Erfüllungsgehilfen des Ausbildenden. Sie sind zugleich für die Ausbildung der betreffenden Auszubildenden im Betrieb verantwortlich und bekleiden somit ein Amt unter öffentlich-rechtlicher Aufsicht. Die zuständigen Stellen führen ein Verzeichnis der gemeldeten Ausbilder und stellen fest, ob der einzelne Ausbilder die geforderte Eignung besitzt.

Die Gruppe der gemeldeten Ausbilder ist keineswegs homogen. Sie umfaßt sowohl Ausbilder, die überwiegend oder vollberuflich mit Ausbildungsaufgaben betraut sind (hauptamtliche Ausbilder), wie auch vor allem Nebenamtliche, deren Arbeitszeit mehr oder weniger stark durch Aufgaben außerhalb der Ausbildung ausgefüllt ist. Zudem ist eine Funktionsdifferenzierung, etwa Leitung – Planung – Durchführung – Mithilfe, nicht berücksichtigt.

Neben den bisher beschriebenen, bei der jeweiligen zuständigen Stelle registrierten Ausbildern, gibt es eine nicht bekannte Anzahl von Ausbildern, die im folgenden als „nebenberufliche“ bezeichnet werden sollen. Diese Gruppe dürfte in Zukunft eine weit größere Aufmerksamkeit als bisher erlangen, weil die Ausbildung am Arbeitsplatz wesentlich durch sie gestaltet wird und der Erfolg der Ausbildung beim arbeitsplatznahen Lernen von ihren Fähigkeiten und ihrer Bereitschaft, Auszubildende pädagogisch und fachlich geschickt anzuleiten, abhängt. Von der Funktion her lassen sich in grober Vereinfachung der realen Verhältnisse zwei Teilgruppen unterscheiden:

- Fachkräfte in gewerblichen und kaufmännischen Tätigkeiten (Facharbeiter, Meister, Sachbearbeiter u.a.), die Auszubildende selbst anleiten und betreuen (Ausbilder vor Ort oder Betreuer [5]).
- Vorgesetzte (Gruppenleiter, Meister, Abteilungsleiter), die für die Zuordnung von Auszubildenden in ihrem Verantwortungsbereich zuständig sind, die jedoch in der Regel nicht selbst Ausbildungsaufgaben übernehmen, sieht man von Einweisung, gegebenenfalls Zusammenfassung und Mitarbeit bei der Beurteilung ab (Ausbildungsbeauftragte).

Aufgrund ihrer unmittelbar anleitenden und betreuenden Funktionen ist die Affinität der Fachkräfte zu den nebenamtlichen Ausbildern größer als bei den Vorgesetzten. Für letztere stellen die Aufgaben hinsichtlich der Ausbildung nur einen Sonderfall der üblicherweise von Vorgesetzten erwarteten Funktionen dar.

Strukturen des Ausbildungspersonals

Eine wichtige Quelle statistischer Daten über Ausbilder sind die Verzeichnisse der zuständigen Stellen. Übersicht 1 zeigt die Zahl der Ausbilder sowie ihre Verteilung auf die Ausbildungsbereiche, soweit diese Daten in den Verzeichnissen erfaßt werden bzw. auf ihrer Grundlage geschätzt werden können.

Von den 696 000 Ausbildern sind 43,9 Prozent in der Industrie und im Handel (sowie den anderen zu diesem Kammerbereich zählenden Wirtschaftszweigen), 36,6 Prozent im Handwerk und 10,3 Prozent im Bereich der Freien Berufe (Anwälte, Ärzte,

Architekten) tätig. Unter diesen Ausbildern ist auch eine große Zahl von Ausbildenden enthalten, die als Inhaber vorwiegend kleinerer Ausbildungsstätten (z. B. kleiner Handwerksbetriebe, Einzelhandelsgeschäfte, Arztpraxen) selbst ausbilden.

Übersicht 1: Gesamtzahl der den zuständigen Stellengemeldeten Ausbilder, unterteilt nach Ausbildungsbereichen

Ausbildungsbereich	Zahl der Ausbildungsstätten ¹⁾	Ausbilder insgesamt	Ausbilder darunter: hauptamtlich ²⁾	Verteilung aller Ausbilder in %
Industrie und Handel	148538	305 136 ²⁾	26500	43,9
Handwerk	243 153	255 000 ³⁾	11 000	36,6
Öffentl. Dienst	7241	25202 ²⁾	5 000	3,6
Landwirtschaft	30 566	34 242 ²⁾	500	4,9
Freie Berufe	71 648	72 000 ³⁾	—	10,3
Hauswirtschaft	4 193	4 200 ³⁾	—	0,6
Seeschiffahrt	150	150 ³⁾	—	0,0
Insgesamt	505489	695930	43 000	100

- 1) Stand 1980, vgl.: Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel 1982, Mainz 1982, S. 71.
- 2) Statistisches Bundesamt: Berufliche Bildung 1981, Stuttgart, Mainz 1982 (Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3: Berufliche Bildung), S. 130 f.
- 3) Diese Angaben wurden geschätzt, vgl.: K.-H. Mintken: Basisdaten zur Berufsausbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 2/1983, S. 43.

Nur 43 000 Ausbilder, dies entspricht etwa 6 Prozent aller Ausbilder, sind hauptamtlich eingesetzt [6]. Ebenso wie die Zahl der hauptamtlichen Ausbilder kann auch ihre Verteilung auf die Wirtschaftsbereiche nur geschätzt werden. So wird vermutet, daß mehr als 60 Prozent der hauptamtlichen Ausbilder im Ausbildungsbereich der Industrie- und Handelskammern tätig sind. In diesem Bereich gibt es die meisten Großbetriebe, deren entsprechend große Ausbildungskapazitäten den Einsatz hauptamtlicher Ausbilder erforderlich und sinnvoll machen. In größerer Zahl dürften hauptamtliche Ausbilder aber auch in überbetrieblichen Ausbildungsstätten eingesetzt sein, die vorwiegend zum Bereich der Handwerkskammern gehören.

Zu differenzierteren, teilweise aber von der Ausbilderstatistik der zuständigen Stellen abweichenden Ergebnissen kommt eine ausbilderbezogene Sonderauswertung von Erwerbstätigendaten, die in einer mündlichen Befragung von rund 30 000 deutschen Erwerbspersonen aller Berufe erhoben wurden [7].

Ein erster Schritt bei dieser Sonderauswertung war die Beantwortung der Frage, wer überhaupt als Ausbilder zu betrachten ist. Der Beruf „Ausbilder“ ist von relativ wenig Erwerbstägigen angegeben worden. (Auch hauptamtliche Ausbilder konnten in der Befragung ihren Beruf z. B. mit „Techniker“, „Meister“ oder „Betriebswirt“ angegeben haben.) Daher wurden zur Bestimmung des Personenkreises der Ausbilder die Angaben über die bei der gegenwärtigen Arbeit vorkommenden Tätigkeiten verwendet. Wer die Tätigkeit „Erziehen, Unterrichten, Ausbilden, Lehren“ angegeben hatte, wurde als betrieblicher Ausbilder betrachtet, sofern nicht durch eine andere Berufsangabe (wie z. B. Lehrer, Professor, Erzieher) eine sonstige Lehrtätigkeit erkennbar wurde.

Die Auswertung ergab, daß insgesamt 477 000 Erwerbstägige als betriebliche Ausbilder angesehen werden können (vgl. Übersicht 2). Diese Zahl erscheint gegenüber der auf der Basis der Kammerstatistik ermittelten Ausbilderzahl von fast 700 000 sehr niedrig. Die Differenz dürfte zum größten Teil damit zusammenhängen, daß die Statistik der Kammern auch viele Ausbilder ent-

hält, die aus verschiedenen Gründen nicht mehr ausbilden. Ferner sind in der Sonderauswertung auch die Gesundheitsberufe nicht enthalten. Schließlich kann auch nicht ausgeschlossen werden, daß Befragte vergessen haben, ihre Ausbildungstätigkeit anzugeben.

Übersicht 2: Betriebliche Ausbilder nach dem Anteil des Ausbildens an ihrer Arbeit

Anteil der Ausbildung an der Arbeit	Ausbilder Anteil in % absolut 1)	
Ausbildung als erste besonders typische Tätigkeit	9	41000
Ausbilden als zweite oder dritte besonders typische Tätigkeit	20	98000
Ausbilden als vorkommende Tätigkeit	71	338 000
Insgesamt	100	477 000

Quelle: BIBB/IAB-Befragung 1979

- 1) Es handelt sich um Zahlen, die auf die Gesamtheit der Erwerbstägigen hochgerechnet wurden.

Übersicht 3: Betriebliche Ausbilder nach ausgewählten personenbezogenen Merkmalen

Merkmal/Merkmalseinprägung	Ausbilder absolut	Zum Vergleich: Erwerbstäigte insgesamt in %
Geschlecht		
Männlich	399 000	84
Weiblich	78 000	16
Alter		
Bis 25 Jahre	23 000	5
26 – 35 Jahre	109 000	23
36 – 45 Jahre	175 000	37
46 – 55 Jahre	124 000	26
56 Jahre und mehr	46 000	9
Allgemeinbildung		
Hauptschule ¹⁾	285 000	60
Mittlere Reife	107 000	22
Fachhochschul- und Hochschulreife	85 000	18
Berufsbildung²⁾		
Keine Berufsausbildung, nur Berufsschule	42 000	9
Betriebliche Lehre	162 000	34
Berufsfachschule ³⁾	39 000	8
Fachschule ³⁾	166 000	35
Fachhochschule ³⁾	34 000	7
Hochschule ³⁾	34 000	6
Stellung im Beruf		
Arbeiter	76 000	16
Angestellter	239 000	50
Beamter	38 000	8
Selbständiger, mit-helfender Familienangehöriger	124 000	26
Insgesamt	477 000	100 ⁴⁾

Quelle: BIBB/IAB-Befragung 1979

- 1) Einschließlich Abgänger aus der Hauptschule ohne Abschluß

- 2) Höchster Abschluß

- 3) Einschließlich Personen mit Abschluß einer betrieblichen Lehre

- 4) 100% = 22 041 000 deutsche Erwerbstägige

Von den 477 000 betrieblichen Ausbildern können rund 41 000 (oder 9%) als hauptamtliche Ausbilder bezeichnet werden. Von diesen Personen wurde „Ausbilden“ als ihre erste besonders typische Tätigkeit angegeben. Hinsichtlich der Gesamtzahl der hauptamtlichen Ausbilder ergibt sich somit eine Übereinstimmung der Angaben bzw. Schätzungen bei etwas mehr als 40 000 Berufsangehörigen.

Die Übersicht 3 (s. Seite 108) zeigt ausgewählte Strukturen der 477 000 betrieblichen Ausbilder. Im Vergleich zum Durchschnitt aller deutschen Erwerbstätigen sind bezüglich der Ausbilder folgende Gegebenheiten hervorzuheben:

- Männer sind bei den Ausbildern erheblich überrepräsentiert.
- Die Altersstruktur der Ausbilder zeigt eine auffallend große Gruppe von Personen im mittleren Alter (36 bis 45 Jahre). Es gibt zwangsläufig nur wenig sehr junge Ausbilder. Die Gruppe der Ältesten ist nicht größer als bei den Erwerbstätigen insgesamt.
- Das Qualifikationsniveau der Ausbilder ist erheblich höher als beiden Erwerbstätigen insgesamt. Besonders deutlich zeigt sich dies an den vergleichsweise hohen Anteilen von Ausbildern mit Fachschul- und Fachhochschulabschluß.
- Der Anteil der Selbständigen (und mithelfenden Familienangehörigen) an den Ausbildern ist doppelt so hoch wie bei den Erwerbstätigen insgesamt.

Übersicht 4: Stark besetzte Erwerbsberufe von betrieblichen Ausbildern

Beruf 1)	Ausbilder	
	absolut	in %
Techniker, Meister, Ausbilder	62 000	13
Unternehmer, Geschäftsführer	53 000	11
Bürokräfte	48 000	10
Warenkaufleute	43 000	9
Pflanzenbauer, Tierzüchter	24 000	5
Ingenieure	19 000	4
Bank- und Versicherungsfachleute	19 000	4
Mechaniker	14 000	3
Elektriker	14 000	3
Körperpfleger	14 000	3

Quelle: BIBB/IAB-Befragung 1979

† Bei den angegebenen Berufen handelt es sich um die Berufsgruppen nach der Klassifizierung der Berufe. Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Klassifizierung der Berufe. Wiesbaden 1975.

In der beruflichen Struktur der betrieblichen Ausbilder (vgl. Übersicht 4) kommt die starke fachliche Professionalisierung zum Ausdruck. Die am stärksten besetzten Berufe entsprechen zum einen den Befunden zur Stellung der Ausbilder im Beruf (hoher Anteil von Selbständigen) sowie zu ihrer beruflichen Bildung (Meister, Ingenieure), zum anderen entsprechen sie auch der Struktur der stark besetzten Ausbildungsberufe.

Ansätze zur Weiterbildung der Ausbilder

Der weit überwiegende Teil der den zuständigen Stellen gemeldeten haupt- und nebenamtlichen Ausbilder besitzt inzwischen die vom Berufsbildungsgesetz und den für die verschiedenen Ausbildungsbereiche geltenden Ausbilder-Eignungsverordnungen geforderte berufliche und pädagogische Eignung. Im handwerklichen Ausbildungsbereich ist seit vielen Jahren einheitlich die Meisterprüfung Eignungsvoraussetzung.

Die berufs- und arbeitspädagogische Ausbildung der Ausbilder als Vorbereitung auf die Ausbilderprüfung ist weithin bekannt. Nur wenige Ausbilder legen und legen die Prüfung ab, ohne vorher an einem Lehrgang oder Fernlehrgang teilgenommen zu haben.

Im Bereich der Weiterbildung dieser Ausbilder mit Ausbilder-eignung bieten inzwischen viele Einrichtungen Weiterbildungsmöglichkeiten an. Auch hierbei steht die Weiterbildung zu pädagogischen Themen und Fragestellungen im Vordergrund. Eine Untersuchung des Bundesinstituts zur Weiterbildung der Ausbilder ergab, daß nahezu 80% der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen auf den pädagogischen Bereich entfallen [8]. Während die fachliche Weiterbildung überwiegend in den Händen der Betriebe selbst und der Fachverbände liegt, treten im Bereich der pädagogischen Weiterbildung der Ausbilder vor allem die Einrichtungen hervor, die auch die pädagogische Ausbildung der Ausbilder durchführen, das sind vor allem die Kammern, Berufsförderungswerke, Bildungswerke der Wirtschaft sowie zahlreiche freie Träger [9].

Für die besonderen Belange der Ausbildungsbeauftragten und der Ausbilder vor Ort fehlen bisher entsprechende Weiterbildungsangebote weitgehend.

Die oben dargestellten Zahlen weisen aus, in wie hohem Maße sich Ausbilder als Fachleute in einem Beruf verstehen. Dies deutet darauf hin, daß die pädagogische Dominanz der Weiterbildungsinhalte für diesen Personenkreis nicht dazu verführen darf, Konzepte für die Weiterbildung von Berufspädagogen wie Lehrer, Dozenten oder auch Erzieher ohne weiteres auf Ausbilder zu übertragen. Der starke fachliche Bezug, der in neueren Konzepten zur Ausbilder-Weiterbildung zu finden ist, erscheint aufgrund dieser Ergebnisse als konsequentes didaktisches Merkmal.

Für Versuche zu einer Weiterbildungskonzeption für nebenberufliche Ausbilder liegen bisher nur wenig Anhaltspunkte und verallgemeinbare Informationen vor. Zwar ist in einzelnen Großbetrieben bereits ein längerer Entwicklungs- und Abstimmungsprozeß durchlaufen, doch sind betriebsübergreifende Untersuchungen speziell zur Weiterbildung nebenberuflicher Ausbilder bisher nicht bekannt [10].

Den bisher praktizierten Maßnahmen zur pädagogischen Weiterbildung der nebenberuflichen Ausbilder sind einige Merkmale gemeinsam:

- Inhaltlich engbegrenzte Themenstellungen mit wenigen – im allgemeinen nicht mehr als zwei – Schwerpunkten. Im Vordergrund stehen dabei Fragen der arbeitsplatzbezogenen Unterweisung und der Beurteilung von Auszubildenden;
- keine Verbindung zur Ausbildung der Ausbilder entsprechend der Ausbilder-Eignungsverordnung;
- enger Bezug der Veranstaltungen zum Betrieb und zur Arbeitssituation der Ausbilder. Die Maßnahmen finden überwiegend innerhalb des Betriebes mit betriebsinternen, teilweise auch mit einem Einsatz externer Referenzen statt;
- die Veranstaltungen finden während der Arbeitszeit in einem zeitlich engen Rahmen statt, z. B. an drei Nachmittagen, an einem Tag pro Halbjahr oder zwei bis drei Tagen Vollzeit als generelle Einführung in Fragen der betrieblichen Ausbildung.

Die beschriebenen Erfahrungen und Ansätze machen weitergehende Überlegungen einer inhaltlichen und lernorganisatorischen Entwicklung der Aus- und Weiterbildung aller Gruppen von Ausbildern notwendig. Hier spielen auch die Fragen hinein, welche beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten den Ausbildern offenstehen, welche Bedeutung den arbeitsplatzbezogenen Lernprozessen mit der zunehmenden Abstraktheit vieler Arbeiten zuzumessen ist und wie Betriebe Ausbildung organisieren.

Anmerkungen

- [1] Die Formulierung „betrieblicher Ausbilder“ wird hier gewählt, weil in den Schulen inzwischen verstärkt vom schulischen (Lehrer-) Ausbilder, dem Betreuer von Referendaren in der praktischen Ausbildung an Schulen, die Rede ist. Demgegenüber wird hier mit Ausbilder jene Gruppe umrisSEN, deren Tätigkeit ganz oder teilweise auf die praktische Ausbildung von Jugendlichen außerhalb der Schule bezogen ist und die mittelbar oder unmittelbar am Ausbildungsgeschehen beteiligt ist. Zu dieser Gruppe gehören auch die Ausbilder in überbetrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten, in Berufsbildungswerken und sonstigen außerschulischen Ausbildungseinrichtungen. Im Mittelpunkt steht dabei die zahlen-

- mäßig größte (Unter-)Gruppe, die in Betrieben der Wirtschaft und des öffentlichen Dienstes tätigen Ausbilder.
- [2] H.-D. Hurlebaus stellt ein solches auf direkte Förderung der Ausbilder in ihren Ausbildungsaufgaben bezogenes System einer lediglich auf Prüfung und Erwerb von Berechtigungen bezogenen Argumentation und Reglementierung gegenüber, wobei er die bisherige Regelung aber nicht grundsätzlich in Frage stellt. Vgl.: Hurlebaus, H.-D.: Ausbildung der Ausbilder ist mehr als Ausbildungsprüfung. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 1980, Heft 2, S. 38 ff.
- [3] Vgl. hierzu Tilch, H.: Zur Organisation und Leitung des betrieblichen Ausbildungswesens. In: Ausbilder im Betrieb. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin 1980 (Materialien und statistische Analysen zu beruflichen Bildung, Heft 13, S. 137 ff.).
- [4] Aufgrund dieser Bestimmung ergibt sich im folgenden gegenüber früheren Aussagen eine begriffliche Unterscheidung zwischen nebenamtlichen und nebenberuflichen Ausbildern.
- [5] Zum Beispiel hat der Ausschluß für Berufsbildung des ZVEI die Bezeichnung Ausbildungsbetreuer vorgezogen und ein entsprechendes Funktionsbild vorgelegt (s. Zentralverband der Elektrotechnischen Industrie e.V. (Hrsg.): Funktionsbilder für Ausbildungspersonal, Frankfurt a.M. 1978). In anderen gewerblichen Bereichen ist vielfach die Bezeichnung Ausbilder vor Ort üblich.
- [6] Im Vergleich dazu sind in beruflichen Schulen 1980/81 etwa 85 000 hauptberufliche Lehrer und etwa 80 000 nebenberufliche Lehrer tätig. Vgl. hierzu: Grund- und Strukturdaten 1982/83, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1982, S. 74 ff.
- [7] Diese Befragung wurde gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt. Zu Ansatz, Inhalten, Methoden und ersten Ergebnissen dieser Untersuchung vgl. BIBB/IAB (Hrsg.): Qualifikation und Berufsverlauf – Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung bei Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland, Sonderveröffentlichung des BIBB, Berlin 1981.
- [8] Vgl. Kutt, K., Tilch, H.: Weiterbildung der Ausbilder. In: Ausbilder im Betrieb, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1980, S. 119 ff.
- [9] Für die Weiterbildung der Ausbilder mit Ausbildungseignung, die Referentenschulung und die Unterstützung der Bildungseinrichtungen und Träger von Veranstaltungen für Ausbilder ist z. B. mit dem Ausbilderförderungszentrum (AFZ) eine Einrichtung geschaffen, die entsprechende Angebote entwickelt, erprobt und anderen Einrichtungen zur Verfügung stellt.
- [10] Selke, R., und Tilch, H.: Funktionsbezogene Weiterbildung von nebenamtlichen Ausbildern – Grundlagen und Ansätze. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Nr. 11/1982, S. 326-333.

Wolfgang Wittwer

Ausbilder lernen an ihrer Situation

Zu einem situationsorientierten Lehr-/Lernkonzept der pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder

Die Erfahrungen, die wir in Lebens- und Arbeitssituationen machen, sind häufig die wichtigsten Anlässe, sich anders zu verhalten als zuvor. Lernen in der beruflichen Erstausbildung ist überwiegend durch das Lernen in Ernstsituationen bestimmt. Kann dies nicht auch für die Ausbildung der Ausbilder gelten? Warum müssen Ausbilder nach festgelegten Lehrplänen (AEVO) bzw. nach Fächern/Disziplinen der Psychologie, der Pädagogik, des Rechts usw. unterrichtet werden?

In dem Beitrag wird der Versuch gemacht, den lernpsychologischen und didaktischen Begründungszusammenhang für das situative Lernen im Rahmen der Ausbilderqualifizierung abzustecken. Gemeint sind damit vor allem die Hier-und-Jetzt-Situation eines Seminars und die Fall-Situation, die als potentielle bzw. fiktive Berufssituation in das Seminar dann eingebettet werden muß, wenn sie der Homogenisierung unterschiedlicher Erfahrungen dient oder wenn die Teilnehmer selbst noch keine Erfahrungen als Ausbilder mitbringen.

Dieses Konzept wurde im Rahmen eines vom Bundesinstitut für Berufsbildung geförderten Modellversuchs vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung entwickelt und erprobt. Eine abschließende Auswertung und Veröffentlichung der Fall-Situationen steht noch aus.

Mängel der pädagogischen Ansätze zur Ausbilderqualifizierung als Ausgangspunkt einer Neuorientierung

Die gesetzlichen Bestimmungen zur pädagogischen Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder sowie die sich darauf beziehenden Empfehlungen für einen Rahmenstoffplan des Bundesausschusses für Berufsbildung regeln eher die Form des Eignungsnachweises als die Form der Ausbildung der Ausbilder (vgl. Pätzold 1980, S. 239). Dementsprechend variieren auch die seit 1972 von den verschiedensten Maßnahmeträgern angebotenen Ausbilderseminare. Die unterschiedlichen konzeptionellen Ansätze zur Umsetzung der vorgegebenen Inhalte in einen Lehr-/Lernplan lassen sich schwerpunktartig in vier Modellen zusammenfassen:

- dem pragmatischen Ansatz: Unreflektierte zum Teil wörtliche Übernahme der inhaltlichen Vorgaben der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) sowie der Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung,
- dem fachwissenschaftlichen (additiven) Ansatz: Vermittlung der einzelnen Inhalte getrennt nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Orientierung an der Struktur schulischer Lehr-/Lernpläne,
- dem funktionsorientierten Ansatz: Orientierung an singulären Aufgaben von Ausbildern,
- dem gruppendifferenzierten Ansatz: Thematisierung und Auseinandersetzung mit den im Seminar ablaufenden Interaktionen.

Sieht man einmal davon ab, daß bei diesen Ansätzen weitgehend auf legitimisierte Zielaussagen verzichtet wird, so liegen deren Mängel vor allem in der bloßen Vermittlung prüfungsrelevanten Wissens, der Orientierung an schulischen Lehr-/Lernprozessen, der einseitigen Betonung des Lernens auf der Inhalts- oder der Verhaltensebene sowie der Ausblendung des gesellschaftlichen Aspekts der Ausbildung.

Mit den entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen läßt sich jedoch die Komplexität der Ausbildungstätigkeit nicht erschließen. Diese zeigt sich in zweifacher Hinsicht: zum einen in der Komplexität der Aufgaben selbst, zum anderen in der Komplexität der Einflußfaktoren. Ein Ausbilder – das gilt auch für den nebenamtlich Tätigen – ist niemals nur Vermittler von Inhalten, sondern immer zugleich auch Berater, Prüfer bzw. Beurteiler und Erzieher. Diese Aufgaben nimmt er in einer Organisation (Betrieb) wahr, die eingebunden ist in ein ganz bestimmtes gesellschaftlich-historisches Umfeld. Dieses wird geprägt durch die politische und wirtschaftliche Verfaßtheit der betreffenden Gesellschaft, das herrschende Werte- und Normensystem, den technologischen Entwicklungsstand sowie letztlich auch durch die psychophysischen Dispositionen von Ausbildern und Auszubildenden.

Die hier genannten Mängel – sie konnten nur kurz skizziert werden – versucht nun das situationsorientierte Lehr-/Lernkonzept zu beheben. Es wurde vom Verfasser für die Modellseminare zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung entwickelt [1].

Bestimmung des Situationsbegriffs

Der Begriff der Situation wird im Alltag sehr unterschiedlich verwendet. Wie schillernd dieses Wort – auch als wissenschaftlicher Begriff – ist, hat Arnold (1981) in einer Untersuchung nachgewiesen [2]. Bei aller Unterschiedlichkeit impliziert der Situationsbegriff immer einen sozialen Sachverhalt. Er erschließt also Phänomene, „die in Referenz zu menschlichen Handlungs-, Interaktions- und Kognitionsprozessen stehen; es wird unterstellt, daß ‚Situation‘ soziale Wirklichkeit abzubilden vermag“ (K.-H. Arnold 1981, S. 344). Die Eingrenzung des Situationsbegriffs soll hier im Hinblick auf die Situation als inhaltlicher und didaktisch-methodischer Bezugsrahmen für Erwachsenenbildungsmaßnahmen erfolgen. Ausgangspunkt für unsere Bestimmung des Begriffs ist dabei der Handlungsaspekt. Anders als im umgangssprachlichen Verständnis, soll hier das aktive Moment betont werden, das auch und gerade „in der interpretierenden Stellungnahme der handelnden Person zu den Ereignissen und Umständen liegt. Situationen entstehen nicht von selbst, sondern werden durch handelnde Personen geschaffen . . .“ (Stapelfeld/Hoppe 1980, S. 13f.).

Eine Situation ist demnach der thematisch und zeitlich begrenzte Lebensweltausschnitt eines handelnden Subjekts. Diese Definition wirft allerdings einige Fragen auf, beispielsweise: Wer ist ein handelndes Subjekt? Was ist unter Lebensweltausschnitten zu verstehen? Wie lassen sich diese thematisch und zeitlich begrenzen? Die Antwort auf diese Fragen soll über die Erläuterung der Situationselemente anhand einer konkreten Situation der betrieblichen Ausbildung gegeben werden.

Elemente der sozialen Situation

S i t u a t i o n s b e i s p i e l: Werner will heute die Zeit nicht vergehen. Er schaut auf die Uhr; noch zwei Stunden bis zum Feierabend. Mit seinem Werkstück war er bereits mittags fertig geworden. Der Meister hatte ihn gelobt. Aber, da die anderen Auszubildenden ihre Arbeit noch nicht abgeschlossen hatten, sollte er noch ein zweites Werkstück anfangen. „Du kannst Dir dabei die notwendige Routine erwerben“, hatte der Meister seinen Auftrag begründet. Werner hatte jedoch keine Lust, wieder von vorne zu beginnen. „Das finde ich ungerecht“, sagte er zu dem Meister, „ich beeile mich und gebe mir auch Mühe und zur Belohnung darf ich alles noch einmal machen.“ „Wenn ich eben Deine Arbeit gelobt habe“, erwiderte der Meister, „dann bedeutet das noch lange nicht, daß diese nicht noch besser hätte sein können. Sei daher froh, daß Du noch Zeit zum Üben bekommst.“ Werners Vorschlag, er könne sich ja inzwischen im Unterrichtsraum mit der Werkstoffkunde befassen, hatte der Meister mit dem Argument abgelehnt, das habe noch Zeit. In der Ausbildung würde nach Plan gearbeitet, da könne nicht jeder tun und lassen was er wolle. Werner beschließt erst einmal, Pause zu machen. Er geht in den Aufenthaltsraum. Dort zündet er sich eine Zigarette an und macht es sich auf der Eckbank bequem. Als er so vor sich hinräumt, kommt der Meister in den Raum. „Im zweiten Lehrjahr weißt Du wohl immer noch nicht, daß es verboten ist, während der Arbeitszeit im Aufenthaltsraum herumzusitzen und zu rauchen?“ fragt dieser ihn scharf. „Bist Du überhaupt schon mit Deiner Arbeit fertig?“ Als Werner die Frage verneint, fordert der Ausbilder ihn auf, schleunigst an die Arbeit zu gehen. Am Abend wolle er das fertige Werkstück sehen. Werner will ihm erst widersprechen, aber dann überlegt er es sich anders. Morgen muß er nämlich unbedingt einen halben Tag freibekommen, da er am Abend mit seiner Band im Nachbarort spielt und sie noch eine Menge vorbereiten müssen. Er

verzichtet daher auf eine Diskussion mit dem Meister, um den freien Nachmittag nicht zu gefährden. Er hofft, daß dieser den Vorfall vergessen haben wird, wenn er ihn am Abend um Urlaub bittet. Eigentlich ist der Meister nicht nachtragend, es sei denn, er fühlt sich in seiner Autorität verletzt.

Werner geht wieder an seinen Platz. Als er gegen Arbeitsende dem Meister sein Werkstück zeigt, sagt dieser, „na siehst Du, es ist doch gegangen. Du mußt nur wollen!“ Werner bittet ihn um einen halben Urlaubstag. Der Meister ist einverstanden.

H a n d l u n g s t r ä g e r der hier beschriebenen Situation sind der Ausbildungsmeister und der Auszubildende Werner. Sie ereignet sich in den Räumen der Lehrwerkstatt während eines Nachmittags. Anlaß für die Interaktion der beiden Personen ist die Vorlage des fertigen Werkstücks durch den Auszubildenden. Daraus entwickelt sich ein Handlungsprozeß, bei dem es thematisch um (Planungs-)Prinzipien in der betrieblichen Ausbildung geht. Das Verhalten der beiden Personen wird durch ihre Interpretation des Ereignisses geprägt, die von den individuellen Gefühlen, Erfahrungen, Einstellungen sowie den gegenseitigen Erwartungen abhängig ist. Aufgrund ihrer Interpretation entwickeln sie ihre Handlungslinie. Die Interpretationen beziehen sich nicht nur auf die Handlungsabläufe in der Situation selbst, sondern reichen darüber hinaus und beziehen den gesamten betrieblichen Bereich und – wie im Fall von Werner – den Freizeitbereich mit ein.

Aus dieser pointierten Zusammenfassung der Situation wird bereits ersichtlich, welche Elemente eine Situation bestimmen [3]: die handelnden Personen (Ausbilder, Auszubildender), der Raum und die Zeit des Interaktionsprozesses (Räume der Lehrwerkstatt, Nachmittag eines Ausbildungstages), das Handlungsthema (Prinzipien der betrieblichen Ausbildung), der Referenzrahmen (betriebliche Ausbildung, Freizeitbereich) und die Interpretation der Situation (Interpretation des Verhaltens des Interaktionspartners).

D i e h a n d e l n d e P e r s o n. Konstitutiv für Entstehung und Entwicklung von Situationen ist die handelnde Person. Für das Zustandekommen von sozialen Handlungen ist die physische Anwesenheit von mehreren Personen nicht unbedingt erforderlich. Damit aber ein Interaktionsprozeß stattfinden kann, ist es allerdings unerlässlich, daß ihre Präsenz als Möglichkeit mitgegeben ist. Interaktion wird hier als wechselseitiger Handlungsprozeß innerhalb einer tatsächlichen oder potentiellen „face-to-face-Beziehung“ verstanden (vgl. Dreitzel 1972, S. 128, S. 55). Die Personen handeln unter Einfluß ihrer jeweiligen psychophysischen Dispositionen, d. h. ihrer biologischen Anlagen, Biographien, Wissensbeständen, Erfahrungen und Werthaltungen.

D e r R a u m - Z e i t - A s p e k t. Der raum-zeitliche Parameter des situativen Handelns bedeutet zweierlei: die Einbindung des Interaktionsprozesses in eine bestimmte raum-zeitliche Struktur und die „Geschichtlichkeit“ von Handlungen. So läßt beispielsweise die raum-zeitliche Struktur des schulischen Lehr-/Lernprozesses (Klassenzimmer mit hintereinander aufgestellten Tischen und Bänken; Unterrichtszeitraum von 45 Minuten) immer nur ganz bestimmte Interaktionen zu. Situationen sind ferner gefüllt mit Handlungen, die aufeinander folgen, die sofort wieder „Geschichte“ werden. Aus den einzelnen Handlungen entwickelt sich ein Handlungsprozeß, dessen Ergebnis nur vor dem Hintergrund des Prozeßverlaufes zu verstehen ist. In unserem Beispiel spielen beide Aspekte eine Rolle. Der Handlungsräum ist dort begrenzt und somit überschaubar, so daß sich Werner nicht der Interaktion entziehen kann. Die „Geschichte“ der Handlung zeigt sich im Verhalten von Werner. Dieser wäre nicht zum Rauchen in den Aufenthaltsraum gegangen, wenn er nicht die Auseinandersetzung mit dem Meister gehabt hätte.

R e f e r e n z r a h m e n . Die soziale Situation ist keine unabhängige Größe, sondern immer eingebunden in bestimmte Referenzbereiche, die zusammen die Lebenswelt der handelnden Personen ausmachen (Referenzrahmen). Mit dem Begriff Referenzbereich werden hier alle potentiellen und aktuell-realnen Ein-

flußgrößen innerhalb eines bestimmten Lebensbereichs bezeichnet, die auf den Handlungsprozeß einwirken und die nicht unmittelbar im Entscheidungsbereich der Interaktionspartner liegen. Der Lebensbereich – z. B. Familie; schulische/berufliche Ausbildung; Beruf; Freizeit – weist einen gewissen Grad von institutioneller Verfestigung auf, d. h. er besitzt eine normative und soziale Struktur. Aus dieser erhält das situative Handeln u. a. seinen besonderen Sinn. So macht die Zurechtweisung eines Jugendlichen durch einen Erwachsenen, der diesen rauhend in einem Raum antrifft, für sich keinen Sinn. Warum soll ein Jugendlicher nicht rauchen? Der Zusammenhang zwischen Rauchen und Tadel wird erst verständlich, wenn man diese Interaktion in Zusammenhang mit dem Referenzbereich „Betriebliche Ausbildung“ sieht. Aus Jugendlichem und Erwachsenem werden dann Auszubildender und Ausbilder, an die von „ihrem“ Betrieb ganz bestimmte Erwartungen gestellt werden. Zu diesen Erwartungen gehört es z. B. nicht, daß ein Auszubildender während der Arbeitszeit im Aufenthaltsraum sitzt und raucht. Wir handeln also nicht nur „aus der Situation heraus“, sondern zugleich auch unter Einschluß des(r) betreffenden Referenzbereiche(s).

Der Einfluß, der vom Referenzrahmen ausgeht, darf allerdings nicht als ein einseitiger Wirkungszusammenhang verstanden werden. Das Verhältnis zwischen dem situativen Handeln und den äußeren Einflüssen ist vielmehr reflexiv.

Das Handlungsthema. Die Interaktionen von Personen in Situationen sind inhaltlich orientiert. Dadurch erfährt ihr Handeln eine Einschränkung und Erweiterung zugleich. Eine Erweiterung insoweit, als unter dem Blickwinkel des Themas bestimmte Interaktionen an Bedeutung verlieren, eine Erweiterung jedoch als singuläre Interaktionen über das Thema verknüpft werden und dadurch ihre Bedeutung erhalten. So „zählen“ in unserem Beispiel nur diejenigen Aussagen bzw. Interaktionen von Werner und dem Ausbilder, die inhaltlich auf die Prinzipien der betrieblichen Ausbildung eingehen, bzw. die sich daraus ergeben. Alles, was die beiden Personen während dieses Nachmittags sonst noch sagen und tun, bleibt zunächst einmal unberücksichtigt. Das Handlungsthema kann sich, wie in unserem Beispiel, spontan ergeben, es kann jedoch auch institutionell gesetzt sein.

Die Interpretation der Situation. Der Mensch begegnet dem, was um ihn herum geschieht, nicht unmittelbar bzw. erstmalig. Zu allem verfügt er bereits über Vorinformationen, die ihm durch die Menschen, mit denen er zusammenlebt, vermittelt worden sind. „Das scheinbar originale Erleben der Welt ist geprägt durch die Vorstellungen, die von den Beziehungspartnern bereithalten werden... Wir erleben soziale Realität im Modus der Auslegung“ (Die Volkshochschule 1971, Blatt 42 000). Diese Vororientierungen bilden sich aus den lebensgeschichtlich erworbenen bzw. vermittelten Eindrücken und Erlebnissen und verdichten sich zu Deutungsmustern, mit deren Hilfe der Mensch die Situationen interpretiert, in denen er sich befindet. Das individuelle Element wird jedoch bei der Interpretation nicht ausgeschaltet. So handelt der Mensch in Situationen unter Relevanzgesichtspunkten. Von daher ist es auch zu erklären, daß verschiedene Personen in derselben Situation verschieden handeln.

Der Auszubildende Werner sieht beispielsweise seine Auseinandersetzung mit dem Meister „nur“ unter dem Gesichtspunkt, den halben Urlaubstag bewilligt zu bekommen. Er verzichtet daher darauf, den Konflikt mit dem Meister auszutragen, da er weiß, daß im anderen Fall sein Urlaub gefährdet ist.

Die kurze Beschreibung des situativen Handelns von Personen hat deutlich gemacht, daß Situationen für uns verfügbar und veränderbar sind. Dies allerdings nur dann, wenn wir uns in Situationen als handelnde Subjekte verstehen. Die Fähigkeit hierzu kann im Rahmen eines Lehr-/Lernprozesses vermittelt werden, der die soziale Situation zu einer pädagogischen Situation macht. Wie sehen nun die strukturellen Merkmale eines entsprechenden Lehr-/Lernkonzepts aus?

Situationsorientiertes Lehr-/Lernkonzept [4]

Mit dem Begriff situationsorientiertes Lehr-/Lernkonzept soll hier ein Handlungsmodell bezeichnet werden, in welchem Ziele, Inhalte und Methoden in einem sinnhaften Zusammenhang stehen.

Das situationsorientierte Lehr-/Lernkonzept hat als Zielsetzung, den Lehr-/Lernprozeß in den beruflichen Lebensbereich der Ausbilder einzubinden. Lehr-/Lerngegenstände sind daher die selbsterfahrenen alltäglichen und sehr komplexen Handlungs- und Entscheidungssituationen. An diesen soll gelernt werden. Ausgehend von einem Bildungsbegriff, der Bildung als ständiges Bemühen definiert, sich das Verständnis seiner selbst und der Welt, in der man lebt, zu erschließen (vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1969), sollen diese Situationen so aufbereitet werden, daß der Ausbilder befähigt wird, dort selbstbestimmt zu handeln. Dadurch wird die soziale Situation zur pädagogischen Situation. „Selbstbestimmung“ bezeichnet die erlernbare Fähigkeit, Beziehungszusammenhänge in der Lebenswelt aufzugreifen, ihre Wertgrundlagen zu erfassen und in Auseinandersetzung mit ihnen Handlungsstandards zu entwickeln“ (Schiefeie 1974, S. 12).

Begründen läßt sich das situationsorientierte Lehr-/Lernkonzept in dreifacher Hinsicht, nämlich in

- anthropologischer Hinsicht: Der Mensch ist ein aktiv eigenverantwortlich handelndes Wesen;
- lerntheoretischer Hinsicht: Der Mensch lernt leichter an konkreten selbsterfahrenen Inhalten;
- handlungstheoretischer Hinsicht: Der Realität der Ausbildertätigkeit begegnet man nur in den alltäglichen Situationen des Ausbildungsprozesses.

Zwei Prinzipien sind bei der Zielsetzung dieses Konzepts handlungsleitend: das Integrations-Prinzip und das Subjektivitäts-Prinzip.

Bei dem Integrations-Prinzip geht es zunächst um die Verknüpfung der in den vier Inhaberbereichen der AEVO und den Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung vorgegebenen Erkenntnissen und Aussagen einzelner Fachwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Recht, Politik). Diese erfolgt in der Form, daß ein konkretes Ausbildungsproblem, z. B. der Verstoß eines Auszubildenden gegen die Ausbildungsordnung, nicht nur unter rechtlichen, sondern auch unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, jugendsoziologischer und pädagogischer Erkenntnisse behandelt wird. Integration ist allerdings mehr als der punktuelle Bezug fachwissenschaftlicher Inhalte auf einen bestimmten Gegenstandsbereich oder die Verbindung von Theorie und Praxis. Sie will die verschiedenen Inhalte unter einer ganz bestimmten Perspektive zueinander in Beziehung setzen. Integrirende Perspektive ist hier das selbstbestimmte Handeln des Ausbilders. Die verschiedenen Aspekte, die beispielsweise zur Klärung der oben angesprochenen Frage, wie sich der Ausbilder bei einem Verstoß gegen die Ausbildungsordnung verhält, herangezogen werden, müssen daraufhin befragt werden, inwieweit sie den Ausbilder in die Lage versetzen, selbstbestimmt zu handeln.

Ein Lehr-/Lernprozeß, der dem Subjektivitätsprinzip folgt, ist so anzulegen, daß die menschliche Subjektivität Ausgangspunkt sowie deren Förderung zugleich Ziel dieses Prozesses ist. Die Lernenden müssen die Möglichkeit haben, subjektive Erfahrung zu machen und sich anzueignen. Denn diese ist von wesentlicher Bedeutung für die Bildung von Subjektivität (vgl. Kade/Geißler 1980, S. 56). Im Prozeß der Aneignung gemacht Erfahrungen werden „diese mit der vorausgesetzten menschlichen Subjektivität vermittelt. Das Resultat des Aneignungsprozesses ist daher ein doppeltes: Die vorausgesetzte Subjektivität existiert nunmehr als durch die gemachten Erfahrungen vermittelt; ebenso haben die Erfahrungen den Charakter der Unmittelbarkeit verloren. Sie sind nunmehr subjektiv vermittelte Erfahrungen, Erfahrungen

also, zu denen das individuelle Subjekt sich in ein Verhältnis gesetzt hat“ (Ebd. S. 57). Wie kann nun der entsprechende Lehr-/Lernprozeß methodisch gestaltet werden?

Methodisches Vorgehen

Das pädagogische Potential von sozialen Situationen ist in mehrfacher Hinsicht begründet. Wir lernen

- aus der Situation. Was wir lernen ergibt sich aus dem, was in der Situation thematisiert wird. (Begründung des Inhalts)
- in der Situation. Wir lernen dort, wo sich der Anlaß zum Lernen ergibt. (Begründung des Lernorts)
- durch die Situation. Die Beschäftigung mit den in der Situation anfallenden Inhalten impliziert zugleich eine bestimmte Form der Auseinandersetzung. (Begründung der Methode)
- für die Situation. Wir lernen, um in den Situationen unserer Lebenswelt selbstbestimmt handeln zu können. (Begründung der Verwendung)

Wie kann nun in einer institutionalisierten und aus dem Arbeitsprozeß ausgegliederten Bildungsmaßnahme an selbsterfahrenen Berufsweltsituationen gelernt werden?

Schaltet man das Lernen vor Ort, d. h. im Arbeitsprozeß, aus [5], so verbleiben drei Typen von sozialen Situationen, mit denen man sich im seminaristischen Lehr-/Lernprozeß auseinander setzen kann. Zunächst handelt es sich um die von den Beteiligten selbst erlebten Situationen. Diese können zum einen von jedem einzeln im Rahmen seines spezifischen Lebensweltbezugs erlebt worden sein. Sie lassen sich über die Darstellungen der Teilnehmer in das Seminar hereinholen. Zum anderen besteht der seminaristische Lehr-/Lernprozeß selbst aus sozialen Situationen, die von allen gemeinsam erlebt werden und die durch ihre intentionale Gestaltung bzw. Aufarbeitung zu pädagogischen Situationen werden. Die dort gemachten und angeeigneten Erfahrungen, beispielsweise im Hinblick auf das Lernen in Gruppen oder das Verhältnis von Dozent und Teilnehmer, können für das Verhalten der Teilnehmer im Ausbildungsbe reich handlungsleitend sein. Das Lernpotential dieser beiden Situationstypen ist allerdings begrenzt. Soll z. B. jemand, der bisher noch nicht in der Ausbildung tätig war, für die Übernahme dieser Tätigkeit qualifiziert werden, so kann er nicht auf entsprechende eigene Erfahrungen zurückgreifen und auch aus der Hier-und-Jetzt-Situation des Vorbereitungsseminars lassen sich nicht alle Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die er benötigt. Es besteht nämlich z. T. ein Unterschied zwischen seminaristischer und berufsweltlicher Erfahrung. Es muß daher zusätzlich auf potentielle bzw. fiktive Berufsweltsituationen zurückgegriffen werden, in denen die einschlägigen Handlungsprozesse erfahrungsnahe beschrieben sind. Diese Fall-Situationen bilden nicht die Realität, sondern Realitäten ab. Sie sind also nicht repräsentativ im statistisch quantitativen Sinn. Durch bewußte Rekonstruktion situativer Handlungs- und Entscheidungsprozesse sowie der Aufarbeitung der dort gemachten Erfahrungen wird – darauf wurde bereits schon hingewiesen – die soziale Situation zur pädagogischen Situation [6].

Die Bearbeitung der pädagogischen Situation erfolgt hierbei in fünf Schritten:

1. Identifikation und Beschreibung des Problems;
2. Beschreibung und Deutung des eigenen Verhaltens in der erlebten Situation bzw. des Verhaltens der handelnden Personen in der Fall-Situation;
3. Reflexion der individuellen Deutungsmuster im Hinblick auf offene und versteckte Widersprüche sowie auf ihren Begründungszusammenhang;
4. Vermittlung von ergänzenden und erklärenden Fakten und wissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagen;
5. Entwicklung und Begründung individueller Handlungspläne.

Der wechselseitige Prozeß von Befragen, Begründen und Vergleichen von Erfahrungen, von Aufnehmen und Weitergeben von Informationen ermöglicht ein Lernen, das über die Struktur der einzelnen Situation hinausgeht, so daß der Lernende in der Lage ist, die in diesem Prozeß gewonnenen Kenntnisse und Fähigkeiten bzw. Erfahrungen in seinem speziellen Arbeits- und Ausbildungszusammenhang zu verwerten.

Zusammenfassung:

Zur Anwendung des situationsorientierten Lehr-/Lernkonzepts

Die Anwendung des Konzepts bei den Modellseminaren zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung hatte zur Konsequenz, daß die vorgegebenen Inhalte nicht mehr isoliert nach fachsystematischen Gesichtspunkten vermittelt werden konnten. Die Auflösung der bisherigen Inhaltsstruktur bedeutete jedoch nicht, daß die Inhalte jetzt in beliebiger Abfolge bzw. ungeplant bearbeitet werden sollten. Als neues Strukturprinzip bot sich die Ablauforganisation des Ausbildungsprozesses an. Es wurde nun so vorgegangen, daß zunächst wichtige Situationen innerhalb der betrieblichen Ausbildung benannt wurden. Als solche wurden neun identifiziert (vgl. Schaubild, Seite 114). Auf diese wurden dann alle in den vier Inhaltsbereichen der AEVO („Grundfragen der Berufsbildung“, „Planung und Durchführung der Ausbildung“, „Der Jugendliche in der Ausbildung“ und „Rechtsgrundlagen“) vorgegebenen Inhalte hin zentriert und schriftlich so aufbereitet, daß die dort angesprochenen Probleme immer unter allen vier inhaltlichen Gesichtspunkten – allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung – behandelt wurden. Jede Fall-Situation bestand aus drei Teilen der Beschreibung einer Ausbildungssituation, z. B. „Aller Anfang ist schwer“ (Die ersten Wochen in der betrieblichen Ausbildung), den Erläuterungen zu den im Fall beschriebenen Problemen und den ergänzenden Materialien und war zeitlich gewichtet. Damit war der inhaltliche und zeitliche Rahmen für die Seminare abgesteckt. Dieser galt als verbindlich für die Dozenten. Im Seminar selbst wurden die schriftlichen Fall-Situationen nur begrenzt eingesetzt. Ganz im Sinne des situationsorientierten Lehr-/Lernkonzepts, nach welchem das Machen und Aneignen eigener Erfahrungen im Vordergrund steht, wurde dort von den in den realen Situationen der Berufswelt bzw. des Seminars gemachten Erfahrungen ausgegangen. Erst wenn diese nicht ausreichten oder diese ergänzt werden mußten, wurde auf die jeweilige Fall-Situation ganz oder teilweise zurückgegriffen [7].

Die ersten Rückmeldungen der Teilnehmer deuten an, daß das situationsorientierte Konzept weitgehend ihren Vorstellungen von einem Lehr-/Lernprozeß entspricht und den Lernprozeß fördert [8].

Anmerkungen:

- [1] Im folgenden kann dieses Konzept nur skizzenhaft entwickelt werden. Die ausführliche Darstellung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung im Winter 1983. Vgl. hierzu auch Wittwer 1980 und 1982.
- [2] Der Begriff der Situation fand seit der Jahrhundertwende wachsende Beachtung in den theoretischen Arbeiten zur Soziologie, Psychologie und Pädagogik. In den letzten Jahren ist er besonders in Zusammenhang mit dem symbolischen Interaktionismus diskutiert worden.
- [3] Zur Struktur von sozialen Situationen vgl. Thomas 1969, insbesondere S. 55–74.
- [4] Innerhalb der Erziehungswissenschaft gab und gibt es eine Vielzahl von Versuchen, die soziale Situation für den Lehr-/Lernprozeß fruchtbar zu machen, so z. B. im Hinblick auf die Revision der Bildungsinhalte (vgl. Robinsohn 1975), die Erziehung als kommunikatives Handeln (vgl. Mollenhauer 1972), die Vorschulerziehung (vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1976), den Naturkundeunterricht (vgl. Dannerow u. a. 1974), die Bildung Erwachsener (vgl. Mader 1975), Familiengründung (vgl. Schiersmann/Thiel 1981). Was

- bisher fehlt, ist die Entwicklung eines situationsorientierten Lehr-/Lernkonzepts und dessen Anwendung und Evaluierung.
- [5] Aufgrund der administrativen Vorgaben, unter denen das Konzept zu entwickeln war, war ein Lernen vor Ort nicht möglich.
- [6] Der Begriff soziale Situation wird hier synonym für die drei Situationstypen verwendet.
- [7] Die Modellseminare dienten dem Erwerb der in der AEVO vorgeschriebenen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse (§ 2 AEVO). Diese mußten daher vollständig vermittelt werden.
- [8] Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleituntersuchung wurden die nach dem situationsorientierten Lehr-/Lernkonzept durchgeführten Seminare evaluiert. Die dabei erhobenen Daten werden zur Zeit ausgewertet. Das Untersuchungsergebnis wird 1984 veröffentlicht.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG: Anregungen III: Didaktische Einheiten im Kindergarten. München 1976.
- ARNOLD, K. H.: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften. Weinheim, Basel 1981
- DAMEROW, P., u.a.: Elementarmathematik: Lernen für die Praxis? Stuttgart 1974
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS-UND BILDUNGSWESEN: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1969 (Nachdruck)
- DREITZEL, P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens. Stuttgart 1972
- KADE, J./GEISSLER, KH. A.: Erfahrung als didaktisches Prinzip der Erziehung im Rahmen einer pädagogischen Theorie der Subjektivität. In: Beiheft 1 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1980. S. 54–65
- MÄDER, W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Mäder, W./Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1975
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972
- PÄTZOLD, G.: Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. In: Zeitschrift für Pädagogik. 26. Jg. 1980, Heft 6.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin 1975. (5. unveränderte Auflage)
- SCHIEFELE, H.: Lernmotivation und Motivlernen. München 1974
- SCHIERSMANN, C./THIEL, H.-U.: Leben und Lernen im Familienalltag. Frankfurt 1981
- THOMAS, K.: Analyse der Arbeit. Stuttgart 1969.
Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter, Loseblatt-Sammlung 1971, Blatt 42 000
- WILSON, TH. P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärungen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1 + 2. Opladen 1981. (5. Auflage)
- WITTWER, W.: Problemskizze zur integrierten Inhaltsvermittlung in Seminaren zur pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder – dargestellt am Beispiel soziologischer Thematisierungen. In: Eimuth, H./Wittwer, W.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare XI und XII, hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. München 1980
- WITTWER, W.: Informationspapier zur Dozentenbesprechung. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. München 1982

Schaubild: Darstellung der inhaltlichen Integration

Inhaltsbereiche der AEVO Soziale Situationen (selbsterlebte Berufswelt- und Seminarsituationen, Fall-Situationen)	Grundfragen der Berufsbildung	Planung und Durchführung der Ausbildung	Der Jugendliche in der Ausbildung	Rechtsgrundlagen
„Aller Anfang ist schwer“ – Die ersten Wochen in der betrieblichen Ausbildung	X	X	X	X
„Die Simmer AG will die Ausbildung erweitern“ – Die Eignung des Betriebes als Ausbildungsstätte	X	X	X	X
„Gewußt wie“ – Die Planung der betrieblichen Ausbildung	X	X	X	X
„Aus 19 mach 6“ – Auswahl der Auszubildenden	X	X	X	X
„Max hat ein Problem“ – Beratung in der Ausbildung	X	X	X	X
„Abbrechen oder weitermachen – erlernt Heinz den falschen Beruf?“ – Der Prozeß der Berufswahl/Berufsfindung	X	X	X	X
„Ausbildungsleiter Thomas plant eine Unterrichtseinheit zum Thema „Markt und Werbung“ – Der Unterricht in der Ausbildung	X	X	X	X
„Ausbilder Hözl erklärt den Auszubildenden den Umgang mit der Bohrmaschine“ – Die Unterweisung in der Ausbildung	X	X	X	X
„In der Simmer AG soll ein neues Beurteilungssystem eingeführt werden“ – Beurteilung in der Berufsausbildung	X	X	X	X

Integrationsperspektive: „Selbstbestimmung“

Kurt R. Müller

Neuere Überlegungen zu einer Rechtsdidaktik im Rahmen der „Ausbildung der Ausbilder“ [1]

Die folgenden konzeptionellen Überlegungen zur Frage, in welcher Weise betriebliche Ausbilder im Rahmen ihrer pädagogischen Weiterbildung im Themenkreis „Recht“ qualifiziert werden sollen, beziehen sich zunächst kritisch auf eine Ist-Situation, die jedoch mangels wissenschaftlicher Untersuchungen bzw. praktischer Erfahrungsberichte ziemlich im Dunkeln liegt. Allerdings kann man über die Analyse der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), von Lehrbüchern zur „Ausbildung der Ausbilder“ (AdA) und der Prüfungsmodalitäten bei den Eignungsprüfungen (Prüfungsformen und Prüfungsfragen) auf die sich gegenwärtig im Rahmen der „AdA“ durchgesetzten didaktischen Grundkonzeptionen schließen. Dies wird im folgenden thesenartig versucht. Daraan schließen sich konstruktive Überlegungen zu einer Veränderung der Situation der Weiterbildung der Ausbilder im Themenkreis Recht an.

Thesen zur gegenwärtigen didaktischen Situation der Weiterbildung der Ausbilder in Recht

Die didaktische Struktur der AEVO und deren Rechtsteil ist wie folgt charakterisierbar:

- Der Rechtsbereich ist gegenüber den anderen Bereichen (Bildungspolitik, Psychologie, Pädagogik, Soziologie) isoliert. Er steht diesen Bereichen beziehungslos gegenüber und wird von der Gesamtintention der AEVO, die Ausbilder pädagogisch weiterzubilden, nicht berührt. Nach dieser Konstruktion haben Erziehungshandeln und Rechtswissen keine didaktisch zu legitimierenden Bezüge.
- Innerhalb des Rechtsteils der AEVO werden einzelne Gesetze und Verordnungen lediglich additiv aneinander gereiht. Eine didaktisch legitimierte Struktur der Rechtsinhalte ist nicht erkennbar. Inhaltsauswahlkriterien und Inhaltsstrukturierungskriterien werden der Beliebigkeit jedweder Praxis anheimgestellt.
- Einzig erkennbarer didaktischer Anspruch ist, daß die Ausbilder das gegenwärtig geltende, positive, für die Berufsausbildung „wesentliche“ Recht zur Kenntnis zu nehmen haben.
- Diese Grundstruktur der Verordnung hat sich voll in der Praxis des Rechtsunterrichts für Ausbilder durchgesetzt, wie sich z. B. durch eine Lehrbuchanalyse zeigen läßt.
- In allen einschlägigen Lehrbüchern [2] für Ausbilder mit einem Rechtsteil herrscht eine außerordentlich starke Streubreite hinsichtlich der dort behandelten „wesentlichen“ Gesetze/Verordnungen und deren Teile bzw. Paragraphen. Kein Lehrbuch deckt alle Rechtsquellen ab, die die AEVO verbindlich vorschreibt. Jeder Lehrbuchautor setzt andere Schwerpunkte, ohne daß jedoch hinreichend erkennbar wird, von welchem didaktisch legitimierten Auswahlkriterium er sich leiten läßt.
- In der Regel werden die vom Autor als „wesentlich“ eingestuften Gesetzeszeile bzw. Paragraphen (für den Leser oft nicht erkennbar, weil stilistisch in den Buchtext eingearbeitet!) im Lehrbuch bloß wiedergegeben. Einzelne Autoren binden diese Gesetzesausschnitte, für den Leser wiederum nicht erkennbar, in eigene Kommentierungen ein. Rechtsnorm und Autorenmeinung verschwimmen so zu einem undurchschauhbaren Textgemisch, das dem Leser keinen Einblick in die didaktischen Leitvorstellungen des Autors gestattet. Weder wird klar, nach welchen Interessen die Autoren ihre Inhaltsauswahlentscheidungen und ihre Gesetzeskommentierungen getroffen haben, noch werden die didaktischen Kriterien aufgedeckt, die ein Nachvollziehen der Auswahlentscheidungen erlauben würden. Allenfalls werden ziemlich vage Gesichts-

punkte genannt – z. B. Praxisnähe – die dann bei der Textgestaltung jedoch keine erkennbaren Konsequenzen haben.

- Die Lehrbücher beschränken sich in aller Regel auf die Darstellung der in den Rechtsquellen gesetzten Rechtsnormen; d. h. sie informieren kaum über die gegenwärtige, in den einzelnen Ausbildungsbetrieben feststellbare Rechtsanwendungspraxis. Sie sind informationsleer hinsichtlich der gerade in Kleinbetrieben oftmals festgestellten Diskrepanz zwischen der Idealität der Rechtsvorschriften und der Realität der Rechtsanwendungspraxis (z. B. beim Jugendarbeitsschutz, bei ausbildungsfremden Tätigkeiten u.ä.).
- Die Lehrbücher versuchen an keiner Stelle, die Rechtsquellen in einen begründeten Zusammenhang mit den beruflichen Anforderungen der Ausbilder zu stellen (z. B. Recht im Verhältnis zur Einstellung, Beurteilung, Unterweisung von Auszubildenden). Die Texte sind stets nach der Systematik und dem Aufbau der Gesetze und nicht z. B. nach der „Sachlogik“ von Ausbildерhandlungsstrukturen bzw. Handlungsabläufen strukturiert.
- Die Autoren erkennen zwar teilweise und beiläufig die gesellschaftlichen Funktionen des Berufsbildungsrechts: Schutzfunktion, Sicherheitsfunktion, Ordnungsfunktion, Konfliktregelungsfunktion – solche didaktisch interessanten Sachverhalte werden jedoch nicht aufgegriffen und in entsprechende Argumentationsweisen übergeführt. Völlig ausgeblendet wird auch der geschichtliche Ursprung gegenwärtiger Rechtsnormen für die Berufsausbildung sowie deren gesellschaftlich-politische Bedingtheit. Den Ausbildern werden die Rechtsquellen so vermittelt, daß deren Vorläufigkeit und Veränderbarkeit nur ansatzweise erkennbar werden, daß deren Entstehung über die Auseinandersetzungen gesellschaftlicher Interessengruppen sowie deren Auslegungsbedürftigkeit und interessenbezogene Auslegungsfähigkeit (im Rahmen der Rechtsprechung zur Berufsausbildung) nur ansatzweise deutlich werden.
- Faßt man die Lehrbuchanalyse und die eben angeführten Gesichtspunkte zusammen, so muß man feststellen, daß alle Lehrbücher, quantitativ gesehen, erhebliches in der Zusammenstellung und Kommentierung berufsausbildungsbedeutsamer Rechtsquellen leisten. Ausbilder, die diese Lehrbücher durchgearbeitet haben, haben sich einen Fundus an Kenntnissen über gegenwärtig geltende „positive Rechtsnormen“ für die Berufsausbildung angeeignet, wobei man, auch in Anbetracht der Textumfänge, fragen kann, ob dies nicht schon mehr ist, als man von einem Ausbilder verlangen sollte. Wenn ich mich auf diese Konzeption, die vermutlich mit den rechtsdidaktischen Erwartungen der meisten Ausbilder und Rechtsdozenten korrespondiert, im folgenden kritisch beziehe, dann in ausdrücklicher Würdigung dieses Aspektes, aber dennoch mit dem Zusatz, daß dieses Konzept mir als ein didaktisch stark reduziertes erscheint. Es entbehrt vor allem einer an Kriterien der Didaktik der beruflichen Weiterbildung der Ausbilder orientierten Legitimation. Diese ist an der Notwendigkeit einer Integration von Rechtswissen und Rechtsichtweisen in ein pädagogisches Gesamtverständnis für die betriebliche Berufsausbildung auszurichten. Dieses Verständnis muß die Grundlage für die berufliche Arbeit der Ausbilder und deren beruflichem Selbstverständnis bilden. Die vom Gesetzgeber über das BBIG und die AEVO gestellte Aufgabe, die Ausbilder berufs- und arbeitspädagogisch weiterzubilden, finden in dieser Vorstellung ihren Niederschlag.

Thesen zu einer rechtsdidaktischen Neuformulierung des Problems „Weiterbildung der Ausbilder im Berufsbildungsrecht“

Die Weiterbildung der Ausbilder für die Bearbeitung der rechtlichen Dimensionen von Ausbildungssituationen und -problemen in der betrieblichen Berufsausbildung muß als integraler Bestandteil der pädagogischen Weiterbildung der Ausbilder angesehen werden. Dies hat weitreichende Folgen für didaktische Überlegungen (das sind i.e.S. Überlegungen zur Zielbestimmung, Inhaltsauswahl, Inhaltsstrukturierung und zum methodischen Arrangement im Rechtsunterricht mit Ausbildern). Als das zentrale Moment pädagogischer Anstrengungen, egal in welchem erzieherischen Handlungsfeld (z. B. Schule, Kindergarten, Wirtschaftsbetrieb) bezeichne ich das Interesse an der Mündigkeit und den Möglichkeiten und Bedingungen der Mündigwerdung derjenigen, um derentwillen sich Pädagogen bemühen (Schüler Kinder, Studenten, Auszubildende). Dieser Sachverhalt unterscheidet die Ausbilder z. B. dann von jenen Personen und Funktionsträgern im Wirtschaftsbetrieb, die sich auf die Auszubildenden aus anderen als aus pädagogischen Motiven beziehen (z. B. sehen Sachbearbeiter in den Auszubildenden oft nur willkommene Aushilfskräfte, deren Arbeitskraft es für die eigenen Zwecke optimal zu verwerten gilt). Ausbilder können deshalb mit dem dergestalt definierten Selbstverständnis (Ausbilder als Pädagoge, als Anwalt der Auszubildenden, der die betriebliche Berufsausbildung aus der Sicht des sozial Schwächeren, des gesellschaftlich Benachteiligten, des in seiner Ich-Entwicklung Gefährdeten, des oft in ungerechtfertigten Herrschaftsverhältnissen Lebenden und Arbeitenden und des in seinem persönlichen und sozialen Schutz Bedrohten sieht und beurteilt) oftmals in Widerspruch zu anders gelagerten betrieblichen Interessen am Auszubildenden stehen. Dies muß Auswirkungen auf ihre Weiterbildung – auch in Berufsbildungsrecht – haben. Ich fasse diese Konsequenzen in der Formel zusammen, daß es gilt, die Ausbilder im Sinne eines „Kritischen Rechtsverständnisses“ weiterzubilden. Dies beinhaltet im einzelnen, daß die Ausbilder neben der Kenntnisnahme konkreter gegenwärtiger rechtlicher Regelungen – über die Auseinandersetzung mit den Regelungen des Berufsbildungsrechts – einerseits ihre eigene (auch rechtlich verankerte) widersprüchliche Einbindung in die betrieblichen Funktions- und Interessenstrukturen erkennen, daß sie andererseits aber auch die gesamtgesellschaftliche Bedingtheit der Rechtsnormen begreifen und sich als Pädagoge auf beides beziehen können. Das Interesse an der Mündigwerdung der Auszubildenden (unter Inanspruchnahme der vom Gesetzgeber dafür geschaffenen berufsbildungsrechtlichen Voraussetzungen) korrespondiert insofern mit dem Interesse an der Aufhebung gesellschaftlichen Unrechts (auch im Wirtschaftsbetrieb). Es gilt deshalb, den Ausbildern im Rahmen ihrer berufspädagogischen Weiterbildung auch im Rechtsunterricht Hilfen anzubieten, sich selbst und die Auszubildenden in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit (auch durch die geltende Rechtsordnung zu begreifen und Möglichkeiten zu erarbeiten, diese Rechtsordnung über Prozesse der politischen Mitwirkung im Hinblick auf den Abbau von Ungerechtigkeiten, Benachteiligungen, Demokratiefeindlichkeit u.ä. zu gestalten). Ausbilder sollen in diesem Sinne erkennen, daß das geltende Arbeitsrecht/Berufsbildungsrecht nicht als vorgegebene Ordnung zu begreifen ist, sondern als etwas historisch Gewordenes, über das „in konkreten Rechtsnormen ‚geronnene‘ soziale und politische Kräfteverhältnisse sichtbar gemacht werden. Nur so läßt sich erkennen, wem der bestehende Rechtszustand dient, nur so sind einigermaßen sichere Aussagen zu der Frage möglich, ob und wie das geltende Recht verändert werden kann“ (Däubler) [3]. Die Kategorie „Kritisches Rechtsverständnis“ als Ziel der Ausbilderweiterbildung bietet deshalb den Ausbildern an, das geltende Berufsbildungsrecht auch im Kontext sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse (historischer, sozio-ökonomischer, sozialpolitischer, erziehungswissenschaftlicher, psychologischer, soziologischer Erkenntnisse) und nicht nur unter ausschließlich juristischer Perspektive zu sehen, zu interpretieren und zu beurteilen, um daraus die Notwendigkeit und die Richtung für ihre

Verteidigung, Veränderung und Weiterentwicklung zu gewinnen. Der Rechtsunterricht für Ausbilder wird damit zu einer interdisziplinären, undogmatischen Beschäftigung mit dem Berufsbildungsrecht.

Thesen zur Konkretisierung der rechtsdidaktischen Konzeption auf der Ebene unterrichtlicher didaktischer Entscheidungen

Grundsätzlich sollte Rechtsunterricht für Ausbilder in einer relativ offenen didaktischen Struktur angeboten werden, um allen Ausbildern die Chance zu geben, ihre je spezifische Arbeits- und Berufssituation und ihre je spezifischen Erwartungen in den Unterricht einbringen zu können. Dies ist deshalb besonders wichtig, weil sich der Ausbilderweiterbildung an – bezogen auf diese Kriterien – sehr heterogener Personenkreis zusammensetzt. Offenere didaktische Strukturen ermöglichen teilnehmerorientierte Lernarrangements insbesondere in der Weise, daß aus der Vielfalt der für die Ausbilder interessanten Rechtsvorschriften exemplarisch jene bearbeitet werden, die einen unmittelbaren Bezug zum beruflichen Alltag der (meisten) Ausbilder im Unterricht haben. Dieses exemplarische Vorgehen bedeutet gleichzeitig eine Absage an jene Konzepte, denen es nur auf die – quantitativ gesehen – umfassende Zurkenntnisnahme der Rechtsquellen geht. Exemplarisches Vorgehen ermöglicht eine vertiefte Bildungsarbeit, die sich an den Kriterien einer „Kritischen Rechtsdidaktik“ orientieren kann. Konkret heißt dies, daß

- Berufsbildungsrecht und Berufsbildungspolitik integrativ bearbeitet werden können. Konsequenz ist: Die politischen Entscheidungsstrukturen und -prozesse, die zu berufsbildungsbedeutsamen gesetzlichen Festlegungen geführt haben, sind immer wieder herauszuarbeiten,
- die gesellschaftlichen Funktionen von Recht herausgearbeitet werden können. Konsequenz ist: Entwicklung der Ordnungs-, Schutz-, Macht/Herrschaftsfunktion als themengenerierende Prinzipien für die Präzisierung der AEVO, z. B. über folgende Leitfragen: Welche Sachverhalte/Bereiche werden in der Berufsausbildung durch Rechtsnormen geordnet? Wer, was wird durch welche rechtlichen Regelungen in der Berufsausbildung geschützt? Welche gesellschaftlichen Interessengruppen nehmen auf die Berufsausbildung Einfluß und wie werden diese Einflußmöglichkeiten konkret bestimmt? (Macht/Herrschaftsstrukturen),
- der Zusammenhang von Berufsbildungsrecht und Berufserziehung entwickelt werden kann. Konsequenz ist: Die konkurrierende/komplementäre Beziehung von Recht und Berufserziehung ist herauszuarbeiten,
- die rechtlichen Regelungen zur Berufsbildung für die Ausbilder in einem beruflichen Verwendungszusammenhang gestellt werden können. Konsequenz ist: Die beruflichen Aufgaben der Ausbilder sind herauszuarbeiten und auf rechtliche Funktionen zu beziehen,
- das jeweilige Berufsbildungsrecht als Ausdruck gesellschaftlicher Entwicklungs- und Veränderungsprozesse begriffen werden kann. Konsequenz ist: Den Ausbildern ist eine Sichtweise zu vermitteln, die verdeutlicht, daß das Berufsbildungsrecht geschichtliche Wurzeln hat, daß bestimmte gesellschaftliche Gruppen ein Interesse an der Bewahrung oder der Veränderung von Rechtsnormen hatten/haben, daß sich Rechtsnormen über einen langen Zeitraum betrachtet auch beträchtlich verändert haben und daß Möglichkeiten für die Ausbilder als Interessengruppe bestehen, an dieser Entwicklung mitzuwirken,
- Gesetze nicht den Einzelfall regeln und damit auslegungsbedürftig sind. Konsequenz ist: Den Ausbildern sind die Formen und Verfahren der Auslegung von Rechtsnormen sowie deren Interessenbestimmtheit an konkreten Beispielen zu erläutern und es ist herauszuarbeiten, wie die Ausbilder selbst an der Auslegung bestimmter Rechtsnormen im Vollzug ihrer pädagogischen Arbeit im Betrieb mitwirken.

Exemplarische, vertiefte Auseinandersetzungen mit einzelnen Rechtsquellen der Berufsbildung heißt aber auch, im Unterricht mit den Gesetzesrestexten zu arbeiten, um deren Diktion und Sprachmusterdeutlich zu machen. Die Arbeit mit Rechtsquellen, d. h. das Ringen um deren Verständnis (=die Absicht des Gesetzgebers) führt aber auch über die Auseinandersetzung mit der Rechtsprechung (= die Gesetzeswirklichkeit) zu Einsichten in die Diskrepanz zwischen Gesetzesabsicht und der Wirklichkeit der Berufsausbildung in vielen Betrieben.

Thesen zu Umsetzungsschwierigkeiten des Konzeptes einer „Kritischen Rechtsdidaktik“

Ausgangsthese: Es ist kein Zufall, daß die eingangs analysierten Lehrbücher eine um ihre politische und kritische Dimension „gereinigte“ Rechtsdidaktik präsentieren. Darin zeigen sich die Verwertungsbedingungen menschlicher Arbeitskraft im Wirtschaftsbetrieb, unter denen (natürlich!) auch die Aufgabe der Berufsausbildung von Auszubildenden durch (angestellte) Ausbilder steht. Dementsprechend ist mit erheblichen Widerständen gegen das hier entwickelte didaktische Konzept zu rechnen:

- Von den Ausbildern selbst, die durch solch ein an den Berufsausbildungsinteressen der Auszubildenden orientiertes Bildungskonzept einerseits in Selbstverständnisprobleme geraten (können), andererseits sich aber auch im Wirtschaftsbetrieb als streitbarer Vertreter berufspädagogischer Interessen erkennbar machen müssen.
- Durch die Institutionen der „Ausbildung der Ausbilder“ und deren Repräsentanten, die insgesamt als bildungspolitisch an Betriebsinteressen orientiert eingestuft werden müssen und die von daher wenig bzw. keine Bereitschaft zeigen werden, ein Bildungskonzept zu übernehmen, das seinen legitimatorischen Ausgangspunkt in der Mündigwerdung der Auszubildenden sieht.
- Durch die in der „Ausbildung der Ausbilder“ tätigen Rechtsdozenten, die bildungspolitisch ebenfalls den Betriebsinteressen nahestehen (sonst wären sie auf Dauer als Dozenten in den Institutionen der „AdA“ nicht tragbar) und die darüber hinaus aufgrund ihrer eigenen juristischen Ausbildung Rechtsinhalte primär rechtssystematisch legitimieren und strukturieren.
- Durch die „Abnehmer“, die Wirtschaftsbetriebe, die an beruflicher Funktionalität und nicht an kritischer berufspädagogischer Reflexions- und Handlungsfähigkeit interessiert sind. Dieses didaktische Konzept soll indes bei den Ausbildern Fähigkeiten, Einstellungen und Handlungsbereitschaften fördern, die diese Dominanz ökonomisch-technischer Funktionalität in der Berufsausbildung kritisch angehen. Gelänge dieser Bildungsprozeß im Rahmen der berufspädagogischen Weiterbildung der Ausbilder, so würde zudem das Problem

aufreten, daß durch diese Weiterbildung ja nicht die Betriebe und die sie bewegenden Kräfte und Prinzipien verändert würden, sondern „lediglich“ die Bewußtseinsstrukturen einer Einzelperson oder einer kleinen Gruppe.

Nach alledem ist also allzu großer Optimismus hinsichtlich der Durchsetzbarkeit dieser Didaktikkonzeption für die pädagogische Weiterbildung der Ausbilder nicht angebracht. Da solche Schwierigkeiten und Umsetzungsprobleme jedoch einen Grundsachverhalt jeglicher innovatorischer pädagogischer Konzepte darstellen, sollte daraus nicht der Schluß gezogen werden, bei der „AdA“ alles beim alten zu belassen. Dieser Konzeption aufgeschlossene Dozenten werden auch unter schwierigen, d. h. pädagogisch restriktiven Bedingungen in ihren Veranstaltungen Akzente setzen können, die die „Ausbildung der Ausbilder“ ihres stark instrumentellen Charakters zumindest teilweise enthebt. Auch im Rechtsunterricht für Ausbilder können, wie aufgezeigt, dafür Ansatzpunkte gefunden werden. Allerdings erscheint es mir dann auch dringend notwendig, mit den Ausbildern zusammen mögliche Umsetzungsschwierigkeiten für pädagogische Handlungsstrategien im Wirtschaftsbetrieb eingehend zu bearbeiten. Nur so wird es möglich sein, daß die Ausbilder jenseits von Resignation oder Rebellion an einer Struktur der betrieblichen Berufsausbildung arbeiten, bei der die oftmals übliche Dominanz ausbildungsfremder Handlungsprinzipien abgebaut wird.

Anmerkungen

- [1] Überarbeitete Fassung eines Thesenpapiers anlässlich einer Tagung des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 6. bis 8. Dezember 1982 in Berlin. Die Thesen basieren auf einem Untersuchungsbericht des Verfassers über die Modellseminare für Ausbilder, die vom Bayerischen Staatsministerium in den letzten 10 Jahren durchgeführt wurden. Der Bericht über die Seminare 13 und 14 ist beim Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Schellingstraße 155, 8000 München 40, FA Nr. F/81/13, gegen eine Schutzgebühr von DM 9,— erhältlich.
- [2] Untersucht wurden alle jene Materialien zur Ausbildung der Ausbilder, die 1980 öffentlich zugänglich waren und einen Rechtsteil hatten (ca. 30 Titel). Da viele dieser verschiedenen Materialien jedoch nahezu identische Rechtsteile hatten, reduzierte sich das Buchmaterial auf insgesamt 10 Titel. Einige seien stellvertretend für die restlichen Titel genannt:
- Bremhorst, A.: Arbeits- und berufspädagogische Grundlagen für Betriebsausbilder nach der AEVO, Ludwigshafen 1973.
 Georg, W.: Einführung in die Grundlagen des Berufsbildungsrechts, Bielefeld. 2. verb. Aufl., 1974.
 Löbner, W.: Der Weg zur Ausbilderprüfung. 3. erw. Auflage, Dortmund 1974.
 Schreiber, R.: Lehrgang für das Hotel- und Gaststättengewerbe. Vorbereitung auf die Ausbildar-Eignungsprüfung, Teil 1–3, Konstanz, o.J.
 Schmiel, M.: Berufs- und Arbeitspädagogik, Dortmund 1974.
- [3] Däubler, W.: Das Arbeitsrecht. Von der Kinderarbeit zur Betriebsverfassung. Ein Leitfaden für Arbeitnehmer. 3. Auflage, Reinbeck 1979.

Ulrich Klein

Weiterentwicklung eines Modellversuchs durch die Praxis

Im Jahre 1977 wurde von der Siemens AG in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung ein Modellversuch zur pädagogischen Weiterbildung von gewerblichen Ausbildern durchgeführt [1]. Die Ergebnisse wurden seinerzeit umfassend dokumentiert. Der nachstehende Aufsatz beschreibt die Entwicklung der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für gewerbliche Ausbilder in quantitativer und konzeptioneller Hinsicht.

Damit soll zugleich belegt werden, daß Modellversuche als Initialzündung über den eigentlichen Erprobungsrahmen hinaus ihre Wirkung zeigen.

Die Aus- und Weiterbildung gewerblicher Ausbilder

Unternehmensübergreifende Bildungsmaßnahmen für gewerbliche Ausbilder werden bei Siemens seit 1954 durchgeführt. Da-

malige und heutige Ziele sind: Vorbereitung von Ausbildern auf ihre fachlichen und pädagogischen Aufgaben; ständige Weiterbildung der Ausbilder, um ihr Wissen und Können auf dem neuesten Stand zu halten.

In den Jahren 1971 bis 1983 wurden beispielsweise 6 vierwöchige, 47 zweiwöchige und 64 einwöchige Ausbilderseminare mit insgesamt 1970 Teilnehmern durchgeführt. 170 Führungskräfte der gewerblichen Berufsbildung nahmen an 11 weiteren einwöchigen Trainingslehrgängen teil.

Als Folge des 1977 durchgeföhrten Modell-Lehrganges wurden ferner 19 zweiwöchige Trainingslehrgänge „Planung und Durchführung von Unterweisung und Unterricht für gewerbliche Ausbilder (TUGA)“ sowie 5 einwöchige Informationslehrgänge für Führungskräfte der Ausbildungsstätten durchgeführt.

Darüber hinaus gibt es Lehrgangsangebote in den Standorten und in den Produktschulen der Unternehmensbereiche [2].

Weitere Lehrgänge werden von Ausbildern und Führungskräften bei externen Trägern wie bei Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Bildungsverben der Wirtschaft u. a. besucht.

Im Jahre 1983 erhalten 10718 junge Menschen bei der SiemensAG eine Ausbildung in gewerblichen Ausbildungsberufen. Wie die Abbildung 1 zeigt, ist die Struktur der Ausbildungsstätten jedoch keineswegs so einheitlich, wie man zunächst annehmen mag. Immerhin wird in 41 Ausbildungsberufen an 61 Fertigungs- bzw. Zweigniederlassungsstandorten ausgebildet. Deshalb kommt auch der zentralen Weiterbildung des Ausbildungspersonals eine große Bedeutung zu.

Abbildung 1: Daten zur gewerblichen Ausbildung der SiemensAG
Stand: Oktober 1982

Gesamtzahl gewerbli. Lehrlinge (eigener Bedarf)	9560
Davon: In metallverarbeitenden Berufen	3180
in elektrotechnischen Berufen	6315
Sonstige gewerbliche Berufe	65
Ausbildung für andere Firmen/Institutionen	1160
Anzahl der gewerbli. Ausbildungsberufe	41
Davon: Metallverarbeitende Berufe	21
Elektrotechnische Berufe	12
Sonstige gewerbliche Berufe	8
Anzahl der gewerblichen Ausbildungsstätten	61
Davon:	
bis 50 Lehrlinge	16
51 bis 250 Lehrlinge	34
251 bis 500 Lehrlinge	8
über 500 Lehrlinge	3
Kleinste Ausbildungsstätte	7 Lehrlinge
Größte Ausbildungsstätte	848 Lehrlinge
Hauptberufliche gewerbliche Ausbilder	681
Aufwendungen für die Gewerbliche Ausbildung im Geschäftsjahr 1981/82	180,3 Millionen DM

Die Teilnahme an unternehmensinternen Seminaren bietet unseres Erachtens erhebliche Vorteile:

In den vom Heimatstandort entfernten Seminarorten können sich die Teilnehmer voll auf die Seminarziele konzentrieren – ohne Störungen und Unterbrechungen durch betriebliche und familiäre Einflüsse. Dadurch können entweder die vorgegebenen Inhalte in kürzerer Zeit oder in der vorgeseherten Zeit mehr Inhalte vermittelt werden.

Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, mit anderen Siemensausbildern verschieden großer und unterschiedlich strukturierter

Fertigungs- und Vertriebsstandorte in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz Erfahrungen auszutauschen.

Firmeninterne Seminare fördern nicht nur ein gemeinsames, über die Standorte hinausgehendes Verständnis für viele berufs-pädagogische und fachliche Fragen („gemeinsame Sprache“), sondern erleichtern es, durch bestimmte, aufbauende Lehrgänge im Unternehmen angestrebte Ziele und Standards zu erreichen. Die Trainer kennen aus eigener Erfahrung die Arbeitsbedingungen und Bedürfnisse der Ausbilder und stehen ihnen über das offizielle Programm hinaus für Gespräche zur Verfügung.

Nachteilig können sich gegebenenfalls die durch diese zentralen Weiterbildungsmaßnahmen bedingten höheren Kosten gegenüber dezentralen örtlichen Maßnahmen auswirken.

Weiterentwicklung eines Modellversuchs zur pädagogischen Weiterbildung von Ausbildern (TUGA)

Im Rahmen eines gemeinsamen Modellversuchs mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung wurde in den Jahren 1976/77 ein Lehrgang zur fachbezogenen pädagogischen Weiterbildung von Ausbildern entwickelt und erprobt, in dem pädagogische, psychologische und technisch-fachliche Themen verknüpft sind. Im didaktisch-methodischen Bereich stellen die Inhalte des Lehrganges eine Vertiefung des Sachgebietes 2 „Planung und Durchführung der Ausbildung“ der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) vom 20. April 1972 dar.

Für die Durchführung der Seminare gelten die Grundsätze:

- o Teilnehmerorientierung
Berücksichtigung situativer und adressatenabhängiger Bedingungen
- o Handlungsorientierung
Integration von pädagogischen Inhalten, psychologischen Inhalten, Kenntnissen und Fertigkeiten sowie ihre praxisorientierte Anwendung
- o Ergebnisorientierung
Erarbeitung einer in der Ausbildungspraxis verwendbaren fachdidaktischen Einheit (Lehrgangbaustein) in Form von fertigkeits- oder kenntnisbezogenen Unterweisungsunterlagen.

Daraus ergeben sich vor allem mehrere Merkmale, die das Lehrgangskonzept von früheren Bildungsmaßnahmen für Ausbilder unterscheiden:

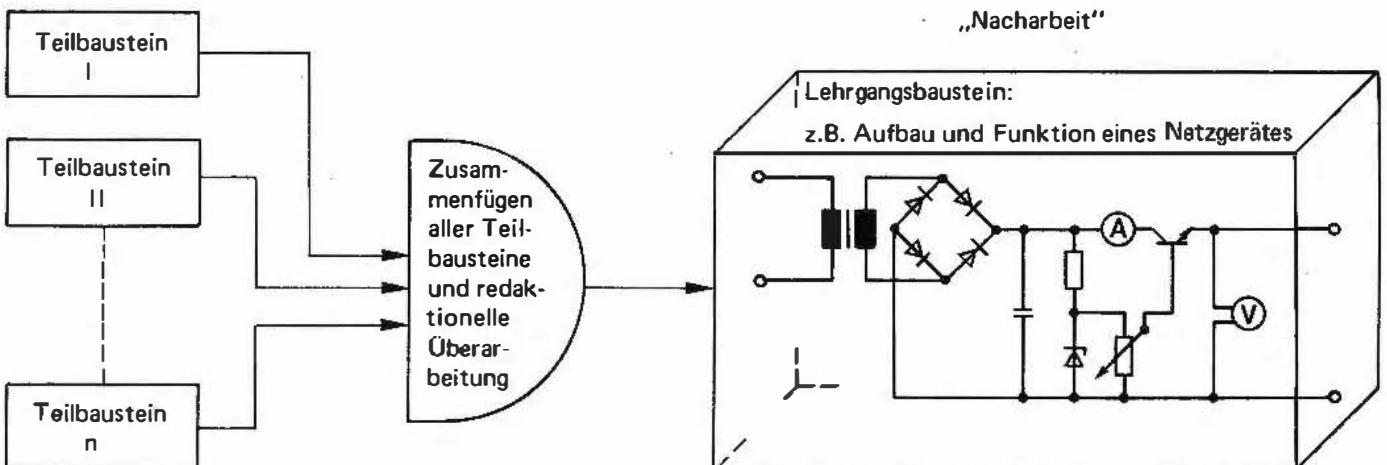
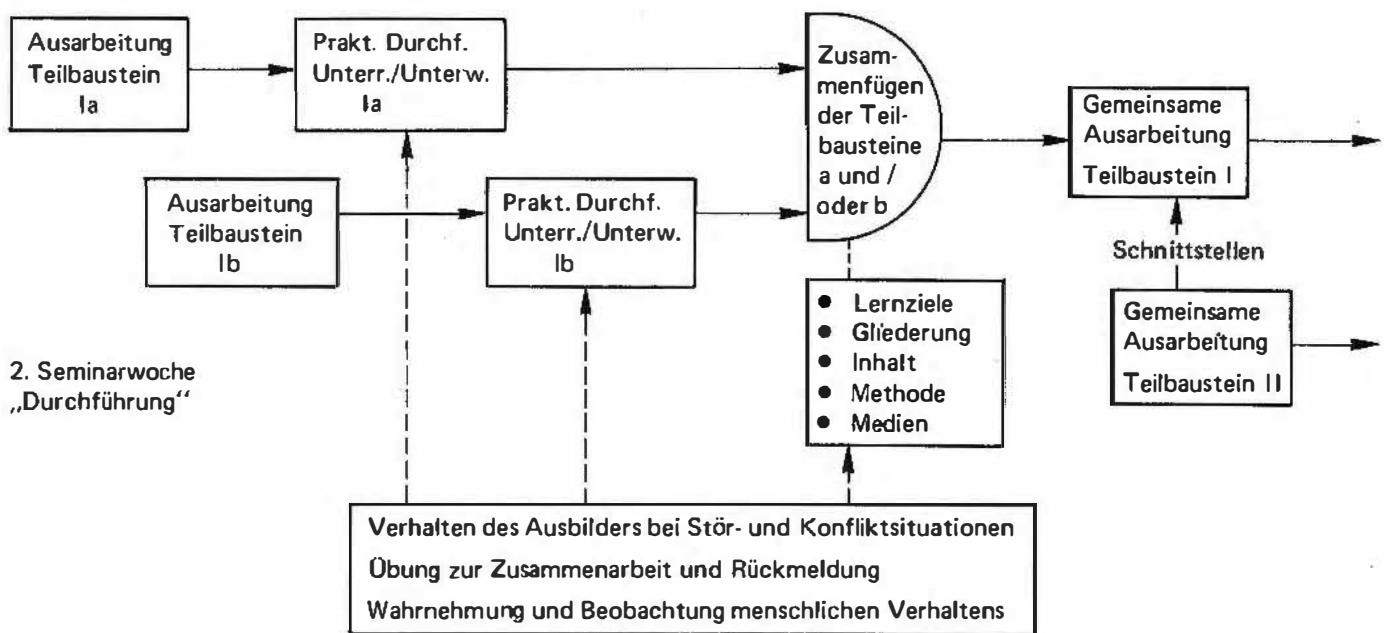
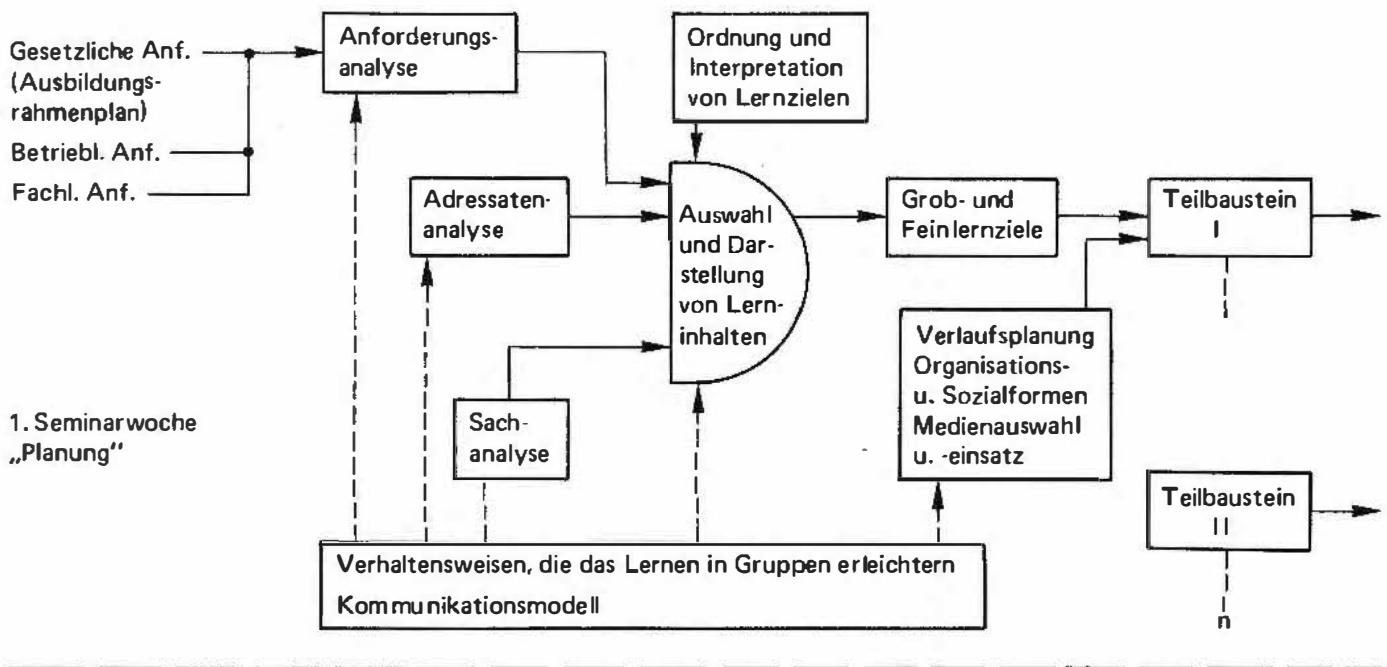
Didaktisches Zentrum des Lehrgangs sind zwei fachdidaktische Bausteine, und zwar der „Modellbaustein“ und der „Lehrgangbaustein“.

Der Modellbaustein stellt ein typisches praktisches Beispiel aus dem jeweiligen Berufsfeld des Ausbilders dar. Für den metallgewerblichen Bereich ist es das Thema „Montieren von Aggregaten“, für den elektrotechnischen Bereich „Bestimmung von Widerstandswerten durch Strom- und Spannungsmessung“. Alle Themen, fachlichen Probleme usw. werden von den Referenten mit Bezug auf den Modellbaustein erläutert und relativiert.

„Lehren – Lernen – Trainieren – Erarbeiten von fachdidaktischen Ausbildungsunterlagen (Produzieren)“ bilden im Lehrgang eine Einheit. Die Teilnehmer erarbeiten am Beispiel des „Modellbausteins“ bis zum Lehrgangsende als materielles Ergebnis einen „Lehrgangbaustein“ in Form schriftlicher Ausbildungsunterlagen. Hierfür werden wichtige, für die Ausbildung im Betrieb benötigte Themen in „Teilbausteinen“ geplant, schriftlich erarbeitet und mit allen Teilnehmern zu einem kompletten Lehrgangbaustein abgestimmt.

Die fachdidaktische Ergebnisorientierung erfordert, daß jedem Lehrgang ein anderes elektro- oder metalltechnisches Fachthema zugeordnet wird. Davon erarbeitet jeder Teilnehmer einen Abschnitt. Diese Arbeitsteilung ermöglicht es, daß jeder Ausbilder

Abbildung 2: Strukturierter Ablauf von TUGA-Lehrgängen



seine, sich auf das betreffende Fachthema beziehende Unterweisungs- bzw. Unterrichtsausarbeitung mit den anderen fachkompetenten Teilnehmern diskutieren, koordinieren und in einer praktischen Unterweisung erproben kann.

Zur Optimierung der Lernbedingungen und zur Vertiefung des Verständnisses für eigene und fremde Verhaltensweisen wird im Lehrgang der Beziehungsebene die gleiche Bedeutung wie der Inhaltsebene beigemessen. Deshalb ist dieser Lehrgang so konzipiert, daß die Kooperation mit Kollegen im Lehrgang und während der betrieblichen Phase zwischen den beiden Lehrgangswochen ständig geübt wird.

Das Lehrgangsergebnis ist auch durch Nichtteilnehmer überprüfbar, da die schriftlichen Unterweisungs-/Unterrichtsausarbeitungen nach dem Zusammenfügen zum Lehrgangsbaustein allen Ausbildungsstandorten des Unternehmens zur Verfügung stehen [3].

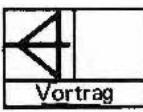
Bisher wurden im Rahmen der unternehmensinternen Weiterbildung von gewerblichen Ausbildern neunzehn Lehrgänge unter der Lehrgangsbezeichnung „Trainingslehrgang Planung und Durchführung von Unterweisung/Unterricht (TUGA)“ durchgeführt. Der strukturierte Ablauf ist aus Abbildung 2 zu entnehmen.

Die Ergebnisse aus den Lehrgängen haben bestätigt, daß die Grundkonzeption der Modellehrgänge richtig ist. Mit den gewonnenen Erfahrungen war es möglich, das Konzept insgesamt zu verfeinern und weiterzuentwickeln. Einige Änderungen werden nachfolgend vorgestellt.

Als schriftliche Vorbereitung für die Durchführung von Unterweisungen werden Arbeits- und Stoffgliederungen erstellt. Durch die besondere Struktur der Formblätter werden die Teilnehmer zu einer gründlichen Analyse und Gliederung der Lerninhalte angeregt. Damit verbunden ist die Frage, welche Methoden und methodischen Hilfsmittel (Lehr- und Lernmittel) sich zur Verwendung anbieten.

Allerdings beziehen sich diese Ausarbeitungen nur auf die beiden mittleren Stufen der Unterweisung „Darbieten und Erläutern durch den Ausbilder“ und „Nachvollziehen und Ererbeiten durch den Auszubildenden“. Eine schriftliche Vorbereitung auf die erste Stufe „Vorbereitung und Einführung“ und die vierte Stufe „Zusammenfassen und Vertiefen“ wird nicht erforderlich. Nachteilig wirkt sich aber aus, daß die gedankliche Durchdringung dieser beiden Stufen zu kurz kommt. Diesem Nachteil

Abbildung 3: Muster einer Verlaufsplanung für eine Unterweisung

Lernstufen Methodische Hinweise	Inhalte	Erläuterungen zur Methodik und zum Inhalt
1. Stufe: Vorbereiten und Einführen  Lehrgespräch  Frage  Vortrag  Folien (Schrift schrittweise freilegen) Merkblatt 1 und Stecker an Lernenden ausgeben	Anschluß von elektrischen Maschinen mit beweglichen Leitungen über Steckverbindungen (z.B. für Säulenbohrmaschine) Welche Steckverbindungen finden in der Energietechnik Verwendung? (Schuko-, Cekon-, PERILEX-Verbindung) Thema und Grobziel nennen Anwendungsgebiete für CEE-Stecker u.a. Typenbezogene Daten Funktion der Steckverbindungen	Motivation, Interesse wecken Vorkenntnisse feststellen Abgrenzen des Themas Anwendungsbezug herstellen Arbeitsübergreifendes Wissen Überblick vermitteln Zum „Begreifen!“ Sicherung des Gelernten
2. Stufe: Darbieten und Erläutern (durch den Ausbilder) Nach Arbeitsgliederung Lernabschnitte bezeichnen, Kernpunkte erarbeiten und begründen soweit möglich!  Lehrgespräch	Anschließen und Überprüfen eines CEE-Steckers an eine PVC-Schlauchleitung 1. Werkzeug und Material prüfen 2. PVC-Schlauchleitung einführen 3. Adern anklammern 4. CEE-Stecker prüfen	Werkzeug und Material sollten vom Lehrling zu Beginn der Darbietung auf Funktion geprüft werden (Vorkenntnisse sind vorhanden!).

wurde mit der Einführung der Verlaufsplanung nach Abbildung 3 begegnet, die den methodischen Ablauf aller vier Stufen beschreibt. Der bereits in der Arbeits- bzw. Stoffplanung ausführlich beschriebene Ablauf wird – wie in Abbildung 3 auszugsweise dargestellt – als Kurzform in die Verlaufsplanung übernommen.

Nach der ursprünglichen Konzeption sollten jeweils zwei Teilnehmer getrennt einen Teilbaustein gleichen Themas ausarbeiten und beide Beiträge später im Lehrgang zu einer gemeinsamen Fassung zusammenfügen. Dieses Verfahren hat sich nicht in allen Fällen bewährt. In Abhängigkeit von den Themen und ihrem Umfang ist es im Hinblick auf das Gesamtergebnis vorteilhafter, von Fall zu Fall zu entscheiden, ob das erwähnte Verfahren angewendet wird oder einige bzw. alle Teilnehmer von vornherein ihre Ausarbeitung in den gesamten Lehrgangsbaustein einfügen. Der Abstimmungsprozeß über die Schnittstellen zwischen den Teilbausteinen bleibt auch dabei erhalten.

Beim Lehrgang „Elektrotechnik für Metallberufe“ wurde erstmals und mit Erfolg das bisherige Prinzip aufgegeben, nur Teilnehmer eines Fachbereiches, also entweder Ausbilder aus dem Metall- oder dem Elektrobereich, zusammenzuführen. Gerade hierbei hat sich gezeigt, wie durch gemeinsames Arbeiten an einem Projekt das Verständnis für die Auffassungen und Schwierigkeiten von Kollegen aus anderen Fachbereichen geweckt und Vorurteile abgebaut werden können. Allerdings bedarf es einer sehr gründlichen Seminarvorbereitung durch die Referenten und einer ausführlichen Information der Ausbildungsstandorte über Ziele und Inhalte des Lehrganges, damit die richtigen Partner (Teilnehmer) zu einem Lehrgang zusammengeführt werden.

Zur Information der Ausbildungleiter und anderer Führungskräfte in der gewerblichen Berufsbildung über Ziele und Inhalte der TUGA-Lehrgänge wurden mehrere einwöchige Informationslehrgänge (TUGA-Info) mit folgenden Schwerpunkten und Zielen durchgeführt.

Lehrgangsschwerpunkte bzw. Ziele:

- Information der Führungskräfte über Inhalte und Ablauf des TUGA durch aktive Beteiligung der Teilnehmer bei Schwerpunktthemen
- Kennenlernen der Seminarmethoden und des methodischen Gesamtkonzepts
- Vertiefen des Verständnisses für die Belastung der TUGA-Teilnehmer
- Förderung der Fähigkeit, die richtigen Teilnehmer für TUGA-Seminare auszuwählen, die Teilnehmer in den Zwischenphasen zu beraten und zu unterstützen,
- die Teilnahmeerkenntnisse im Heimatstandort zu nutzen

Auswirkung des TUGA-Modells auf die Seminare zur Ausbildung der Ausbilder

Nach den ersten Erfahrungen mit dem TUGA-Konzept stellte sich die Frage, ob nicht Ausbilder schon zu Beginn ihrer Ausbildungstätigkeit mit der im TUGA-Modell gefundenen methodischen Form der Unterweisungsvorbereitung und -durchführung vertraut gemacht werden müßten. Denn besonders in dieser Zeit fehlt es ihnen noch an Erfahrung für diesen ihren wichtigsten Aufgabenbereich. Die Entscheidung führte dazu, die bisherigen drei Seminare, die der Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung dienten, zu einem methodisch und thematisch geschlossenen Gesamtlehrgang zusammenzufassen und dabei wesentliche in den TUGA-Seminaren bewährte Inhalte einzubinden. Bei diesem so weiterentwickelten Seminar „Einführung in die Arbeits- und Berufspädagogik für gewerbliche Ausbilder (SAGA)“ wird

allerdings von der Erarbeitung eines geschlossenen Lehrgangsbausteines wie in den TUGA-Lehrgängen abgesehen. Diese Lehrgänge sind wie folgt strukturiert:

S A G A – Teil 1

Seminar Einführung in die Arbeits- und Berufspädagogik für gewerbliche Ausbilder 2 Wochen

Zwischenphase 1

Vorbereitung von Unterweisungsübungen. 6–8 Wochen
Disposition, Arbeitsgruppierung, usw.

S A G A – Teil 2

1 Woche

Zwischenphase 2

Vorbereitung auf die Abschlußprüfung 6–8 Wochen

S A G A – Teil 3

1 Woche

Abschluß:

Ausbildereignungsprüfung IHK

Lehrgangsschwerpunkte bzw. Ziele:

- Grundfragen der Berufsbildung
- Planung und Durchführung der Ausbildung
- Praktisches Training von Unterweisung
- Vertiefen des Verständnisses für eigene und fremde Verhaltensweisen
- Der Jugendliche in der Ausbildung
- Rechtsgrundlagen

Lehrgänge für besondere Teilnehmergruppen

Verglichen mit anderen Lehrkräften, Instruktoren und Referenten, stellt die Gruppe der Ausbilder eine relativ homogene Adressatengruppe dar. Bei rd. 700 gewerblichen Ausbildern in der Siemens AG ist daher die Entwicklung eines geschlossenen Konzepts für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen weitgehend unproblematisch. Bildungsmaßnahmen für andere und kleinere Adressatengruppen erfordern dagegen ein flexibel zu handhabendes Planungssystem. Erwähnt seien nur unterschiedliche persönliche und fachliche Teilnehmererfahrungen und von Fall zu Fall andere Zielsetzungen, die die Planungen beeinflussen. Um schnell und zielorientiert auf besondere Anforderungen reagieren zu können, wurden diejenigen Bildungsmaßnahmen, die sich an Lehrende und Informierende im gewerblich-technischen Bereich wenden, analysiert, geordnet und in eine vorläufige Matrix (Abbildung 4, Seite 122) übertragen.

Dieses System hat sich erstmals bei der Vorbereitung auf die Schulung von Kundeninstruktoren eines Tochterunternehmens für Geräte und Anlagen der grafischen Industrie (Reproduktion, Tiefdruck, Satzdruck) bewährt. Trotz völlig anderer Bedingungen als bei der Schulung beruflicher Ausbilder konnten durch die Wahl geeigneter Matrixthemen die TUGA-Schwerpunkte angepaßt weitervermittelt werden. „Lehren – Lernen – Trainieren – Erstellung eines Instrukteur-Handbuches“ bildeten auch hier ein geschlossenes Seminarkonzept.

Weitere Projekte sind in Vorbereitung: Weiterbildung von ausländischen Dozenten, die nach Rückkehr in ihre Heimat Ausbilder ausbilden sollen; Ausbildung von ausländischen Facharbeitern zu Ausbildern.

Abbildung 4: Themenmatrix zur Aus- und Weiterbildung von Ausbildern, Instrukteuren usw.

Weiterbildung von Ausbildern, Trainern, Instrukteuren und Referenten des gewerblich-technischen Bereiches -- Gesamtmatrix		
1 Planung und Durchführung der betrieblichen Ausbildung	2 Planung und Durchführung von Unterweisung und Unterricht	3 Psychologische Grundlagen
1.1 Bedarfsplanung (qualitativ/quantitativ) 1.2 Einstellung von Auszubildenden und Ausbildern 1.3 Organisation 1.4 Beurteilen und Bewerten 1.5 Weiterbildung von haupt- und nebenamtlichen Ausbildern 1.6 Zusammenarbeit mit inner- und außerbetrieblichen Stellen	2.1 Analyse der Lernbedingungen 2.2 Inhaltlich-methodische Planung 2.3 Organisations- und Sozialformen 2.4 Verfahren für die schriftliche Vorbereitung 2.5 Training von Unterweisung/Unterricht	3.1 Entwicklungspsychologie 3.2 Sozialpsychologie 3.3 Allgemeinpsychologie 3.4 Training von Kommunikation und Kooperation 3.5 Training von Gesprächsführung 3.6 Training von Verhalten in Konfliktsituationen
4 Allgemeine und gesellschaftspolitische Fragen der Berufsbildung	5 Rechtsgrundlagen	6 Freie Themen
4.1 Systeme der beruflichen Bildung 4.2 Der Ausbilder in der beruflichen Bildung 4.3 Jugend in Betrieb und Gesellschaft	5.1 Berufsbildungsrecht 5.2 Arbeitsrecht 5.3 Betriebsverfassungsrecht 5.4 Arbeitssicherheit	– Vorbereitung von Referaten – Methoden zur Ordnung von Informationen

Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse des gemeinsamen Modellversuches zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung und der Siemens AG zur pädagogischen Weiterbildung von gewerblichen Ausbildern haben die in sie gesetzten Erwartungen erfüllt. Die in ihm und den Folge-seminaren gewonnenen Erfahrungen konnten zur Optimierung anderer Seminare genutzt werden.

Das Ziel, Ausbildern mit Hilfe eines methodischen Leitsystems das Einarbeiten in neue Sachgebiete zu erleichtern, bedarf noch einer Ergänzung: Ausbilder müssen sich künftig noch mehr als bisher der Aufgabe widmen, junge Menschen das Lernen zu lehren und zu größerer Selbstständigkeit aber auch Kooperationsfähigkeit zu führen. Deshalb wird es ein besonderes Anliegen in den nächsten Jahren sein, diese Aufgabe über entsprechende Bildungsmaßnahmen für Ausbilder und Methoden in der Ausbildung zu bewältigen.

Anmerkungen

[1] Vgl. hierzu: Kutt, K., u. a.: Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern. Ein Modellversuch zur fachbezogenen Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Hannover: Schroedel 1979 (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 56)

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Weiterbildung der Ausbilder, Trainingslehrgang zur Planung und Durchführung von Unterweisung und Unterricht für gewerbliche Ausbilder (TUGA). Lehrgangsunterlagen, 1979 (Sonderveröffentlichung, Druck BIBB Berlin), ISBN 3-88555-095-4

[2] Beispiele für produktorientierte Lehrgangsangebote:

Dezentrale Lehrgänge

Technik – Methodik

z. B. : Mikroprozessor-Technik

Mikrocomputer-Technik

Programmieren numerischer Steuerungen

Allgemeine technische Lehrgänge

Elektrotechnik, z. B.:

- Meßtechnik
- Steuerungstechnik

Metall- und Kunststofftechnik, z. B.:

- Hydraulik
- Klebetechnik

Produktionstechnik, z. B.:

- Fernsprechnebenstellen
- Schnelldrucker
- Plattenspeicher

[3] Beispiele von Bausteinen, die in den Lehrgängen entwickelt wurden:

Metalltechnik

Ein- und Ausbau von Wälzlagern

Einbau einer „Sinus“-Lamellenkopplung

Messen und Prüfen zum Fügen mechanischer Bauteile (Zwischengetriebe)

Messen der Schnittkraft beim Zerspanen am Beispiel Langdrehen

Wärmebehandlung unlegierter Stähle

Montage und Prüfen einer Stichsäge

Schmiertechnik

Lösbare Verbindungen für Feinmechanik, Werkzeugbau, Maschinenbau und Betriebsschlosserei

ISO-Passungen

Elektrotechnik

Aufbau und Funktion eines Netzgerätes

Phasenanschnittsteuerung mit Diac und Triac

Aufbau und Funktion eines mehrlstufigen Transistorverstärkers (Telefonverstärker)

Licht – Farbe – Beleuchtung

Wirkungsweise und Montage eines Gleichstrommotors (Reihenschlußmotor)

Der Operationsverstärker dargestellt am Invertierer, Addierer und Komparator

Schutzmaßnahmen in der Elektrotechnik. Ausgewählte Beispiele.

Aufbau und Funktion einer Digitaluhr in TTL-Bauweise

Elektrotechnik für Metallberufe

Joachim Rottluff

Der Ausbilder als Moderator des Lernprozesses

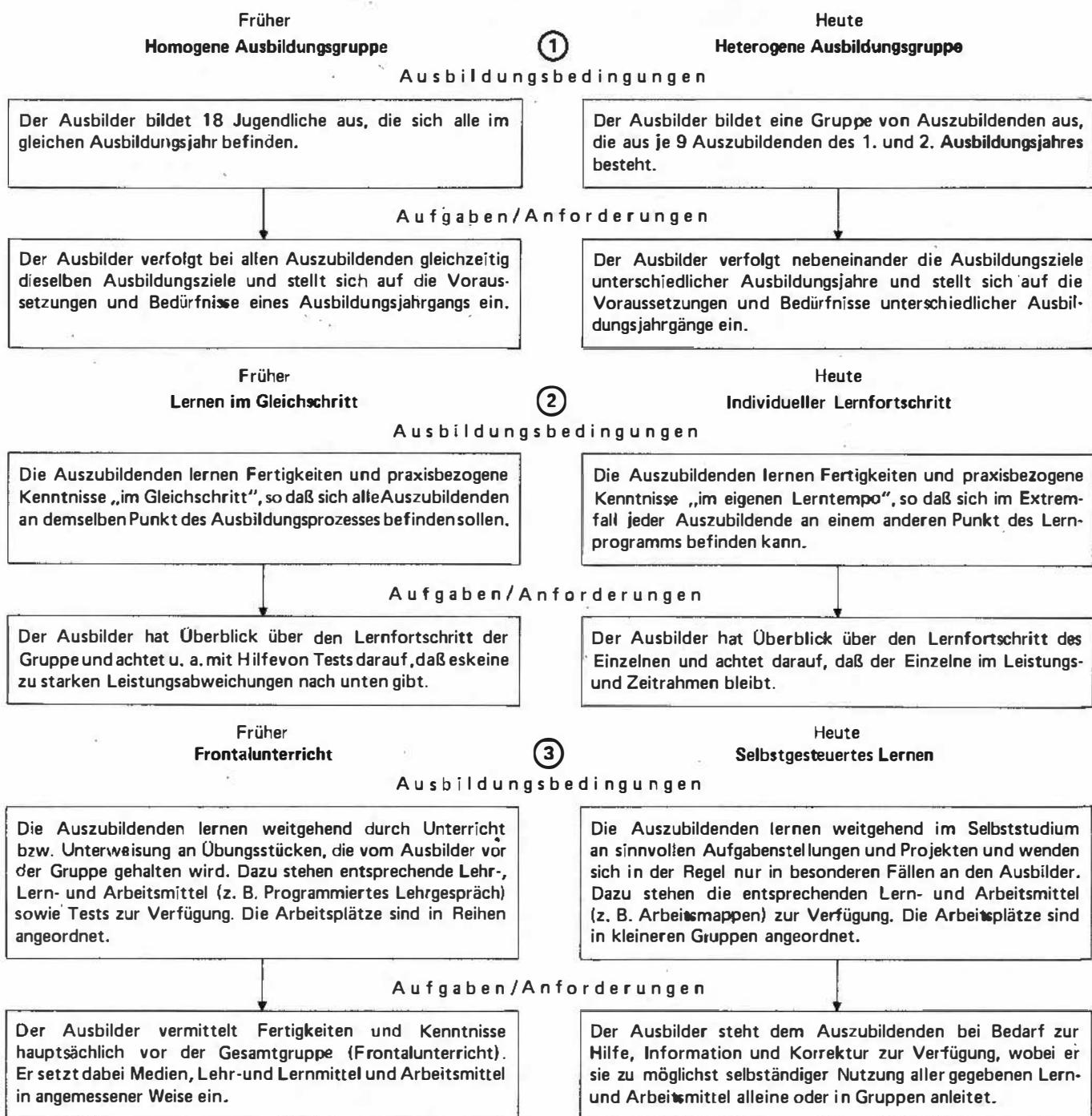
Seit 1976 fördert das BI&BB u. a. Modellversuche zur Erprobung neuer Ausbildungsmethoden. Es ging in diesen Versuchen darum, die Selbständigkeit der Auszubildenden zu erhöhen. Die Projektmethode wurde zum Schlüssel für das Selbsterarbeiten von Kenntnissen und Fertigkeiten, aber auch für die Förderung sozialer Verhaltensweisen, insbesondere der Kooperationsbereitschaft im Lern- und Arbeitsprozeß.

Der Einzelne und die Gruppe übernahmen einen großen Teil der

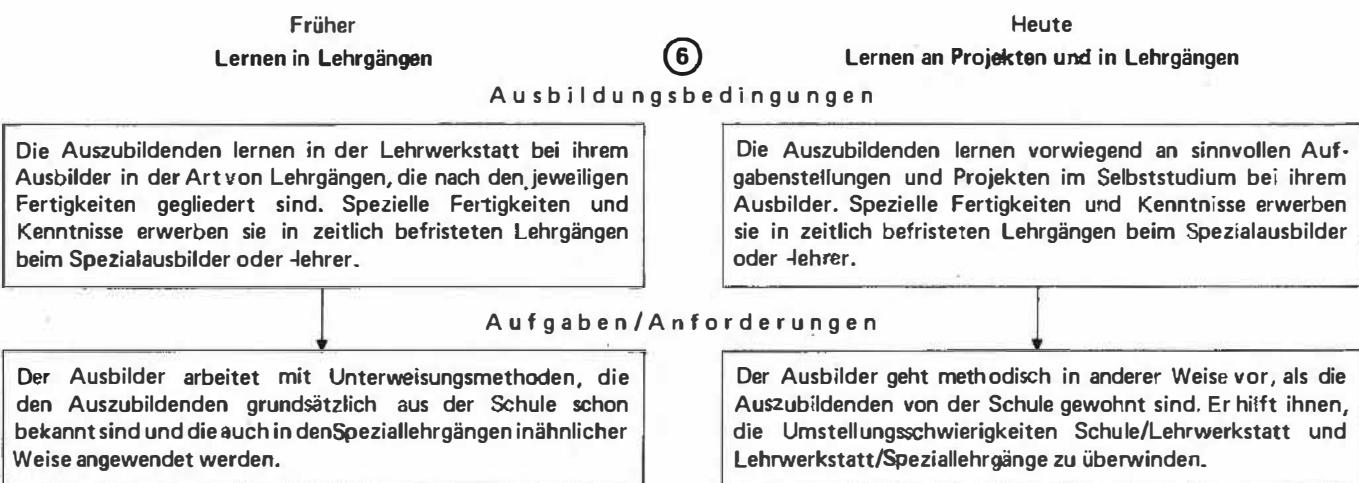
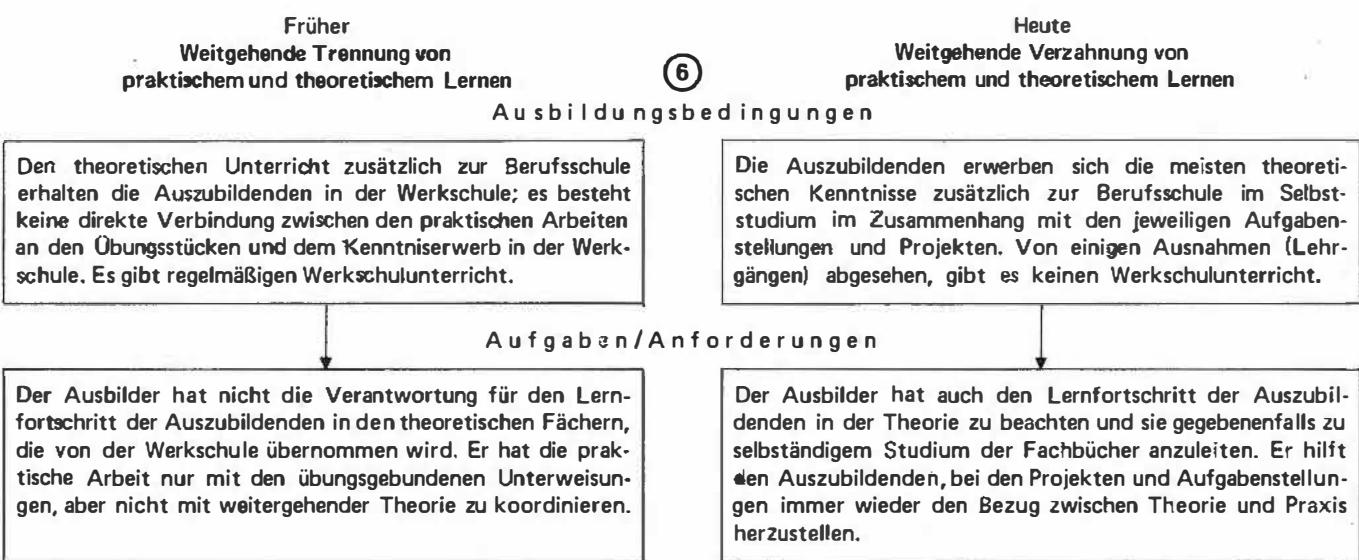
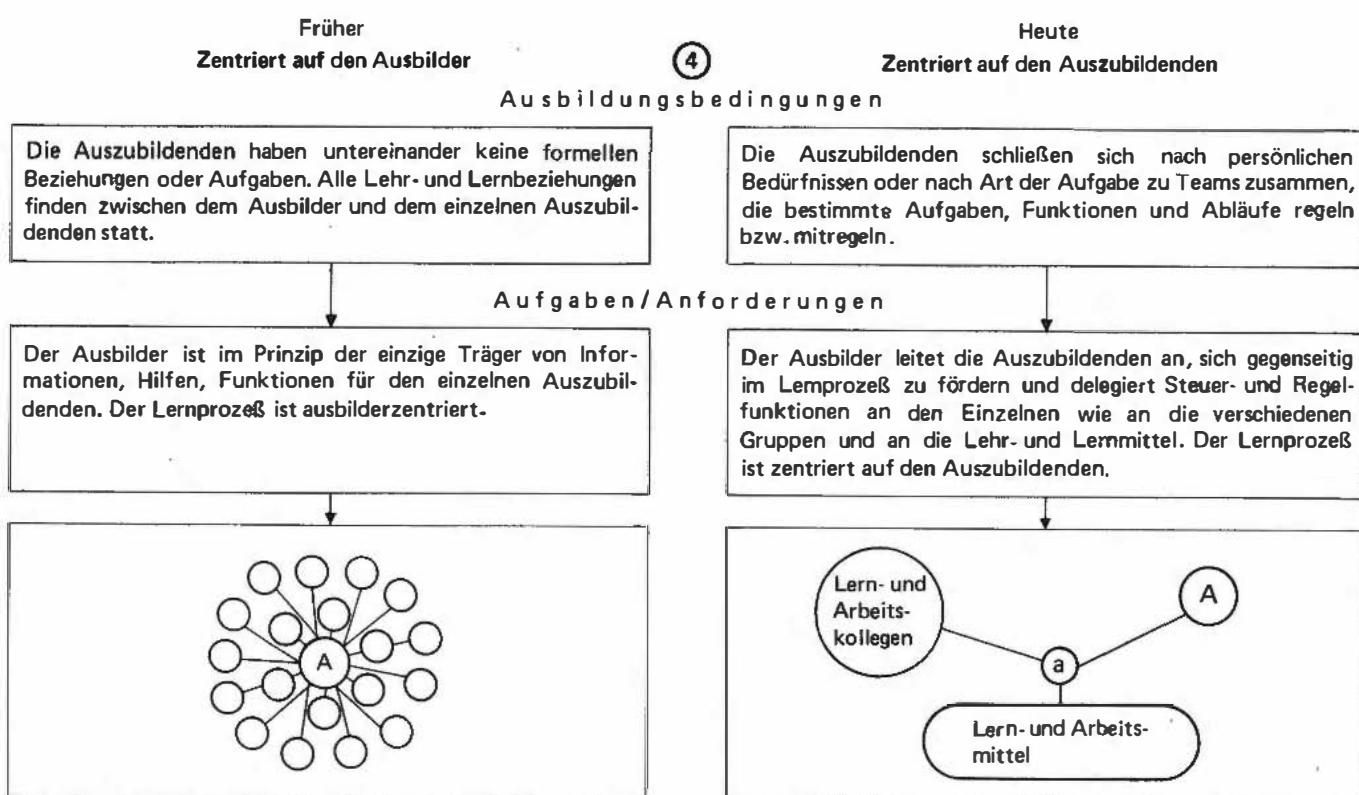
Initiative im Lernprozeß. Man sprach von „Selbstgesteuertem Lernen“.

Dieser Begriff ist mißverständlich, möglicherweise suggeriert er, daß die Ausbilder nicht mehr gebraucht werden. Doch bei genauer Betrachtung erweist sich das Gegenteil als richtig, die Ausbilderaufgaben wandeln sich erheblich. Am Beispiel des Modellversuches „Selbstgesteuertes Lernen“ bei den Ford-Werken, Köln-Niehl, soll gezeigt werden, was das bedeutet.

Schematische Darstellung der veränderten Rolle des Ausbilders *)



* Die systematische Darstellung der veränderten Rolle des Ausbilders wurde mir freundlicherweise von Ursula Schubert, Arbeitsgruppe Information, Herwarthstraße 17, 5000 Köln 1, überlassen.



Die Gegenüberstellung zeigt:

Eine Organisation, die dem Auszubildenden ein Lernumfeld schaffen soll, in dem er zunehmende Selbständigkeit entwickeln kann, fordert vom Ausbilder Umdenken. Seine Aufgaben ändern sich wesentlich.

Greift man als wichtigsten Punkt hierbei die **Aufgabe des Ausbilders heraus, das selbstgesteuerte Lernen zu fördern**, so ergeben sich daraus im einzelnen folgende Anforderungen an den Ausbilder:

Fünf Gruppen von Anforderungen an den Ausbilder beim selbstgesteuerten Lernen:

- I. 1. Der Ausbilder führt die Gruppe der Auszubildenden in die neuartige Methode ein und kontrolliert während der Arbeit, ob die Auszubildenden die Methode verstanden haben und richtig damit umgehen. Bei Abweichungen greift er ein.
2. Der Ausbilder versteht sich mehr als Berater und nicht so sehr als Unterweiser.
- II. 3. Der Ausbilder achtet darauf, daß die Auszubildenden ihre Kenntnisse vorwiegend im Selbststudium erwerben (allein oder in Gruppen) und hilft ihnen dabei bei Bedarf.
4. Der Ausbilder führt den Auszubildenden dazu, seinen Kenntnisstand selbst durch Kenntnis-Checklisten zu kontrollieren. Der Ausbilder führt Gegenkontrollen durch und veranlaßt den Auszubildenden, Kenntnisstücke selbst zu schließen.
- III. 5. Der Ausbilder lässt den Auszubildenden die Arbeitsweise und Arbeitsschritte innerhalb des vorgegebenen Rahmens soweit wie möglich selbst finden. Er korrigiert nur, wenn die Zielerreichung stark gefährdet ist.
6. Der Ausbilder lässt den Auszubildenden selbst bestimmen, wieviel Übung er braucht und berät ihn bei Bedarf. Nur an kritischen Punkten macht er Vorgaben.
7. Der Ausbilder ermöglicht dem Auszubildenden innerhalb eines Spielraums ein individuelles Arbeits- und Lerntempo.
- IV. 8. Der Ausbilder lässt den Auszubildenden Abweichungen und Schwierigkeiten selbst erkennen und Lösungen suchen und greift erst ein, wenn der Auszubildende ihn bittet oder nicht mehr weiterkommt.
9. Der Ausbilder lässt den Auszubildenden die Werkstücke zuerst selbst bewerten und vergleicht seine Bewertung mit der nachfolgenden des Ausbilders. Bei Abweichungen beeinflußt der Ausbilder die Gütemaßstäbe des Auszubildenden.
- V. 10. Der Ausbilder fördert die zwischenmenschlichen und die Arbeitsbeziehungen zwischen den Auszubildenden.

Praktische Beispiele für den Umgang zwischen Auszubildenden und Ausbilder:

- a) Ein Auszubildender zeigt eine Wissenslücke, hat eine Frage im Kenntnis-Bereich → Der Ausbilder zeigt ihm, wo und wie er sich selbst informieren kann (z. B. Fachbuch, Arbeitsmappe, Videoband)
- b) Ein Auszubildender beantwortet eine Kenntnisfrage falsch (z. B. in Arbeitsunterlagen oder im Gespräch) → Der Ausbilder zeigt ihm, wo und wie er die richtige Lösung finden kann und lässt ihn seinen Fehler selbst korrigieren

- c) Ein Auszubildender zeigt eine falsche Arbeitsweise bei einer Fertigkeit, z. B. beim Feilen, Bohren, Sägen

Der Ausbilder lässt ihn beobachten, wie andere es richtig machen, lädt ihn seine Fehler möglichst selbst herausfinden und bestätigt seine richtigen Ansätze

- d) Ein Auszubildender kommt zum Ausbilder, zeigt ihm sein Werkstück und fragt: Ist das in Ordnung?

Der Ausbilder fordert den Auszubildenden auf, selbst zu prüfen. Er hilft ihm durch Verweise auf Vergleichsstücke, Werkstücke von Kollegen usw., eigene Kontrollstandards zu bilden

- e) Ein Auszubildender kommt mit einer Arbeitsaufgabe nicht zurecht und fragt den Ausbilder

Der Ausbilder fordert den Auszubildenden auf, die Aufgabe in Arbeitsstufen zu zerlegen, gibt ihm Hinweise, wo er Beispiele und Hilfen hierzu finden kann – insbesondere auch bei seinen Arbeitskollegen

- f) Zwei Auszubildende streiten sich

Der Ausbilder veranlaßt beide Auszubildende, ihren Standpunkt zu artikulieren und zuvergleichen und einen tragbaren Kompromiß zu finden

- g) Ein Auszubildender hinkt im Tempo den anderen zu sehr nach

Der Ausbilder klärt im Gespräch mit dem Auszubildenden die Ursache und bespricht mit ihm Maßnahmen zur Verbesserung, beispielsweise stärkere Zeitkontrolle, gezielte Übungen usw.

Das selbstgesteuerte Lernen überträgt dem Auszubildenden viel Aktivität und Initiative. Der Ausbilder gibt diesem Handeln einen Rahmen und eine Richtung. Der Ausbilder greift ein, wenn das Bildungsziel aus den Augen verloren wird, ohne dabei den Auszubildenden auf einen bestimmten Weg zu diesem Ziel festzulegen.

Schwierigkeiten und Konflikte

Bei dem Versuch, mehr Selbststeuerung in der Ausbildung zu verwirklichen, gibt es auch Schwierigkeiten. Diese hängen einerseits mit den Auszubildenden zusammen, die von der Schule her eine solche selbständige Arbeitsweise nicht gewohnt sind. Und natürlich probieren viele Auszubildende erst einmal aus, wie weit ihre neue Freiheit geht.

Auf der anderen Seite ist diese Umstellung auch für die Ausbilder nicht gerade einfach. Dadurch, daß sie nicht mehr alle Kenntnisse und Fertigkeiten selbst vermitteln, verzichten sie auf eine Funktion, aus der sie bisher Sachautorität und damit Selbstbewußtsein schöpfen. Auch stehen sie nicht mehr wie früher im Mittelpunkt des Geschehens, sondern beeinflussen das Gruppengeschehen eher wie der Moderator einer Fernsehdiskussion.

Vorteile der neuen Ausbildersituation

Manchem Ausbilder mag diese veränderte Rolle auf den ersten Blick wenig attraktiv erscheinen.

Fragen wir also, welche Erfahrungen die Ausbilder bei Ford gemacht haben:

- Die neue Situation stellt eine Herausforderung an die eigenen fachlichen Qualifikationen, insbesondere aber an das eigene pädagogische Können dar.
- Die Einflußmöglichkeiten auf das Sozialverhalten sind größer, damit wächst auch die Verantwortung für die Gruppe.

- Im Vergleich zu früher ist der persönliche Kontakt zu den Auszubildenden besser.
- Es gibt wesentlich weniger Disziplinschwierigkeiten, das Auszubildendenverhalten gegenüber Ausbilder und Miteinzubildenden ist durch Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft gekennzeichnet.

Das heißt jedoch nicht, daß das Gruppenleben einfach „harmo-nisch“ verläuft. Es gibt schon eine ganze Menge Streit. Es erwies sich aber durchaus als im Sinne der Entwicklung von Sozial-kompetenz, wenn bestehende Konflikte, die sich durch konkur-rernde Zielsetzung in einer Zusammenarbeit immer wieder ergeben, stärker bewußt werden. Das heißt, wenn:

- verdeckte Konflikte in offene Konflikte überführt werden;
- die Konflikte zwischen den Gegnern ausagiert werden und
- das Ausagieren durch die beteiligten Gruppenmitglieder kontrolliert wird.

Schafft der Ausbilder für dieses Ausprobieren von sozialem Verhalten Raum, so danken es die Auszubildenden mit offenem und unverkrampftem Verhalten. Um Mißverständnissen vorzu-

beugen: greift ein Ausbilder so gut wie gar nicht ein, so wird dies von den Auszubildenden nicht als Toleranz und Verständnis, sondern als mangelndes Engagement gewertet. In diesem Fall besteht die Gefahr, daß die Motivation, die aus der Anerkennung durch eine wichtige Bezugsperson – und des ist in der Ausbildung eben der Ausbilder – erwächst, verloren geht. Das führt dann auf Seiten der Auszubildenden zu Desinteresse.

Die Auszubildenden suchen also sowohl die Möglichkeit, ohne ständigen Druck und Kontrolle durch eine Autoritätsperson verschiedene Verhaltensweisen auszuprobieren, sie suchen aber auch eine Orientierungshilfe und damit eine Bezugsperson, an der man sich messen und auch reiben kann.

Ich plädiere mit diesen Aussagen für ein tolerantes und verständnisvolles Verhalten der Ausbilder, halte es aber nicht für sinnvoll, Ausbilder auf genau fixierte Verhaltensformen zu trimmen. Wichtiger ist, daß der Ausbilder sich authentisch, seinem Wesen entsprechend verhält.

Nur selbstbewußte und selbständige Ausbilder werden die Ent-wicklung von selbständigen Auszubildenden fördern. Der Gedanke der Selbststeuerung muß also auch für das Ausbilderverhalten gültig sein.

Hinweis der Redaktion:

Der nachfolgende Beitrag von Rolf Raddatz „Gleichwertigkeit anerkennen – Andersartigkeit respektieren. Überlegungen zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung schließt vorläufig die in Heft 3 begonnenen Abdrücke von Beiträgen ab, die Gegenstand einer Grundsatzdiskussion des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 31. Mai 1983 waren.

Rolf Raddatz

Gleichwertigkeit anerkennen – Andersartigkeit respektieren *)

Überlegungen zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung

Im folgenden geben wir einen Auszug aus einem Festvortrag wieder, der anlässlich einer Präderehrung der Industrie- und Handelskammer für Ostfriesland und Papenburg, Emden, gehalten wurde. Er befaßt sich mit einem Thema, das für die Zukunft der beruflichen Bildung erhebliche Bedeutung bekommen wird.

Die Schriftleitung

Viele Jahre hindurch hat die Berufsbildung ein Schattendasein geführt, unbeachtet von den Bildungspolitikern. Seit etwa fünfzehn Jahren ist das anders. Die Berufsbildung hat im Mittelpunkt öffentlichen Interesses und politischer Auseinandersetzungen gestanden. Das ist zu begrüßen; denn dieser Bereich unseres Bildungswesens erfaßt immerhin etwa die Hälfte der Bevölkerung der entsprechenden Altersjahrgänge, die zu vernachlässigen es nicht den geringsten Anlaß gibt. Diese Überwindung des Schattendaseins der beruflichen Bildung im öffentlichen Bewußtsein ist ein Wert an sich und praktisch der erste Schritt in Richtung auf die Gleichwertigkeit, die immer wieder gefordert wurde, ohne damit einer Integration beruflicher und allgemeiner Bildung das Wort zu reden.

Die Erklärung von Frau Dr. Wilms, des neuen Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, ein Ziel ihrer Arbeit solle es sein, die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung mit der allgemeinen

Bildung zu betonen und zu sichern, verdient deshalb volle Zustimmung. Diese Gleichwertigkeit wird oft beschworen. Es bleibt aber die Frage, ob das nur ein Lippenbekenntnis, eine hohle Phrase ist, mit der sich Festreden trefflich ausschmücken lassen. Das ist aber nicht genug. Ein Mindestmaß an normierter Gleichwertigkeit ist nötig. Darüber muß mit den Bundesländern verhandelt werden. Ziel müssen abgestimmte landesrechtliche Regelungen sein, die die Eigenständigkeit der Berufsbildung wahren.

Die Ausgangslage

Zur Zeit sieht es so aus, daß die Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz offen ist für den Zugang aus den allgemeinbildenden Schulen. Abgesehen davon, daß es überhaupt keine besonderen Zulassungsvoraussetzungen gibt, werden den Absolventen weiterführender allgemeinbildender Schulen vielfach Verkürzungen der Ausbildungszeit gewährt, auch wenn vom Curriculum des Bildungsganges her dazu keine Veranlassung besteht – nicht zu reden von den Abgängern bestimmter berufsbildender Schulen, für die es Anrechnungsverordnungen gibt.

Wo es die Gleichstellung beruflicher Qualifikationen mit allgemeinen Schulabschlüssen gibt, sind eindeutig die beruflichen Schulen der verschiedensten Art bevorzugt. Es ist zwar in allen Ländern möglich, mit der Ausbildungsabschlußprüfung den Hauptschulabschluß zu erreichen und in einigen Ländern auch den mittleren Abschluß, wenn man eine Zusatzprüfung abgelegt hat.

*) Genehmigter Abdruck aus Wirtschaft und Berufs-Erziehung 2/1983, S. 38–43.

Die Fachhochschul- oder Hochschulreife winkt dagegen nur Absolventen beruflicher Schulen wie Fachschulen, höheren Fachschulen, Berufskollegs oder Fachakademien. Dabei kann man von der Fachoberschule absehen, für die ja in der Regel ein einjähriges Praktikum ausreicht, auch wenn die Zahl derer weiter zunehmen dürfte, die über eine Berufsausbildung zur Fachhochschulreife an der Fachoberschule kommt. 1980 waren es schon mehr als 50%. Dazu ist allerdings zu bemerken, daß weniger als die Hälfte der Studienanfänger an Fachhochschulen überhaupt über diesen Weg kommt. Fast ebensoviel sind Abiturienten.

Kürzlich hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung eine Dokumentation vorgelegt, die rund 1700 Abschlüsse im Sekundarbereich II umfaßt. Darunter sind mehr als 1000 berufsbildende Abschlüsse. Den Zugang zur Fachhochschule oder Universität eröffnen davon nur sehr wenige, z. B. die schulisch erreichbaren Abschlüsse der verschiedensten Assistentenberufe. Die duale Ausbildung führt immer nur auf

einem Umweg dorthin, so daß man allenfalls von zaghaften Ansätzen zur Verwirklichung der Gleichwertigkeit sprechen kann. Allerdings ist durchaus in Zweifel zu ziehen, ob Gleichwertigkeit wirklich nur als Einbahnstraße in Richtung Hochschule verstanden werden darf.

Den Überlegungen zu diesem Thema sollen folgende Thesen zugrunde gelegt werden:

- Gleichwertigkeit bedeutet nicht Gleichartigkeit.
- Gleichwertigkeit darf nicht zu neuen Diskriminierungen führen.
- Gleichwertigkeit ist ein Anspruch, den die Wirtschaft selbst erfüllen muß.

Gleichwertigkeit bedeutet nicht Gleichartigkeit

Der Bildungsgesamtplan von 1973 nennt als eine vordringliche bildungspolitische Aufgabe im Sekundarbereich II die Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung,

Möglichkeiten des Erwerbs allgemeiner Schulabschlüsse in Verbindung mit beruflichen Qualifikationen

Land	Baden-Württemberg	Bayern	Bremen	Hamburg	Hessen	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Saarland	Schleswig-Holstein
Beruflicher Abschluß / Teilabschluß / Schulabschluß										

Hauptschulabschluß

Berufsvorbereitungsjahr u. ä.	○		○	●	○	●		●	○		●
Berufsgrundbildungsjahr	schulisch	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	kooperativ			○	○	○	○		○		○
Berufsfachschule (1jährig)		○			○			○		○	
Berufsschulabschluß / berufliche Abschlußprüfung	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Mittlerer Abschluß

Berufsgrundbildungsjahr	schulisch							○			
Berufsfachschule (2jährig)		○		○	○	○	○	○	○	○	●
Berufsschulabschluß und berufl. Abschlußprüfung	●		●			●		●			
Berufsaufbauschule	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○
Fachschule	○	●	●	○	○	○	○	●	●	●	○
Meisterprüfung							○				

Fachhochschul- oder Hochschulreife

Fachschule	●		●	●	○	●	●	●	●	●	●
Höhere Berufsfachschule	●		○	○	○			○	○	○	●
Fachoberschule		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Berufskolleg	●										
Fachakademie			●								
Berufliches Gymnasium (doppeltqualifizierend)	○					○					

- Zusatzprogramm / Zusatzprüfung

wobei – und so steht es wörtlich da – das berufliche Schulwesen neu zu ordnen und auszubauen ist. Die betriebliche Ausbildung wird hier völlig vergessen. Weitere Ziele in diesem Zusammenhang waren die curriculare Abstimmung und Verzahnung von Bildungsgängen im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen sowie die Verstärkung und Differenzierung der theoretischen Elemente in berufsqualifizierenden Bildungsgängen.

Das wurde im Jahre 1973 beschlossen, als die Diskussion über die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung ihren Höhepunkt mit den Markierungspunkten des damaligen Bundesbildungministers von Dohnanyi erreicht hatte. Konsequent wird deshalb als eine Maßnahme zur Erreichung der genannten Ziele die „Ausrichtung aller Bildungsgänge an den allgemeinen Zielen des Sekundarbereichs II“ genannt.

Das war und ist immer noch der falsche Weg zur Gleichwertigkeit, weil er sie über die Gleichartigkeit, ja über Gleichmacherei erreichen wollte. Nicht umsonst haben sich deshalb die Organisationen der Wirtschaft vehement und mit Erfolg gegen diese Bestrebungen gewandt.

Bei der Fortschreibung des Bildungsgesamtplanes hat man daraus gelernt. Zwar ist diese Fortschreibung mangels Einigung über den Finanzierungsrahmen der geplanten Bildungsmaßnahmen im Sommer vorigen Jahres nicht beschlossen worden, aber an dieser Stelle soll doch wiedergegeben werden, was im Entwurf zur Gleichwertigkeit ausgesagt war:

Die Möglichkeiten, schulische Abschlüsse des Sekundarbereichs I nachzuholen und schulische Berechtigungen durch Feststellung der Gleichwertigkeit entsprechend qualifizierter beruflicher Abschlüsse zu erwerben, sollten erweitert werden. Das klingt viel zurückhaltender als 1973. Inwieweit darin die damals deutlich zutage tretende Tendenz in Richtung auf eine Gleichartigkeit dennoch mitschwingt, muß wohl die Praxis erweisen, die der Fortschreibung des Bildungsgesamtplanes gar nicht bedarf. Bemerkenswert ist aber immerhin, daß auch vorgesehen war, Verfahren zur Feststellung und Systematisierung gleichwertiger und wechselseitig anrechenbarer Qualifikationsanteile zu entwickeln.

Die Feststellung der Gleichwertigkeit muß in voller Anerkennung der Andersartigkeit erfolgen, weil sonst die Eigenständigkeit der beruflichen Bildung gefährdet ist. Diese ist aber unabdingbar, weil nur sie gewährleistet, daß die Qualifikationsanforderungen erfüllt werden, auf die Unternehmen nicht verzichten können, wenn sie ihre Position im internationalen Wettbewerb verteidigen wollen.

Die Vielfalt der Abschlüsse in der Berufsbildung ist Ausdruck eines differenzierten Qualifikationsbedarfs. Diese Vielfalt gibt es im allgemeinen Bildungswesen nicht, so daß schon von daher in der Aufgabe der Eigenständigkeit eine große Gefahr gesehen werden muß.

Im Februar des vergangenen Jahres hat der Gesprächskreis Bildungsplanung beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, dem Politiker und Wissenschaftler sowie Vertreter der Wirtschaft und ihrer Organisationen, der Gewerkschaften und der Lehrerverbände angehören, eine Empfehlung zur Qualitätsverbesserung der beruflichen Bildung beschlossen. Sie enthält ebenfalls die Forderung nach Anerkennung der Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung, die mit folgender Kernaussage begründet wird: „Qualifizierte Berufsausbildung vermittelt Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die weit über die Anforderungen einer Beschäftigungs-Facharbeiter, Geselle und Gehilfe hinausgehen.“

Dieser Satz macht eine auf die Bildungsinhalte bezogene Aussage, der man zustimmen muß, vor allem vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Anforderungen, die an diejenigen gestellt werden, die das Stadium der Vollzeitbildung, die nicht nur im Besuch der Oberstufe des Gymnasiums, sondern auch in einer Lehrzeit im dualen Ausbildungssystem bestehen kann, durchlaufen haben. Diese Anforderungen sind so vielfältig, daß es nur eine Vorbereitung darauf nicht geben kann. Das gilt auch für das Universitätsstudium, für das das Gymnasium nur in den seltensten

Fällen inhaltliche Vorbereitung leistet. Und die mangelnde Studierfähigkeit der Abiturienten wird immer wieder beklagt, so daß ihnen deswegen ebenfalls kein auf Bildungsinstitutionen und Bildungsorganisation beruhender Vorrang eingeräumt werden muß.

Gleichwertigkeit darf nicht zu neuen Diskriminierungen führen

Schon in der Formel „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ liegt eine Diskriminierung, die historische Wurzeln hat. Als gebildet galt nur der, der humanistisch gebildet war. Die in früheren Jahren heftig geführte Diskussion über die Beziehungen von „Bildung“ und „Ausbildung“ deutet ebenfalls auf die hier liegenden Gegensätze hin. In der Theorie sind diese Gegensätze zwar überwunden. Die Praxis der Anerkennung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung ist darüber noch nicht hinweg.

Deutlichstes Zeichen dafür ist der Maßstab, der für die Gleichwertigkeit gewählt wird: Es ist immer ein allgemeiner Bildungsstand, zu dem von der beruflichen Bildung her aufgeschaut wird. Und der Fixpunkt, um den alles kreist, ist die Berechtigung zum Hochschulstudium, das Abitur. Man sollte sich einmal ernsthaft fragen, ob das richtig ist. Sollte die Frage bejaht werden, könnte die Diskussion beendet werden mit dem Hinweis auf den zweiten Bildungsweg, der recht gut ausgebaut ist und jedem die Möglichkeit bietet, die Studienberechtigung zu erwerben.

Gleichwertigkeit muß aber mehr sein als nur eine formale Berechtigung, sie muß in einer Änderung des öffentlichen Bewußtseins Ausdruck finden, so daß es nicht mehr einen ersten Bildungsweg gibt, dessen Endpunkt allenfalls noch über einen zweiten Bildungsweg von all denen erreicht werden kann, die man nicht zum Erwerb von Bildung auf den ersten Weg geschickt hat.

Davon ist man heute noch weit entfernt, wie das die im Mai letzten Jahres von der Kultusministerkonferenz beschlossene Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen deutlich macht. Der Einleitungsabschnitt dieser Vereinbarung lautet: „Berufstätige, die auf Grund ihrer Begabung, ihrer Persönlichkeit und ihrer Vorbildung für ein Hochschulstudium in Frage kommen, aber keine allgemeine Hochschulreife besitzen, können, wenn sie nach längerer Berufstätigkeit studienrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben und ihnen ein schulischer Bildungsgang oder die Teilnahme an der Reife-/Abiturprüfung nicht zugemutet werden kann, die Prüfung für den Hochschulzugang besonders befähigter Berufstätiger ablegen.“

Zugelassen wird man zu dieser Prüfung, wenn man mindestens 25 Jahre alt und in der Regel nicht älter als 40 Jahre ist und nach Abschluß einer beruflichen Ausbildung mindestens fünf Jahre berufstätig war. Die Prüfung selbst erfolgt in drei Fächern schriftlich und in vier Fächern mündlich. Diese Vereinbarung ist kein Beitrag zur Gleichwertigkeit beruflicher Bildung, sie bedeutet praktisch ihre Diskriminierung.

Dafür gibt es jedoch auch Beispiele auf anderen Ebenen. Eines der schlechtesten hat das Land Niedersachsen gegeben, als es die mit mindestens befriedigend bestandene Meisterprüfung dem Realschulabschluß gleichstellte, wenn gleichzeitig der Hauptschulabschluß und die berufs- und arbeitspädagogische Eignung vorliegt. Hier muß wirklich gefragt werden, ob ein Meister nach abgelegter Prüfung, also im Alter zwischen 25 und 35 Jahren, in seinem Bildungsstand tatsächlich dem gleichzusetzen ist, der mit etwa 17 Jahren die Realschule verläßt. Daran glaubte man wohl im niedersächsischen Kultusministerium selbst nicht; denn in der Begründung dieser Regelung wird darauf hingewiesen, daß die Zulassungsvoraussetzungen für eine Meisterprüfung hinsichtlich Umfang und Dauer weit über einen zweijährigen Schulbesuch hinausgehen. Warum wird dann aber dennoch die bestandene Meisterprüfung „in ihrer Wertigkeit“ nur dem Niveau des Realschulabschlusses gleichgesetzt?

Einen falschen Weg geht auch die baden-württembergische Regelung zum Erwerb eines dem Hauptschulabschluß gleichwertigen

thema: berufsbildung

Nr. 4 – August 1983

tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

Liebe Leserinnen,
Liebe Leser,

die Frage, wie sich der technische und arbeitsorganisatorische Wandel auf die berufliche Bildung auswirken wird, quantitativ, auf das Ausbildungspotenzial und qualitativ auf Inhalte und Organisation der beruflichen Bildung, wird immer vernehmlicher gestellt.

Die Veränderungen selbst betreffen die Arbeit, die Gestaltung der Arbeitsplätze und -abläufe, die neuen Anforderungen, die dort erfüllt werden müssen. Die Fragen werden also dort formuliert, die Antworten dagegen müssen Aus- und Weiterbildung geben.

Weiterbildung ist zuerst betroffen: Neue Technologien werden von den Betrieben mit den bewährten Fachkräften eingeführt. Die Einweisung erfolgt zumeist durch den Hersteller der neuen Maschinengenerationen. Die hierfür verwendeten Bildungsprogramme sind Teil der Marketingstrategien und damit stark hersteller- und trendabhängig.

Bestandteil der Erstausbildung werden neue Techniken erst nach einer Phase der Standardisierung, erst, wenn ein Großteil der Betriebe aufgrund positiver Erfahrungen das Neue übernommen hat. Dies sollten alle wissen, die bereits beim Bekanntwerden neuer Techniken nach deren Aufnahme in Ausbildungsordnungen rufen.

Jede Neuordnung von Ausbildung muß auch die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe berücksichtigen, vor allem in Zeiten anhaltend hoher Ausbildungsnachfrage. Nicht alle Betriebe verfügen über entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten an Arbeitsplätzen, die nach dem letzten Stand der Technik eingerichtet sind. Würden sie dennoch durch neue Ausbildungsordnungen

Arbeitsplätze in der Chemischen Industrie

Auswirkungen der Mikroelektronik auf Qualität und Quantität

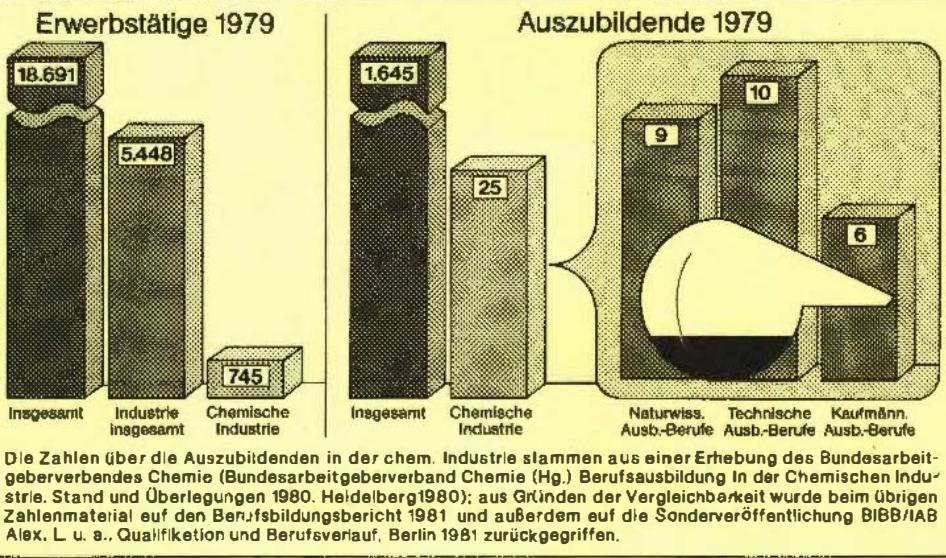
Die Chemische Industrie zählt traditionell zu den Branchen mit ausgesprochen hoher Innovationsbereitschaft. Die Mikroelektronik befindet sich gerade auch in dieser Branche auf dem Vormarsch.

Die neuen Automatisierungssysteme bringen durch den Ersatz von rein mechanischen oder elektromechanischen Komponenten durch elektronische Bauelemente eine Optimierung bestehender oder neuer Anlagen mit sich. Dies gilt besonders für die Wirtschaftlichkeit von Produktionsverfahren durch bessere Rohstoff- und/oder Energieausnutzung. Auch können Produkte mit höherer und gleichbleibender Qualität hergestellt werden. Dieser Aspekt ist unter dem

Gesichtspunkt einer besseren internationalen Konkurrenzfähigkeit besonders wichtig. Die vorgenannten Resultate werden dadurch erreicht, daß die praktisch verzögerungsfrei arbeitende Elektronik Sollwerte von Produktionsparametern exakter einhalten kann. Prozesse werden „weicher“ bzw. vorausschauender gesteuert.

Andererseits werden besonders komplizierte Prozesse durch den Einsatz frei programmierbarer

Fortsetzung Seite 2, Spalte 3



thema: berufsbildung

gezwungen, auch in der Ausbildung modernste Techniken zu berücksichtigen, müßten sie entweder aus der Ausbildung ausscheiden oder versuchen, durch Ergänzungsmaßnahmen wie überbetriebliche Ausbildung die geforderten Qualifikationen zu vermitteln. In jedem Falle ist die Kostenseite angesprochen. Das darf natürlich umgekehrt nicht zum billigen Alibi für meilenweites Hinterherhinken von Ausbildung hinter den Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt bedeuten.

Hier müssen Kompromisse gefunden werden, die einerseits die unter dem Gesichtspunkt der langfristigen Qualifikationsverwertung erforderlichen Mindeststandards in der Ausbildung auch bei der Vermittlung notwendiger neuer Inhalte sicherstellen, die andererseits aber auch die Aufrechterhaltung einer praxisnahen Ausbildung in den Betrieben gewährleisten.

In diesem Zusammenhang ist die Feststellung von Bedeutung, daß antizipatorische Leistungen des Bildungssystems, also ein Vorwegnehmen von Entwicklungen durch Bildungsmaßnahmen, im Hinblick auf die zu erwartenden Qualifikationsanforderungen nicht möglich erscheinen. An Maschinen, die heute erst auf Messen gezeigt werden, kann man noch nicht ausbilden. Allerdings kann Ausbildung die Lernfähigkeit vermitteln, die nötig ist, um sich mit neuen Entwicklungen auseinanderzusetzen und die eigene Qualifikation beständig anpassen zu können. Elemente der Ausbildung, die das gewährleisten, gilt es noch besser zu beschreiben und gezielt zu vermitteln.

Beim Eindringen der Mikrocomputertechnik in die betriebliche Wirklichkeit wird das Auseinanderklaffen von technischer Entwicklung in den Großbetrieben den zunehmenden neuen Anforderungen am Arbeitsplatz und dem Katalog der Fertigkeiten und Kenntnisse in den Ausbildungsordnungen besonders deutlich und entsprechend als Mangel empfunden. Der frühestmögliche Zeitpunkt der Anpassung von Ausbildungsrichtlinien an die tatsächliche Entwicklung ist aber keine berechenbare Größe. Er muß im dualen System und für das vorhergehende schulische Bildungssystem immer neu ausgehandelt und festgelegt werden. Deshalb ist dieser Vorgang auch nicht einmalig, sondern systembedingt.

In der beruflichen Erstausbildung hat in den letzten 10 Jahren unter dem Einfluß technischer und organisatorischer Veränderungen eine allmähliche Abkehr von den ausschließlich vergangenheitsorientierten Tätigkeiten einer engen, spezialisierten Ausbildung begonnen. Eine Übereinkunft aller Beteiligten, die berufliche Erstausbildung in eine breite berufliche Grundbildung und eine darauf aufbauende Fachbildung zu gliedern, wie sie das Berufsbildungsgesetz vorschreibt, konnte erzielt werden.

Unbestritten ist auch, daß die berufliche Grundbildung stärker mit berufsbedeutsamen, bisher eher der Allgemeinbildung zugerechneten Inhalten (Sprache, Mathematik) angereichert worden ist und noch wird, weil diese „Kulturtechniken“ in steigendem Maße auch zum „Handwerkszeug“ in fast allen Berufen werden.

Es steht außer Zweifel, daß Kenntnisse über die Informationstechnologien künftig dem Basiswissen oder einer beruflichen Grundbildung hinzugerechnet werden müssen, denn sie werden in fast allen Tätigkeitsbereichen des Menschen benötigt werden. Sie dürfen nicht als additives Wissen, vielleicht in einem zusätzlichen Fach, vermittelt werden, sondern müssen integraler Bestandteil aller beruflichen Grundbildung von Anfang an werden.

In der Fachbildung sollte vor allem die Handhabung berufsbezogener neuer Technologien nach der Methode des exemplarischen Lernens erfolgen.

Wie in allen anderen Bildungsgängen auch, so kann in der beruflichen Bildung nicht immer nur Neues aufgenommen werden, ohne daß Vorhandenes gestraft oder fallengelassen wird: In ein Maß geht immer nur eine bestimmte Menge.

Es wird darauf ankommen, in Grundbildung und Fachbildung die richtige Mischung zwischen den bekannten, langfristig verwertbaren Qualifikationen und den neuen, noch zu beschreibenden Kenntnissen und Fertigkeiten zu finden.

Wolfram Klunzinger

Steuerungen überhaupt erst durchführbar. Dies macht gerade auch aus volkswirtschaftlicher Sicht den Einsatz derartiger Anlagen zwingend notwendig. Im Bereich der chemischen Grundstoffe hat es in der jüngsten Zeit starke Ertragseinbußen gegeben, da zunehmend rohstoffreiche Schwellenländer derartige Industrien selbst aufbauen und ihre Produkte auf den Markt werfen. Rohstoffarme Länder wie die Bundesrepublik können hier nur mit dem Wissen und Können aller am Prozeß der Forschung, Entwicklung und Herstellung hochwertiger Produkte beteiligten Menschen gegenhalten. Das Export- und Ertragsvolumen kann zunehmend nur über die Vermarktung von „Spezialitäten“ erfolgen, deren Herstellung technisch-wissenschaftliches „know-how“ höchsten Grades voraussetzt.

Mit dem technischen Wandel hat sich die Qualität der Arbeitsplätze unzweifelhaft verändert. Tätigkeiten sind aus dem unmittelbaren Produktionsbereich in Steuerzentralen und Meßwarten verlagert worden. Der Umfang von Bedienungsfunktionen und manuellen Tätigkeiten ist geringer geworden. Statt dessen haben Überwachungsfunktionen, Fehler suche, Wartungs- und Instandhaltungsarbeiten erheblich an Bedeutung gewonnen. Diese Tätigkeiten stellen höhere Anforderungen an das technisch-wissenschaftliche Verständnis und die Konzentrations- und Reaktionsfähigkeit der Mitarbeiter als etwa an die körperliche Leistungsfähigkeit. Die Arbeit in der Meßwarte ist vornehmlich eine zentrale Kontrollarbeit, fernab vom eigentlichen Produktionsprozeß. Bei Störungen und abweichendem Prozeßverlauf müssen regulierende Eingriffe vorgenommen oder veranlaßt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Einführung der neuen Techniken auf der Grund-

lage der Mikroelektronik voraussichtlich nicht zu einer „Dequalifizierung“ in der Chemischen Industrie führen wird. Eine gewisse Gefahr zu einer Entwertung erworbener Fertigkeiten und Kenntnisse wäre für den Fall der Durchsetzung einer strengen Arbeitsteilung gegeben, wobei nur einem geringen Anteil der Beschäftigten die höher qualifizierten Aufgaben in den Meßwerten übertragen werden, während andererseits für die Mehrheit Aufgaben mit vergleichsweise niedrigen Anforderungen in der Anlagenkontrolle „vor Ort“ als „Läufer“ oder „Rundgänger“ übrigblieben. Nach der bisherigen Entwicklung ist eher wahrscheinlich, daß der vielfältige Qualifikationen besitzende Facharbeiter mit universeller Einsetzbarkeit und mit besonderer Fähigkeit zur Spezialisierung in den unterschiedlichsten Bereichen die Zukunft bestimmen wird.

Die bisherigen Erfahrungen haben dabei gezeigt, daß der Einsatz der Mikroelektronik nicht zwangsläufig zu Arbeitsplatz einsparungen führen muß. Generell kann gesagt werden, daß der Einsatz von Prozeßrechnern in der Verfahrenstechnik zentral begründet ist durch die Notwendigkeit einer optimalen und sicheren Betriebsweise. Die ökonomischen Vorteile liegen in der Steigerung der Produktqualität und der besseren Energieausnutzung. Letztlich ermöglicht die Mikroelektronik auch ein höheres Maß an Umweltschutz.

Prozesse in der Verfahrenstechnik laufen in der Regel in geschlossenen Apparaturen ab. Die direkte Kontrolle der Prozeßdaten durch die menschlichen Sinne ist nicht möglich. Eine weitgehende Automatisierung der Prozeßkontrolle und -steuerung erfolgte in der Chemie daher schon recht früh.

Wegen dieses traditionell bedingt ohnehin vorhandenen hohen Automatisierungsgrades ist es

bisher nicht zu derartig drastischen Einsparungen von Arbeitsplätzen wie etwa im Büro- oder Metallbereich gekommen. So stehen den in den letzten zehn Jahren in der Chemie ca. zwanzigtausend abgebauten Arbeitsplätzen beispielsweise 350tausend in der Textil- und Bekleidungsindustrie, 155tausend in der Elektroindustrie und 111tausend im Maschinenbau gegenüber.

Die in der Aufbauphasen nach dem Zweiten Weltkrieg stark expandierende und später auch unter konjunkturellen Schwankungen weniger leidende Chemische Industrie hatte 1973 mit ca. 700.000 Mitarbeitern ihren bislang höchsten Beschäftigungsstand erreicht. Die Einführung moderner Technologien der letzten und vorletzten Generation ab ca. Beginn der sechziger Jahre hat den bis dahin rapiden Aufbau der Belegschaften – zwischen 1965 und 1970 erfolgte eine Steigerung der Beschäftigungszahl von ca. 595.000 auf 692.000 – zunächst nur gebremst und – zumindest bis 1973 – kaum zu einem Absinken der Beschäftigtenzahlen geführt. Bei der Betrachtung muß berücksichtigt werden, daß es innerhalb der Branche jedoch zu Umschichtungen in der Beschäftigtenstruktur gekommen ist. So ging die prozentuale Besetzung der unteren Lohngruppen von 62 % im Jahre 1955 auf 40 % im Jahre 1980 zurück. Umgekehrt stieg die Quote der ausgebildeten Facharbeiter um neun Prozentpunkte auf 35 % und die der mehrjährig angelernten Kräfte mit quasi Facharbeiterstatus von 14 auf 25 %.

Der Anteil der Angestellten in der Chemie hat sich ständig erhöht. Von knapp 28 % im Jahre 1955 ist die Angestelltenquote auf 45 % im Jahre 1980 angewachsen. Dies ist einerseits vor dem Hintergrund zu sehen, daß die steigende Flut der Informationen den Personalbestand in den Verwaltungsabteilungen hat stark

Welche Ausbildung bekommen ausländische Jugendliche?

Nur gut die Hälfte der ausländischen Jugendlichen (56 %) im Alter von 15 bis 18 Jahren besucht eine berufsbildende Schule. Zählt man zu den Schülern in berufsbildenden Schulen die etwa 10.000 ausländischen Gymnasiasten in den Klassen 11 bis 13 hinzu, so ergibt sich ein Rest von 40 % von Ausländern im berufsschulpflichtigen Alter ohne Schulbesuch. Aber auch von den 121.000 ausländischen Jugendlichen in berufsbildenden Schulen dürfte nur knapp die Hälfte²⁾ eine qualifizierte Berufsausbildung erhalten. D. h. nur jeder dritte Ausländer im Alter von 15 bis 18 Jahren erhält eine berufliche Ausbildung oder besucht eine weiterführende höhere Schule.

Teilnahme an berufsbildenden Schulen	absolut gerundet auf 100	
Auszubildende in der Berufsschule	36.800	17
Berufsschüler ohne Ausbildungsvertrag (Jungarbeiter, Beschäftigungslose)	46.500	21
Schüler in beruflichen Vollzeitschulen (BVJ, BGJ, BFS)	32.600	15
Schüler in Fachober- schulen und Fach- gymnasien	3.500	2
Schüler in Schulen des Gesundheitswesens	1.900	1
Schüler in berufs- bildenden Schulen insgesamt (Zwischensumme)	121.300	56
Gymnasiasten (allgemeinbildende Schulen)	10.000	5
Jugendliche ohne Schulbesuch	86.800	39
Ausländische Jugend- liche von 15 bis 18 Jahre insgesamt	218.100	100

Die Praxis ist immer dabei:

Wie entsteht eine Ausbildungsordnung?

Die Qualität der Berufsausbildung in den Betrieben hängt wesentlich von ihrer inhaltlichen Gestaltung ab. Zentraler Bezugspunkt hierfür sind die Ausbildungsordnungen. Sie werden vom fachlich zuständigen Bundesminister im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) erlassen. Sie regeln rechtsverbindlich Inhalte, Gliederung und Ablauf der betrieblichen Berufsausbildung für die einzelnen Ausbildungsbereiche.

Dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) fällt dabei aufgrund des Berufsbildungsgesetzes von 1969 und des Berufsbildungsförderungsgesetzes von 1981 die Aufgabe zu, auf Weisung der zuständigen Bundesminister und im Rahmen seiner Forschungsarbeit veraltete Ausbildungsordnungen zu modernisieren und neue zu entwickeln.

Diese Neuordnung ist ein dauernder Prozeß, weil die einmal erreichten Ergebnisse aufgrund des technischen und wirtschaftlichen Wandels sowie bildungspolitischer Anforderungen in angemessenen Zeitabständen wieder zu überprüfen sind, um einen stetig hohen Stand der betrieblichen Berufsausbildung zu sichern.

Die Entwicklung von Ausbildungsordnungen und ihre Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Länder erfolgt in vier Abschnitten:

1. In einer **Forschungs- und Entwicklungsphase** werden Entscheidungsvorschläge für eine Ordnungsmaßnahme erarbeitet.
2. Im **Vorverfahren** werden die Eckwerte der Ausbildungsordnungen festgelegt.
3. In der **Erarbeitungs- und Abstimmungsphase** werden erlaßfähige Ausbildungsordnungs- und Rahmenlehrplanentwürfe erarbeitet und aufeinander abgestimmt.
4. In der **Erlaßphase** werden die Ausbildungsvorschriften verabschiedet, erlassen und veröffentlicht.

Forschungs- und Entwicklungsphase

Anregungen und Vorschläge für die Neuordnung eines Ausbildungsberufes kommen im allgemeinen aus der Praxis. Sie werden in der Regel von Fach- bzw. Spitzenorganisationen der Arbeitgeber oder der Gewerkschaften dem Verordnungsgeber oder dem BIBB vorgetragen. Sind bezogen auf das Ordnungsvorhaben noch grundsätzliche Fragen zu klären, beschließt der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung ein Forschungsprojekt, in dem vom BIBB zunächst Grundlagen für die Neuordnung der vorgesehenen Ausbildungsberufe erarbeitet werden.

Die in der Forschungs- und Entwicklungsphase angestrebten Arbeitsergebnisse sind Entscheidungsvorschläge zur Struktur und zum Inhalt der geplanten Ausbildungsordnungen.

Vorverfahren

Das Vorverfahren wird durch ein Antragsgespräch beim zuständigen Fachminister eingeleitet. Dabei werden Entscheidungen über die Eckwerte einer Ordnungsmaßnahme getroffen. Hierzu gehören u. a. die Festlegung der Berufsbezeichnung, der Ausbildungsdauer, der Struktur und des Aufbaus des Ausbildungsganges. An diesem Antrags-

gespräch nehmen die zuständigen Bundesminister, das BIBB, die Spalten- und Fachorganisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften sowie die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) teil.

Auf der Grundlage der in dem Antragsgespräch vereinbarten Eckwerte bereitet das BIBB auf Weisung des zuständigen Bundesministers in Zusammenarbeit mit Sachverständigen der Arbeitgeber und Gewerkschaften den Entwurf eines Projektantrages mit der Projektkonzeption vor. Er enthält die Beschreibung des organisatorischen Aufbaus des Ausbildungsganges, die bildungspolitischen Eckdaten und Rahmenbedingungen sowie einen Katalog der zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse. Zu diesem Entwurf wird eine Stellungnahme von Fach- und Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften sowie des Länderausschusses eingeholt.

Der Länderausschuß ist ein ständiger Unterausschuß des Hauptausschusses des BIBB, seinem gesetzlichen Auftrag nach hat er insbesondere die Aufgabe, auf eine Abstimmung zwischen den Ausbildungsordnungen und den schulischen Rahmenlehrplänen der Länder hinzuwirken. Das Bundesinstitut für Berufsbildung leitet den Projektantragsentwurf mit den entsprechenden Stellungnahmen den zuständigen Bundesministerien (Fachminister und BMBW) zu. Der Projektantrag wird vom BMBW im Einvernehmen mit dem Fachminister im Koordinierungsausschuß eingebracht.

Erarbeitungs- und Abstimmungsphase

Mit dem Projektbeschuß des Koordinierungsausschusses beginnt der Erarbeitungs- und Abstimmungsprozeß von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Auf Weisung des

zuständigen Bundesministers entwickelt das BIBB in Zusammenarbeit mit Sachverständigen der Berufsbildungspraxis, die von Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften benannt werden, den Entwurf einer Ausbildungsordnung. In dem Rahmenlehrplanausschuß der KMK, der mit Sachverständigen der Länder besetzt ist, wird der Entwurf eines Rahmenlehrplans erarbeitet. In Gemeinsamen Sitzungen stimmen die Sachverständigen des Bundes und der Länder die Entwürfe der Ausbil-

dungsordnung und des Rahmenlehrplans miteinander ab. In der ersten Gemeinsamen Sitzung soll die Grobstruktur des Ausbildungsrahmenplanes und des Rahmenlehrplans erörtert und in den weiteren Gemeinsamen Sitzungen die inhaltlich-fachlichen Einzelheiten der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans abgestimmt werden. Vor der letzten Gemeinsamen Sitzung werden die Fach- und Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften um Stellungnahme zu dem abgestimm-

ten Ausbildungsordnungsentwurf gebeten. Ihre Anregungen und Änderungsvorschläge können dann in der letzten Gemeinsamen Sitzung beraten werden.

Nach Abschluß des Erarbeitungs- und Abstimmungsprozesses werden die Arbeitsergebnisse gleichzeitig dem Länderausschuß und den Sozialparteien zugeleitet. Der Länderausschuß berät die Vorlage und leitet sie mit einer Beschußempfehlung an den Hauptausschuß. Ein positives Votum des Hauptausschusses zu den Ordnungsunterlagen gilt zugleich als Empfehlung an den Verordnungsgeber, die Ausbildungsordnung zu erlassen.

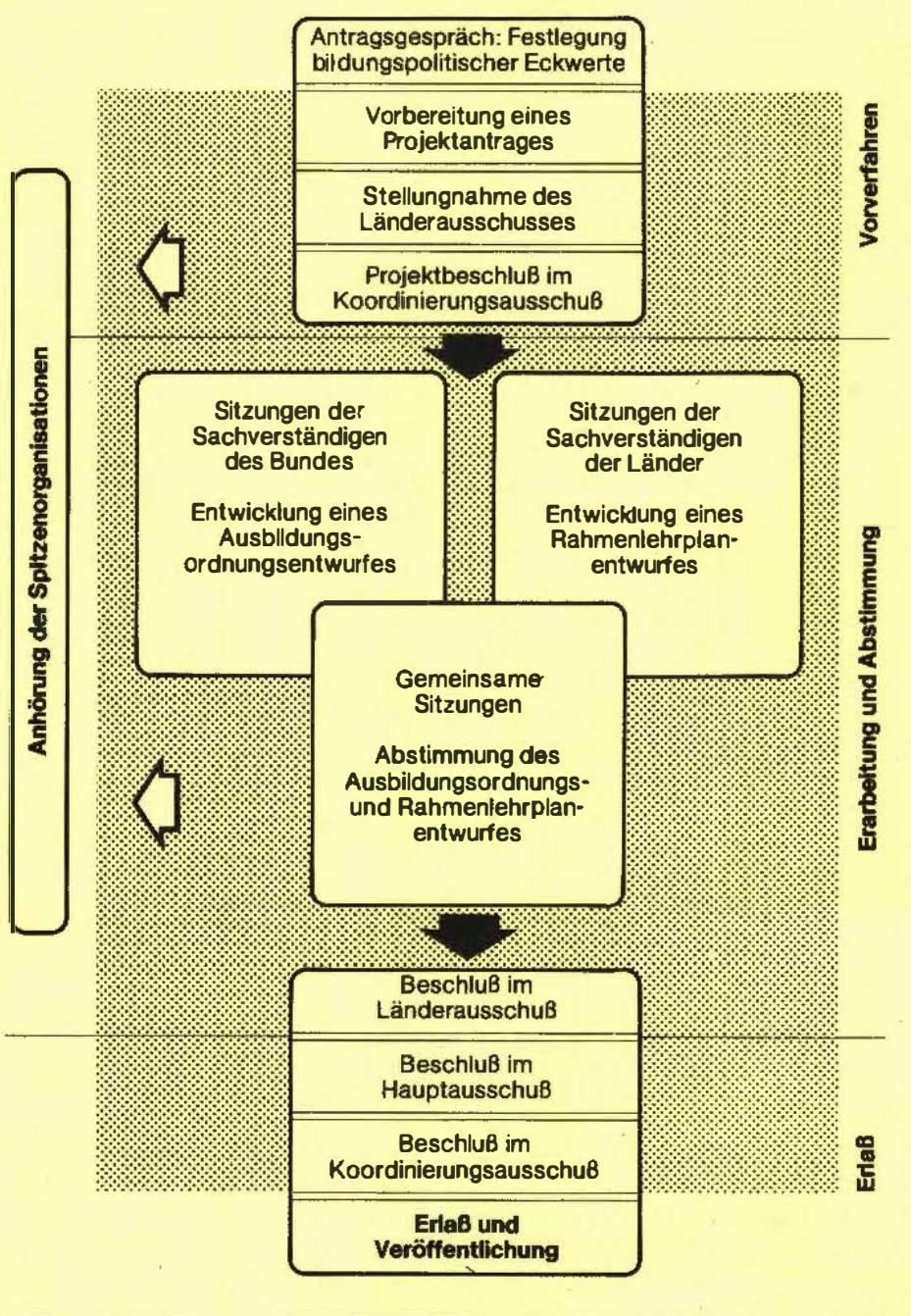
Erlaß

Die Ausbildungsordnungs- und Rahmenlehrplanentwürfe werden in den Koordinierungsausschuß eingebracht. Nach deren Beratung und Beschußfassung führt auf Bundesseite der zuständige Fachminister das Erlaßverfahren der Ausbildungsordnung durch. Es bezieht u. a. die Rechtsformlichkeitsprüfung durch den Bundesminister der Justiz (BMJ), die Einvernehmenserklärung des BMBW sowie die Veröffentlichung der Rechtsverordnung im Bundesgesetzblatt ein.

Der Rahmenlehrplan wird von der KMK verabschiedet und danach von den jeweiligen Kultusministern (-senatoren) der Länder in Lehrpläne umgesetzt, die nach Landesrecht für die Berufsschulen gelten.

Seit 1971 sind im Bundesinstitut für Berufsbildung und seinem Vorgänger, dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung 106 neue Ausbildungsordnungen für 162 Ausbildungsberufe erarbeitet worden.

Mehr über die Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe können Sie der gleichnamigen Broschüre von Hermann Benner entnehmen. Sie ist gegen eine Schutzgebühr beim BIBB erhältlich.



Fortsetzung von Seite 3

ansteigen lassen. In der Produktion erzielte Produktivitätssteigerungen, durchaus auch verbunden mit einem gewissen Personalabbau, sind häufig durch die Expansion der Administrationskosten und Stellenmehrungen in diesem Bereich aufgezehrt worden.

Mit anderen Worten: Der Abbau der Arbeitsplätze im Produktionsbereich ist durch Aufstokkungen der Belegschaft in der Verwaltung, aber auch im Sozialbereich und Umweltschutz, zumindest teilweise kompensiert worden. In der Produktion dürften daher mehr Arbeitsplätze abgebaut worden sein, als es die Statistik für die Branche, die alle Beschäftigungsbereiche berücksichtigt, signalisiert. (Quelle der Zahlen: Statistiken des Bundesarbeitgeberverbandes Chemie und des Verbandes der Chemischen Industrie.)

Einer „maßgeschneiderten“ Qualifikation kommt eine Schlüsselfunktion in der Modernisierung der Volkswirtschaft mit Hilfe der Mikroelektronik zu. Bislang existieren große Probleme, geeignete Ausbildungsstrategien und Curricula zu entwickeln und mit in der Regel auf diese Materie nur unzureichend vorbereitetem Ausbildungspersonal zum Einsatz zu bringen.

Die Frage, was soll in bezug auf die Mikroelektronik in den einzelnen Ausbildungsberufen wie vermittelt werden, wird mit unterschiedlicher Intensität und Systematik derzeit zu klären versucht. Sie kann nur mit engem Bezug zur Berufspraxis und zur Berufspädagogik beantwortet werden.

Im Wege einer engen Kooperation zwischen der Berufsbildungsforschung und der betrieblichen Ausbildungspraxis unter Einbeziehung der berufsbildenden Schulen müssen jetzt geeignete Aus- und Fortbildungskonzepte entwickelt werden.

Mehr Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Berufsschulen erforderlich:

Einführung des BGJ als generelles erstes Ausbildungsjahr

Eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen wird durch die Einführung des BGJ als generelles erstes Ausbildungsjahr sowohl in schulischer wie in kooperativer Form erforderlich.

Die vollständige oder teilweise Verlagerung der Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr in die Schule zwingt dabei die Schulen, sich verstärkt mit den Ausbildungsvorstellungen und -maßstäben der Betriebe auseinanderzusetzen. Die Ausbildungsbetriebe zeigen eine kritische Wachsamkeit gegenüber dem, was die Schule tut, gegenüber dem Unterricht und seinem Ergebnis, weil sie sich für die erste wichtige Phase der Ausbildung weiterhin voll mitverantwortlich fühlen. Dieses Fazit lässt sich aus der Studie „Verbindliches Berufsgrundbildungsjahr Metalltechnik“ ziehen, die das Bundesinstitut für Berufsbildung jetzt vorgelegt hat.

Die Untersuchung beruht auf zwei Fallstudien über die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres Metalltechnik als generellem ersten Ausbildungsjahr. Dabei wurde das schulische BGJ in den süd-niedersächsischen Landkreisen Göttingen, Northeim und Osterode beobachtet, das kooperative in der Pfalz in Rheinland-Pfalz. Grundlage sind vor allem Gespräche mit Sachverständigen aus dem Bereich der Berufsschulen, der Ausbildungsbetriebe, der Kultusministerien, der Kammern und der Gewerkschaften.

Beim **schulischen Berufsgrundbildungsjahr** beruht die Wirkung im wesentlichen auf der Anrechnungspflicht. Die Berufsschule

verleiht eine Berechtigung, die sich, anders als schulische Berechtigungen sonst, nicht auf andere Bildungsgänge des öffentlichen Schulwesen oder der Hochschulen bezieht, sondern die die Träger der Ausbildung, die Betriebe, unmittelbar bindet. Dies zwingt die Berufsschulen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem anderen Teil des dualen Systems, den Betrieben.

Auch beim kooperativen BGJ hat die Berufsschule, schon durch den größeren Zeitanteil, an Eigengewicht gewonnen. Die Betriebe beobachten viel aufmerksamer, was in der Berufsschule inhaltlich geschieht.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse kommt die Studie, in der zahlreiche planerische und organisatorische Aspekte eines verbindlichen Berufsgrundbildungsjahrs im Detail beschrieben werden, zu der Empfehlung, die Mechanismen einer Zusammenarbeit zu verbessern.

Die Untersuchung „Verbindliches Berufsgrundbildungsjahr Metalltechnik – Zwei Fallstudien zur Abstimmung und Zusammenarbeit“ von Brigitte Schmidt-Hackenberg ist als Heft 59 der Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“ erschienen und beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, gegen eine Schutzgebühr erhältlich.

Rückgang der Hauptschüler macht sich bemerkbar

Mehr Abiturienten in der Ausbildung

Von 1980 bis 1982 haben die Anteile von Abiturienten bei den Auszubildenden des dualen Systems zugenommen. Insbesondere in Industrie und Handel wurde mit 8 % ein hoher Wert erreicht. Dies bedeutet, daß Anfang 1983 in diesem Bereich rd. 62.000 Studienberechtigte in Ausbildungstanden. Im Handwerk beträgt der entsprechende Wert 31.000 oder 5 % der Auszubildenden.

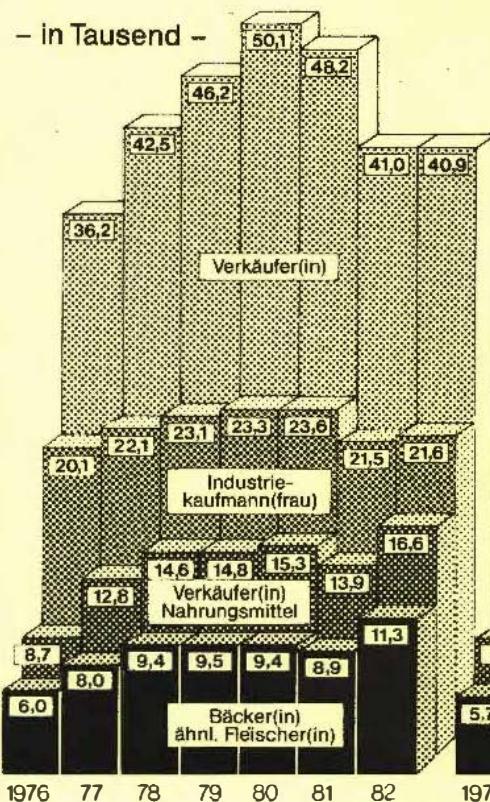
Der Anteil der Hauptschüler ist in Industrie/Handel und im Handwerk von 1980 bis 1982 (Stichtag 31. 12.) deutlich zurückgegangen. Während 1980 im Handwerk 71 % der Auszubildenden von Hauptschulen kamen, waren es 1982 66 %. In Industrie und Handel ist der Rückgang etwas schwächer ausgeprägt. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß in beiden

Bereichen die Anteile für das Berufsgrundbildungsjahr, das vor allem von Hauptschülern besucht wird, um einen Prozentpunkt zugenommen haben. Hauptschüler bilden daher nach wie vor, besonders im Handwerk, die größte Gruppe.

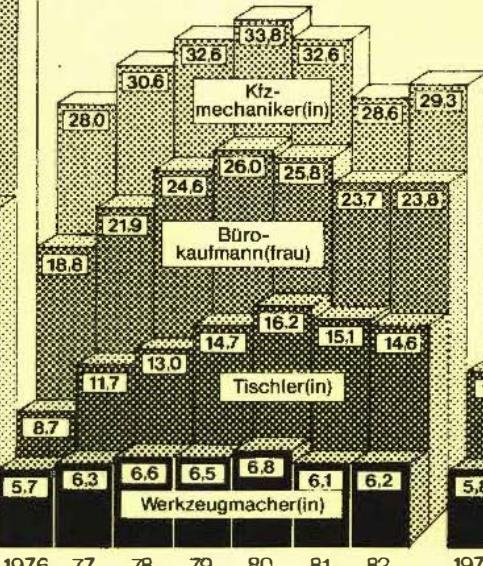
Im gleichen Zeitraum ist der Anteil der Hauptschüler an den Schulentlassenen von 51 % auf

46 % zurückgegangen. Da im Ausbildungssystem mehrere Jahrgänge ausgebildet werden, ist nicht zu erwarten, daß sich Veränderungen bei den Schulabgängern sofort und in gleichem Maße niederschlagen. Trotzdem deuten sich in diesen Zahlen bereits jetzt die erheblichen Strukturverschiebungen an, denen das duale System auch in den nächsten Jahren ausgesetzt sein wird. Der Anteil der Hauptschüler an den Schulentlassenen wird bis Ende der 80er Jahre auf 39 % zurückgehen. Dann ist mit einem weiteren Absinken des Hauptschüleranteils bei den Auszubildenden zu rechnen. Neben dem absoluten Rückgang der Zahl der Lehrstellenbewerber ist also eine erhebliche anteilmäßige Verschiebung bezüglich der Vorbildung zugunsten der weiterführenden Schulen zu erwarten.

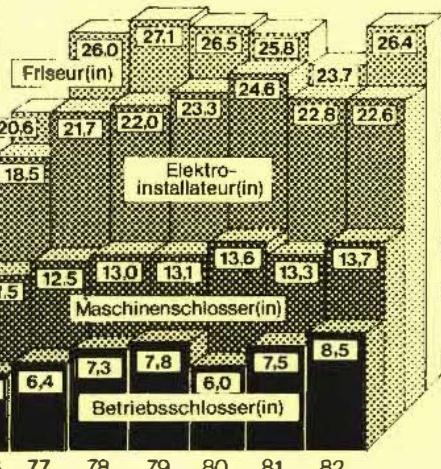
Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge nach ausgewählten Berufen



Von 1976 bis 1980 haben die meisten Ausbildungsberufe kontinuierliche Zunahmen zu verzeichnen. 1981 ist ein Einbruch festzustellen, von dem Berufe wie Kraftfahrzeugmechaniker(in), Friseur(in) und Bürokaufmann/-frau



besonders stark betroffen sind. Der Anstieg für 1982 wird vor allem durch Ausbildungsberufe wie Verkäufer(in) im Nahrungsmittelhandwerk, Bäcker(in) und Betriebsschlosser(in) hervorgerufen. Der Verkäufer(innen)beruf des Einzelhandels stagniert dagegen bei etwa 41.000 Neuabschlüssen, was einen Rückgang von nahezu 10.000 gegenüber 1980 bedeutet.



Ausbildung in Betrieben

Gute Erfahrungen mit der Ausbildung behinderter Jugendlicher

Überwiegend positive Erfahrungen machen Betriebe mit der Ausbildung Behindter. Zwar begründen die Betriebe die Einstellung Behindter vorrangig mit sozialen Motiven, sie betonen jedoch auch vielfach die besondere Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Arbeitsfreude der behinderten Auszubildenden.

Als besondere Belastung wird die notwendig intensivere Betreuung behindter Auszubildender angesehen. Dies geht aus einer Befragung von 360 Betrieben hervor, die Behinderte ausbilden. Die Ergebnisse wurden jetzt vom Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Ziel der Befragung war es, herauszufinden, ob und bei welchen Faktoren die Betriebe bei der Ausbildung Behindter im Vergleich zu Nichtbehinderten eine überdurchschnittliche Kostenbelastung sehen.

Behinderte können nach Ansicht der Betriebe erfolgreich ausgebildet werden, wenn die Berufswahl entsprechend der Art der Behinderung getroffen wird und Neigung und Fähigkeiten der Jugendlichen ausreichend berücksichtigt werden. Belastungen sehen die Betriebe in erster Linie in den höheren Unterweisungs- und Betreuungszeiten für Behinderte. Bei einem zusätzlichen Zeitaufwand des Ausbildungspersonals erhöhen sich die Personalkosten der Ausbildung entsprechend. So geben im Falle der Unterweisung am Arbeitsplatz 80 % der befragten Betriebe an, daß hierfür mehr Zeit aufgewendet werden müsse als für vergleichbare nichtbehinderte Jugendliche.

Der erforderliche Unterweisungsaufwand hängt in erhebli-

chem Maße von der Art der Behinderung des Auszubildenden ab: Nach Einschätzung der Betriebe weichen die Unterweisungszeiten für Körperbehinderte weniger oft und dann auch nur geringfügig von den Unterweisungszeiten für nichtbehinderte Auszubildende ab. Bei hör- und sprachbehinderten Jugendlichen sowie bei Lernbehinderten sind die Abweichungen dagegen erheblich.

Relativ häufig werden die produktiven Zeiten (d. h. Zeiten, in denen der Auszubildende für den Betrieb wirtschaftlich verwertbar eingesetzt werden kann) sowie der Leistungsgrad behinderter Auszubildender niedriger eingeschätzt als bei nichtbehinderten Auszubildenden. Abweichungen beim Leistungsgrad werden im verstärkten Maße bei Lernbehinderten gesehen.

Die Schrift „Erfahrungen von Betrieben mit der Erstausbildung behinderter Jugendlicher“ von Günter Walden und Susanne Wiederhold-Fritz ist als Heft 55 der Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“ erschienen und beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 30, gegen eine Schutzgebühr erhältlich.

Fernunterricht:

Weiterbildungschance für Klein- und Mittelbetriebe

Angesichts des allgemeinen Zwangs zur Kostenminimierung müssen die Betriebe auch bislang ungewohnte Möglichkeiten nutzen. Fernlehrgänge sind flexibel an die jeweiligen Bedürfnisse anpaßbar und im Vergleich zu traditionellen Weiterbildungsangeboten ökonomisch vorteilhaft. Gleichzeitig ist diese Unterrichtsmethode am ehesten geeignet, fundierte Kenntnisse über neue Technologien und Organisationsformen rasch und effizient zu vermitteln.

Am Beispiel der Einführung des Farbfernsehens in der Bundesrepublik 1967 und der damit notwendigen Qualifizierung des Fachhandels demonstrierte dies Albert Westerholt, SEL, anlässlich des 3. Werkstattgesprächs des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin, und der Forschungsgruppe Kammerer, München. SEL entwickelt und vertreibt seit 1966 Fernlehrgänge vornehmlich für die Bereiche Digitaltechnik, Elektrotechnik und Mikroprozessortechnik.

Dass Fernunterricht nicht nur für funktionsbezogene, sondern auch verhaltensorientierte Lernziele nutzbar ist, zeigt das Beispiel des von der Fa. Reemtsma entwickelten „99-Tage-Trainings“. Ziel dieses Kurses ist eine allgemeine Stabilisierung der Persönlichkeit und eine Förderung des Selbstbewußtseins und der Eigeninitiative.

Weitere Informationen über dieses zweitägige Werkstattgespräch, an dem Vertreter der Wirtschaft, der Kammern, einiger Bildungswerke, der Arbeitsverwaltung sowie des Bundes und der Länder teilnahmen, sind beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Abteilung Fernunterricht, in Kürze erhältlich.

Bildungsstandes an beruflichen Schulen vom Sommer vorigen Jahres. Danach wird Berufsschülern ohne Hauptschulabschluß, die die Abschlußprüfung der Berufsschule und die Ausbildungsabschlußprüfung vor der Kammer bestanden haben, bestätigt, daß der erreichte Bildungsstand dem Hauptschulabschluß gleichwertig ist.

Diese Regelung deutet zwar das richtige Prinzip an, das allgemein für die Anerkennung der Gleichwertigkeit gelten sollte: Nicht das „entsprechen“ wird bestätigt, sondern das „gleichwertig sein“. Sie erklärt aber dennoch im Grunde Höherwertiges, nämlich den Ausbildungsabschluß, für gleichwertig mit einem Abschluß, der im allgemeinen Voraussetzung für die Berufsausbildung ist.

An diesem Beispiel kann recht gut verdeutlicht werden, wie ein solches „Mißverhältnis“ vermieden werden kann: Indem man nämlich das Fehlen von Abschlüssen einer vorhergehenden Bildungsstufe allgemein für unbeachtlich erklärt, wenn ein üblicherweise darauf aufbauender Abschluß erreicht wurde. Mit anderen Worten: Wer eine Ausbildungsabschlußprüfung bestanden hat, hat damit den Mangel eines etwa fehlenden Hauptschulabschlusses getilgt, ohne daß es einer besonderen Anerkennung im Einzelfall bedarf.

Voraussetzung für eine solche Regelung wäre allerdings, daß sich die Bildungspolitiker auf die Einstufung der Abschlüsse einigen, und zwar ohne Diskriminierung beruflicher Abschlüsse. Sie müßten auf den in aller Regel bisher üblichen Weg verzichten, einen beruflichen Abschluß erst dann als gleichwertig anzuerkennen, wenn zusätzlich allgemeinbildende Qualifikationen erworben wurden. Wer die Andersartigkeit dadurch beseitigt, daß er über den Erwerb zusätzlicher Kenntnisse die Gleichartigkeit herstellt, braucht nicht mehr über Gleichwertigkeit zu reden. Denn daß Gleiches gleichwertig ist, bedarf keiner besonderen Regelung.

Vom Standpunkt der Berufsbildung her sollte das Gewicht einer Prüfung im Vordergrund stehen, nicht so sehr der Prüfungsinhalt. Das erlaubt es, von den Bildungsstufen ausgehend auf Gleichwertigkeit zu schließen.

Gleichwertigkeit ist ein Anspruch, den die Wirtschaft selbst erfüllen muß

In den Unternehmen spielen formale Abschlüsse nicht die gleiche Rolle wie beim Übergang von einer allgemeinbildenden Schule auf die andere oder wie bei den Laufbahnvoraussetzungen im öffentlichen Dienst. Berechtigungen im privaten Beschäftigungssystem können weder aus in der allgemeinbildenden Schule erworbenen Abschlüssen noch aus beruflichen Prüfungszeugnissen abgeleitet werden. Man könnte deshalb versucht sein, die Eingangsthese für verfehlt zu halten. Dem ist jedoch nicht so. Sie bezieht sich nämlich gerade nicht auf die förmliche Gleichsetzung von beruflichen Bildungsabschlüssen mit allgemeinbildenden Zeugnissen. Sie will besagen, daß die Unternehmen selbst dazu beitragen können, daß die berufliche Bildung in den Augen der Öffentlichkeit das gleiche Ansehen genießt wie die allgemeine Bildung. Warum ist denn – wie bereits ausgeführt – der Maßstab für die Gleichwertigkeit die Studienberechtigung? Weil das abgeschlossene Studium auch in der Wirtschaft vielfach größere Chancen eröffnet als berufliche Fortbildung und praktische Bewährung.

Dabei hat die Wirtschaft nicht nur ein Ausbildungssystem entwickelt, mit dem der Bedarf an qualifizierten Fachkräften gedeckt wird, sondern darauf aufbauend auch ein Netz von Fortbildungsmaßnahmen und -abschlüssen, das nicht nur der Anpassung an die Veränderungen in Wirtschaft und Technik dienen, sondern auch auf beruflichen Aufstieg vorbereiten soll.

Trotzdem ist es nach einer Untersuchung des Instituts der Deutschen Wirtschaft so, daß ein abgeschlossenes Hochschulstudium zwar keine Garantie für den beruflichen Aufstieg in der privaten Wirtschaft ist, aber dennoch eine nahezu unentbehrliche Voraussetzung. Fast 60% der leitenden Angestellten der ersten Ebene und fast 50% der leitenden Angestellten der zweiten Ebene hatten danach eine Ausbildung an einer Hoch- oder Fachhoch-

schule absolviert. Bei den Geschäftsführern der Unternehmen lag dieser Anteil noch um rund zehn Prozentpunkte höher.

Angesichts der zunehmenden Studentenzahlen ist es nicht ausgeschlossen, daß diese Entwicklung weitergeht und unter Umständen dazu führt, daß der über Berufsaus- und -fortbildung sowie berufliche Erfahrungen qualifizierte Mitarbeiter eher geringere Chancen haben wird, in höhere Positionen einzurücken, ja nicht mal mehr die heutigen Positionen halten kann. Das muß auf jeden Fall vermieden werden, weil sonst der Anspruch auf Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung gegenüber der Allgemeinbildung kaum durchgesetzt werden kann.

Der folgenden Schlußfolgerung des Instituts der Deutschen Wirtschaft auf Grund der erwähnten Untersuchung kann man deshalb zustimmen und dazu hoffen und wünschen, daß sie zur Unternehmenspraxis wird: „Die private Wirtschaft gründet auf dem Leistungsprinzip. Sie sollte dementsprechend auch die Statuszuweisung über das Leistungsverhalten regeln. Natürlich setzt das die Meßbarkeit der Berufsleistung voraus. Diese ist aber nicht immer gegeben. Eine leistungsunabhängige, bildungsmeritokratische Strukturierung der Betriebspyramide wäre wirtschaftlich gesehen unproduktiv, darüber hinaus auch ungerecht gegenüber den Nichtakademikern, die ja die Hauptfinanciers dieses Akademikerbonus sind. Nicht ohne Grund wird auch von den Verbänden dafür plädiert, jedem Mitarbeiter mit gleicher Leistung – unabhängig von der formalen Qualifikation – dieselbe Chance zur beruflichen Entwicklung zu geben, da der formal hohe Abschluß allein keinen Anspruch auf höhere Einstufung gebe.“

Ehe man darüber spricht, welche Abschlüsse gleichwertig sind, muß über gewisse Grundsätze Klarheit geschaffen und Übereinstimmung hergestellt werden. Ganz besonders wichtig ist aber, daß nicht jedes Bundesland für sich allein versucht, die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung auf seine Weise zu regeln. Weil die Berufsbildung bundeseinheitlich geregelt ist, können auch für die Gleichwertigkeit nicht von Land zu Land abweichende Lösungen gefunden werden. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft sollte deshalb nicht zu lange zögern und Gespräche mit den Ländern über diese Frage aufnehmen.

An einem zufriedenstellenden Ergebnis dieser sicher nicht leichten Verhandlungen muß die Wirtschaft schon deshalb interessiert sein, weil sie die Attraktivität der beruflichen Bildung beeinflußt, die für die kommenden Jahre mit geburtschwachen Jahrgängen besonders wichtig ist. So wichtig diese Gleichwertigkeit ist, die Eigenständigkeit des dualen Berufsausbildungssystems in der gegebenen Vielfalt, die dem differenzierten Qualifikationsbedarf entspricht, muß erhalten bleiben. Auf die Vorteile dieser Ausbildung, die neben dem Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten das Sammeln beruflicher Erfahrungen durch Mitarbeit im Betrieb umfaßt, kann auch in Zukunft nicht verzichtet werden.

Andrea: "Ich gehöre zu Euch!"



Sie ist geistig behindert

Wie Sie helfen können, erfahren Sie bei: Lebenshilfe, Postfach 80, 3550 Marburg

Lebenshilfe
für geistig Behinderte

ZUR DISKUSSION

Hans Stiehl / Helmut Passe-Tietjen

Kriterien zur Überprüfung pädagogischer Fachbücher für die Ausbildung der Ausbilder

In dem folgenden Problemaufriß stehen folgende Fragen zur Diskussion: Welche didaktische Funktion erfüllen gegenwärtig die in relativ großer Zahl auf dem Markt verfügbaren pädagogischen Fachbücher im Rahmen der überwiegend von den zuständigen Stellen durchgeführten Kursen zur Ausbildung der Ausbilder (AdA)? Wie werden sie eingesetzt? Was ist ihr textimmanentes Lernpotential und wie läßt sich dieses erfassen? Welchen Handlungsspielraum und welche Alternativen bezüglich des Lernarrangements läßt der durch Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), Rahmenstoffplan des Bundesausschusses für Berufsbildung (RSTPL) und Organisationsmodelle der zuständigen Stellen definierte Rahmen zu? Im Hinblick auf welche pädagogischen Leitvorstellungen sollte er ausgefüllt werden? Welche didaktische Funktion könnte in diesem Zusammenhang schriftliches Lehr-Lern-Material übernehmen? Nach welchen Kriterien müßte dieses Material gestaltet sein?

Kurz: Es geht um die Entwicklung eines curricularen und didaktisch-methodischen Begründungs- und Erklärungszusammenhangs (Theorie) für ein textgestütztes Seminarkonzept für die Ausbildung der Ausbilder, das bewußt auf den gegebenen Bedingungsrahmen abhebt und gleichwohl in der Lage ist, zumindest einen Teil wichtiger pädagogischer Zielvorstellungen in die „Normalsituation“ der AdA-Lehrgänge umzusetzen.

Ausgangslage

Die Situation, von der dabei ausgegangen wird, läßt sich folgendermaßen charakterisieren:

1. Der durch die AEVO und den RSTPL definierte Rahmen (vgl. Koenen 1980) dürfte sich trotz gravierender und didaktischer Strukturdefizite (vgl. Geißler 1976, 74) kurz- und mittelfristig nicht verändern lassen. Die Aufhebung der grundlegenden Mängel des bestehenden AdA-Systems ist gleichwohl auch in Zukunft ständig bildungspolitisch anzumahnen und einzuklagen (vgl. Lipsmeier 1980).

2. Unterhalb dieser bildungspolitischen Ebene bleibt es Aufgabe der Berufs- und Betriebspädagogik, weiterhin das curriculare Umfeld der Ausbildung der Ausbilder wissenschaftlich aufzuklären, um auch für das gegenwärtig praktizierte, zugegebenermaßen defizitäre AdA-System nach Ansatzpunkten und immensen Möglichkeiten der relativen Verbesserung und Optimierung zu suchen (vgl. dazu auch Kutt 1980, 831); auch auf die Gefahr hin, ungewollt zu einer bildungspolitischen Stabilisierung dieses Systems in seiner gegebenen Form beizutragen.

3. Die im letzten Jahrzehnt durchgeführten empirischen Untersuchungen zum Tätigkeitsfeld betrieblicher Ausbilder (zusammenfassend vgl. Kutt 1980) und die zahlreichen Modellversuche (zusammenfassend vgl. Pätzold 1980) haben einen relativ großen Fundus von Erkenntnissen und Erfahrungen erbracht, der jetzt konstruktiv hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten auf die „Normalsituation“ der AdA-Kurse systematisch auszuwerten wäre.

4. Zuvor jedoch erscheint es unumgänglich, die Zeit der „Theorieflösigkeit“ zu beenden und zu versuchen, die bislang entweder relativ praktizistisch-empirisch oder auf der Grundlage wesentlich normativ geprägter didaktischer Entwürfe gewonnenen Erfahrungsfacetten und Erkenntnispartikel zu einer empirisch gehalt-

vollen und praktisch verwertbaren Theorie mittlerer Reichweite zu verknüpfen.

5. Eine derartige Theorie hätte vor allem und zunächst die Ursache-Wirkungszusammenhänge, die das gegenwärtig praktizierte AdA-System faktisch und real bestimmen, zu klären und die „Schlüsselgrößen“ innerhalb dieses Systems ausfindig zu machen, an denen ein Konzept oder eine Strategie immanenter Verbesserung mit Aussicht auf Erfolg ansetzen könnte.

6. Die vorliegenden Erfahrungen aus den Modellversuchen (vgl. Winkelmann 1981 a), aber auch reine Plausibilitätsüberlegungen lassen die begründete Vermutung zu, daß insbesondere den Dozenten in den AdA-Maßnahmen als den entscheidenden Multiplikatoren eine derartige Schlüsselfunktion zufällt.

7. Die theorieleitende Frage lautet also: Welche Faktoren bestimmen das konkrete Verhalten eines durchschnittlichen Dozenten in einer AdA-Maßnahme? So wichtig empirische Befunde über das Tätigkeitsfeld, die Funktion, die Qualifikationen und das Bewußtsein von Ausbildern für die Begründung von Zielen und Inhalten der Ausbildung der Ausbilder sind, genauso wichtig dürften empirisch gültige Erkenntnisse über das konkrete Verhalten der Dozenten für die Entwicklung einer didaktisch-methodischen Theorie des AdA-Systems sein.

8. Vergleichbare Untersuchungen zum Lehrerverhalten (vgl. etwa Krumm 1973, 155 ff.) legen die Vermutung nahe, daß das Unterrichtsverhalten auch von Dozenten in AdA-Maßnahmen entscheidend von drei Faktoren abhängen dürfte: 1. von ihrem pädagogischen Reflexionsvermögen, 2. von ihren kommunikativen bzw. didaktisch-methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und 3. von der ihnen zur Verfügung stehenden und verwendeten Teachware (Lehr-Lernmaterial, Fachbücher, Medien usw.).

9. Erkenntnisse über Vorbildung und Rekrutierung von Dozenten für AdA-Maßnahmen lassen wiederum die Vermutung zu, daß insbesondere dem Lehr-Lern-Material eine Schlüsselfunktion zufällt: „Wenn Veranstalter und Dozenten einschlägiger Lehrgänge die Aufgabe der Vermittlung arbeits- und berufspädagogischer Kenntnisse inhaltlich aufzufüllen versuchen, so liegt es nahe, sich gerade in den Anfängen dieser Lehrgänge mehr oder weniger eng an den vorhandenen Lehrbüchern zum Thema zu orientieren“ (Winkelmann 1981 a, 117).

10. Lehrbüchern dürfte im gegenwärtig praktizierten AdA-System eine prägende Funktion zukommen. Ihre Qualität und ihr immenses Lernpotential dürfte mitentscheidend für die Qualität der AdA-Lehrgänge sein, zumal wenn nicht nur die Dozenten bei der Unterrichtsplärfung auf Fachbücher zurückgreifen, sondern diese auch noch von den Teilnehmern zur individuellen Unterrichtsnachbereitung und Prüfungsvorbereitung verwendet werden. Hier liegt auch die konstruktive Chance: Je reflektierter und besser das Material auf die didaktisch-methodischen Bedürfnisse und Möglichkeiten des Unterrichts abgestimmt ist, je flexibler es aufgebaut wird und je mehr reflexive und methodische Impulse es enthält, um so mehr könnte es zu einer immanenten Verbesserung des gesamten Lernarrangements beitragen. Wenn der hier skizzierte Wirkungszusammenhang gültig ist, dann käme es – und darauf zielen letztlich die folgenden Überlegungen ab – darauf an, ein Lehr-Lernwerk zu entwickeln, das, ohne dem Muster eines geschlossenen teaching-learning-packages zu

flexibel einsetzbar wäre und dem Dozenten gleichzeitig ein Stück praxis- und themenbezogener pädagogischer Weiterbildung ermöglichen würde.

11. In diesem Zusammenhang gewinnt auch eine Analyse des immanenten Lernpotentials vorliegender pädagogischer Fachbücher für Ausbilder ihren Stellenwert. Eine derartige Analyse bedarf jedoch, insbesondere dann, wenn sie in konstruktiver Absicht geschieht, einer theoretischen Bezugsrahmens, der curriculare Begründungs- und unterrichtswissenschaftliche Erklärungszusammenhänge verknüpft.

12. Diesem Anspruch werden die vorliegenden Untersuchungen zu AdA-Fachbüchern nur bedingt gerecht.

Bewußt pointiert formuliert, weisen sie folgende Mängel auf:

- a) Das ihnen zugrunde gelegte theoretische Konzept wird nicht oder nur unvollständig dargelegt. Es bleibt unklar, von welcher didaktischen Funktion und von welchem Unterrichtsarrangement jeweils bei der Analyse des AdA-Lehrmaterials ausgegangen wird.
- b) Der Zusammenhang und die curriculare Plausibilität der Analysekriterien ist deshalb nur bedingt nachvollziehbar. Der Untersuchungsansatz bleibt – mögen die Analysekriterien jeweils für sich genommen, durchaus einsichtig sein – insgesamt partikular – zusammengewürfelt.
- c) Die Untersuchungen verbleiben darüber hinaus mehr oder minder im rein Analytischen. Ihnen fehlt trotz gegenteiliger Vermerke eine Bezugnahme auf den gegebenen Rahmen des gegenwärtig praktizierten AdA-Systems und die darin enthaltenen Möglichkeiten.

Im folgenden wird versucht, Ansätze und Kriterien theoriegeleiteter Lernwerkforschung und -konstruktion für das gegenwärtig praktizierte System der Ausbildung der Ausbilder zu entwickeln, die diese Mängel aufheben könnten. Wegen der gebotenen Kürze kann dies hier lediglich skizzenhaft geschehen. Der hier entwickelte Ansatz liegt einer empirischen Lehr-Lern-Materialanalyse aller im Sinne der AEVO vollständigen Fachbücher zur AdA-Ausbildung zugrunde, die gegenwärtig am Institut für berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung der TU Berlin durchgeführt wird.

Bisherige Untersuchungsansätze zur AdA-Literatur

1. Als erster hat sich Lipsmeier (1974) unter der provozierenden Frage: Ausrichtung der Ausbilder? kritisch mit einigen Schriften zur Ausbilderqualifizierung auseinandergesetzt. Er analysiert insgesamt sieben Titel hinsichtlich ihrer grundlegenden Orientierungen im Themenbereich „Grundfragen der Berufsausbildung“. Er konstatiert eine starke Ankoppelung dieser Bücher an Unternehmerinteressen, und zwar über die Trägerschaft und über die installierten Prüfungsmechanismen hinaus (Lipsmeier 1974, 24) und spricht insoweit von einer antiemanzipatorischen Ausrichtung, die aus berufspädagogischer Sicht zu starker Beunruhigung Anlaß gäbe. Seine Analyse ist jedoch vergleichsweise pauschal und weist eine geringe methodische Stringenz auf.

2. Theoretisch fundierter und methodisch differenzierter ist die „Untersuchung meistgebrauchter Lehrbücher in der pädagogischen Ausbilderqualifizierung Bayerns“ angelegt, die von Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung der Modellseminare des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung zu den Themenbereichen „Beurteilungswesen“ (Müller 1979), „Der Jugendliche in der Ausbildung“ (Winkelmann 1981 b), „Planung und Durchführung der Ausbildung“ (Roth 1981) vorgelegt wurden. Müller (1979, 40) weist zunächst auf die fehlende „erziehungstheoretische Fundierung“ bisheriger Textanalysen, einschließlich seiner eigenen, hin. Ansonsten stellt er eine einseitige Ausrichtung fast aller Bücher als Instrument für die Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung fest. Die zweite Frage, die er untersucht, zielt auf das spezifisch „Pädagogische“, um das es den Autoren jeweils geht. Auch hier konstatiert er eine rein instrumentalistische Sichtweise von Pädagogik, eine „Funktionalisierung pädagogischer Prozesse für zunächst äußerliche Zwecke“ (Müller 1979, 43). Der Aspekt fehlender päd-

agogischer Reflexivität wird dann von Winkelmann und Roth noch vertieft. „Der Großteil aller Lehrbücher . . . begnügt sich mit der Darstellung nicht problematisierter Fakten . . .“ (Winkelmann 1981b, 151). Die vielfältigen Reflexionsmöglichkeiten und -erfordernisse werden nicht genutzt. Mehrheitlich läßt sich eine deterministische Auffassung vom Erziehungsprozeß ausmachen, der eine mechanische Lerntheorie in den Lehrbüchern entspricht. Roth analysiert die pädagogisch relevanten Konzeptionen der Lehrbücher anhand von drei Kategorien: zugrundeliegende Didaktikmodelle im Hinblick auf ihre Praxisbedeutsamkeit, Reflexionsspielräume in den Handlungsanweisungen an die Ausbilder und Vorstellungen vom Menschen (grundlegende Menschenbilder). Bezüglich des ersten Punktes stellt er ein weitgehendes Fehlen eines reflektierenden Praxisbezuges fest. Die in Lehrbüchern „heimlich“ enthaltenen didaktischen Modelle tragen zu einer nicht weiter reflektierten Verstärkung bestehender Praxis bei, sie verstärken ein funktionalistisch-pragmatistisches Erzieherhandeln der Ausbilder. Den Ausbildern werden keine Reflexionsangebote gemacht. Den meisten Büchern liegt ein mehr oder minder mechanistisches Menschenbild zugrunde; der Mensch als ein fremdbestimmtes, auf Anreize von außen reagierendes Wesen, ohne die Entwicklung eigener Handlungs- und Lebensprinzipien. Als zentrale Untersuchungskategorie der Münchener Seminargruppe läßt sich die Frage der „Reflexivität“ ausmachen. Die Forderung nach umfassenden Reflexionspotentialen auch bei der Vermittlung vermeintlich purer Fakten ergibt sich aus den grundlegenden erkenntnistheoretischen und gesellschaftspolitischen Positionen bzw. den daraus abgeleiteten erziehungswissenschaftlichen Axiomen als gemeinsamen Ausgangspunkt dieser Gruppe (vgl. Winkelmann 1981b, 124 f.).

3. Geißler (1978) hat darauf aufbauend die Grundrisse eines Konzepts „erfahrungsorientierter Seminardidaktik“ für die Ausbildung der Ausbilder entwickelt, in dessen Mittelpunkt das sogenannte „Hier-und-jetzt-Prinzip“ steht. Damit ist zum einen gemeint, daß die in den AdA-Lerngruppen situativ ablaufenden Lernprozesse ständig mitreflektiert werden sollen, der Unterricht also immer zum Gegenstand vom Metakommunikation gemacht wird, zum anderen jedoch auch, daß die jeweilige Rollenbefindlichkeit der Ausbilder im Unterricht ständig thematisiert wird. „Es muß eine der zentralen methodischen Aufgaben der Seminarleitung sein . . . , daß die lebensgeschichtlich und berufstypisch erworbenen Denk- und Handlungsmuster der Ausbilder reflektiert und durch mögliche Alternativen flexibel (personen- und situations-angemessen) werden können“ (Geißler 1978, 27). Aufgabe der Seminare ist es nach Geißler, die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Inhalte unmittelbar erfahrbar zu machen (persönliche Betroffenheit zu erzeugen), sie ins Bewußtsein zu heben und schließlich in reflektierte Erfahrung zu transportieren. Als zentrales methodisches Moment fungiert die „Rollenkommentierung“, d. h. die ständige Erläuterungs-, Begründungs- und Rechtfertigungspflicht für alles, was im Lernprozeß im Seminar geschieht.

Bezieht man dieses Konzept auf die restriktiven Bedingungen, denen normale Ausbilderseminare unterworfen sind, dann stellt sich insbesondere das „Dozentenproblem“ (vgl. Pätzold 1980, 847): Das Konzept steht und fällt mit dem pädagogisch-reflektierten Bewußtsein und insbesondere der kommunikativen und metakommunikativen Kompetenz der Dozenten. Geißler (1976, 76) selbst sind relativ früh Zweifel gekommen, ob Träger und Dozenten normaler Ausbilderseminare dazu in der Lage seien. „Bei diesen (den Kammern) sind es eher, wohl aus deren institutionellem Selbstverständnis heraus, ökonomische und berufspolitische Interessen, die in die Konzeption ihrer Seminare einfließen“.

4. Schulz/Tilch (1975, 80) machen das Dilemma der Ausbilderseminare deutlich und markieren den strategischen Ansatzpunkt für eine systemimmanente Verbesserung des AdA-Systems: „Es gibt kaum Dozenten, die speziell für die Ausbilderqualifizierung vorbereitet sind“. Die Mehrzahl der Dozenten in normalen AdA-

Lehrgängen entspricht keineswegs den Anforderungen, die ein derartiges pädagogisches Konzept stellt (vgl. Befragung durch Winkelmann 1981a, 211). Die zentrale Frage lautet also: Auf welchem Wege können die Dozenten in den AdA-Lehrgängen im Sinne dieser pädagogischen Kompetenzen qualifiziert werden? Die abschließende Formel von Winkelmann (1981a, 209 f.) zu diesem zentralen Problem muß als reichlich vordergründig eingestuft werden: „... Es ist nicht Aufgabe der vorliegenden Untersuchung, Dozentenqualifizierungsmaßnahmen im einzelnen aus den vorliegenden Ergebnissen herauszuentwickeln. Dies muß weiteren Projekten vorbehalten bleiben.“

Da weder davon ausgegangen werden kann, daß kurz- und mittelfristig die zuständigen Stellen in der Lage sind, entsprechend pädagogisch qualifizierte Dozenten für die AdA-Lehrgänge zu rekrutieren, noch andere Wege pädagogisch angelegter Dozentenqualifizierung bildungspolitisch gegenwärtig durchsetzbar sind, stellt sich die Frage, ob hier nicht mit entsprechend aufbereitetem Lehr-Lern-Material, das neben den normalen Unterrichtsfunktionen auch die Funktion einer situationsbezogenen Dozentenweiterbildung übernehmen würde, ein Versuch gemacht werden müßte, dieses grundlegende Problem zumindest ansatzweise zu lösen.

Grundstruktur einer didaktischen Theorie textgestützten Lehrens und Lernens im Rahmen der Ausbildung der Ausbilder

Didaktische Funktionsbestimmung von Lehr-Lern-Material im Rahmen verschiedener Unterrichtsarrangements

Sowohl die Analyse als auch die Entwicklung von Lehr-Lern-Material setzt eine didaktische Funktionsbestimmung voraus. Nur wenn klar ist, für welche Ziele, in welchem didaktisch-methodischen Zusammenhang das Material eingesetzt werden soll, lassen sich ziel- bzw. funktionsäquate Kriterien für die Konstruktion bzw. Beurteilung des Materials „ableiten“. Um Extrembeispiele zu nennen: Material im Rahmen des Fernunterrichts hat andere Funktionen zu übernehmen und unterliegt damit anderen Ansprüchen als etwa Arbeitsbögen oder Diskussionstexte im Rahmen eines wesentlich auf autonome Gruppenarbeit abgestellten Unterrichtsarrangements.

Eine derartig eindeutige Funktionsbestimmung lassen jedoch sowohl die vorliegenden pädagogischen Lehr-Lernbücher zur AdA als auch – und dies ist schon etwasstaunlich – die darauf bezogenen erziehungswissenschaftlichen Inhaltsanalysen von Lipsmeier (1974), Müller (1979), Winkelmann (1981b) und Roth (1981) vermissen. Bei den Lehrbuchautoren ist dies insoweit verständlich, als sie bzw. die Verlage aus Verkaufsüberlegungen heraus daran interessiert sein dürften, ihre Bücher für einen möglichst breiten Adressatenkreis und für möglichst viele Funktionen als geeignet zu deklarieren (vgl. etwa das Vorwort bei Golas 1979, Bd. 1, V). Bereits eine überschlägige Durchsicht der Bücher zeigt, daß die meisten Texte in der tradierten Form fachsystematisch orientierter Studienbücher, garniert allenfalls mit ein paar Lernzielangaben und Wiederholungsfragen, ansonsten aber ohne besondere Berücksichtigung adressatenspezifischer und mediendidaktischer Gesichtspunkte verfaßt sind. Den Autoren dürften in der Regel weder das innewohnende Lernpotential ihrer Texte noch die darin enthaltenen Wertungen und Ideologien (sozusagen der „heimliche Lehrplan“ der Texte) bewußt sein. Es ist anzunehmen, daß sie ihre Texte im wesentlichen ohne Kenntnis bzw. ausdrückliche Berücksichtigung lernstruktureller Zusammenhänge für das Textverstehen produziert haben. Kurz: Es ist zu vermuten, daß die meisten Autoren ihre Texte im didaktisch-methodischen Sinne ziemlich unreflektiert erstellt haben, so daß es dem Leser überlassen bleibt, was er aus diesen Texten macht, in welchem Lernzusammenhang er sie verwendet und was er aus ihnen lernt bzw. lernen kann.

Sollten sich diese Hypothesen bestätigen, so wäre es allerdings verfehlt, diese didaktisch-methodischen Defizite der AdA-Texte einseitig den Autoren anlasten zu wollen.

Ihre Bücher dürften vielmehr weder besser noch schlechter sein als die übrige erziehungswissenschaftliche Kompendienliteratur, allenfalls noch etwas „reduzierter“. Außerdem ist zu bedenken, daß es bislang so etwas wie eine didaktische Theorie textgestützten Unterrichts allenfalls in Ansätzen gibt.

Zunächst wären also die Unterrichtsarrangements zu definieren, in denen AdA-Literatur gegenwärtig Verwendung findet bzw. künftig Verwendung finden sollte. Grundsätzlich wäre natürlich zu wünschen, daß die AdA in einem möglichst flexiblen Unterrichtsarrangement stattfindet, allein schon deshalb, um für die künftigen Ausbilder ein möglichst breites Spektrum der Vermittlungs- und Lernformen direkt erfahrbar zu machen. Von daher wäre auch das Textmaterial möglichst mehrfunktional auszulegen. Neben der Vermittlung möglichst vieler reflexiver und verhaltensrelevanter Impulse in möglichst vielen unterschiedlichen Textsorten (Lese-, Lerntexte; Arbeitsunterlagen für Gruppenarbeit; Diskussionspapiere, thematische Zusammenfassungen, Fallbeispiele usw.) käme es auch darauf an, das gesamte Lernarrangement inhaltlich möglichst vielfältig zu differenzieren (z.B. individuelle Vor- und Nachbereitung mit Texten, Gruppenarbeit, Problemdiskussion, Vortrag, Prüfungsvorbereitung usw.). Welcher Beschränkung des Gesamtumfangs derartige Texte unterliegen und ob eine Konzentration auf einige wenige elementare Lehr-Lernarrangements und Textsorten nicht zu umgehen sein wird, muß sich in der Praxis zeigen.

Curriculare Begründung der Qualifikationsziele und Ermittlung der Lernvoraussetzungen für Ausbildung der Ausbilder

Die Festlegung von Unterrichtsarrangements und damit die didaktische Funktionsbestimmung für Lehr-Lern-Material ist immer nur möglich auf dem Hintergrund der Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen der jeweiligen Adressaten, hier also der Ausbilder. Zu diesem Zweck ist das umfangreiche Material, das inzwischen aus relativ vielen Untersuchungen über Funktion, Tätigkeit usw. von Ausbildern sowie über Erfahrungen aus Modellseminaren vorliegt, systematisch auszuwerten und zu curricularen und lernstrukturellen Hypothesen bezüglich der Qualifikationserfordernisse und der Lernvoraussetzungen bzw. Möglichkeiten von Ausbildern zu verdichten. Dabei ist darauf zu achten, daß die kurzfristigen Erwartungen der Teilnehmer an AdA-Kursen (z. B. Bestehen der Prüfung) ebenso berücksichtigt werden, wie die übrigen Bedingungsfaktoren, die für Lernen im Rahmen normaler AdA-Lehrgänge gegeben sind. Aus der Fülle der Fragen, die hier zu bearbeiten wären, sei beispielhaft nur die Frage herausgegriffen, nach welchen Deutungsschemata etwa bei bestimmten Ausbildergruppen bzw. Teilnehmern von AdA-Maßnahmen die Rezeption von Texten erfolgt oder welche Textmerkmale pädagogische Texte Ausbildern besonders leicht verständlich machen. Es handelt sich hier um zunächst mehr formale Fragen der Textverständlichkeit und Textverarbeitung für diesen Adressatenkreis, die aber für die Erfüllung didaktischer Funktionen und für die Konstruktion von Texten von grundlegender Bedeutung sein dürften. In diesem Zusammenhang wäre auch eine adressaten- und situationsspezifische Adaption der sogenannten Lehr-Lernforschung bzw. Lehrwerkforschung zu leisten (vgl. etwa Ballstaedt u. a. 1981; Treiber/Weinert 1982; Koskenniemi/Komulainen 1983; Tulodziecki 1983; Poelchau 1983).

Konstruktbildung

Nach Festlegung der didaktischen Funktionen, die das Lehr-Lern-Material im Rahmen bestimmter Unterrichtsarrangements haben soll, kann ein Aussagesystem darüber formuliert werden, welche Dimensionen und Kriterien Lehr-Lern-Materialien aufweisen müßten, damit bei Ausbildern mit definierten Lernvoraussetzungen erwünschte Lernerprozesse ermöglicht werden. Das Arbeitskonstrukt, das der AdA-Materialanalyse zugrundeliegt,

die gegenwärtig an der TU Berlin durchgeführt wird, weist beispielsweise folgende Ebenen und Dimensionen auf:

- 1 Formale Ebene mit den Dimensionen
 - 1.1 Verständlichkeit der Texte (textstrukturelle Merkmale);
 - 1.2 Differenzierungsgrad der didaktisch-methodischen Struktur;
 - 1.3 curriculare Grundorientierung (Lehrplanorientierung).
- 2 Inhaltliche Ebene mit den Dimensionen
 - 2.1 zugrundeliegendes Lernmodell und Lernpotential
 - 2.2 Eindeutigkeit der Sprachmodi, Ideologiegehalt;
 - 2.3 Reflexivität und Metakommunikativität der Texte.

Der Zusammenhang der Analyseebenen und -dimensionen lässt sich, stark vereinfacht, folgendermaßen darstellen: Lerntexte müssen zunächst erst einmal für Ausbilder verständlich sein (1.1). Dies ist eine notwendige, wenn auch noch keineswegs ausreichende Bedingung für optimiertes Lernen.

Außerdem sollte in einem Text, der im Rahmen einer pädagogischen Ausbildung eingesetzt wird, die didaktisch-methodische Struktur (1.2) (z. B. Lernzielangaben, thematische Übersicht, Hinweise zum Lernverfahren, Lernkontrollen usw.) transparent gemacht sein, damit das pädagogische Konzept nachvollziehbar wird. Dies gilt auch für den curricular-didaktischen Hintergrund, konkret etwa die Frage, inwieweit sich das Buch an Lehrplanvorgaben (etwa den RSTPL) orientiert oder eigene konzeptionelle Wege geht (1.3). Damit im Zusammenhang steht auch die Frage des zugrundeliegenden Lernmodells und Lernpotentials (2.1): Für welche didaktischen Funktionen und für welche Lernarrangements hat der Autor sein Buch eigentlich vorgesehen? Für welche ist es tatsächlich geeignet?

Lehr-Lernbücher müssen nicht nur in ihrer äußeren Form verständlich sein, es ist auch zu fordern, daß sie in ihrem Sprachgebrauch eindeutig sind; beispielsweise muß für den Leser/Lerner klar erkennbar sein, ob es sich jeweils um empirische Aussagen (Aussagen über Realität), um normative Aussagen (Wertungen) oder lediglich um definitorische Aussagen (Begriffe) handelt. Je unklarer die Sprachmodi sind, um so größer ist die inhaltliche Konfusion, um so eher sind ideologieträchtige Sprachmuster möglich (2.2). „Reflexivität“ und „Metakommunikativität“ schließlich sind Kategorien, mit denen die zentrale pädagogische Qualität von Unterricht bzw. Lernmaterial erfaßt werden soll. Mit dieser Dimension soll ermittelt werden, ob und in welchem Umfang und in welcher Tiefe (Intensität) gruppendifferentielle Beziehungen (Probleme), die Inhalte und schließlich die Lernorganisation selbst thematisiert werden (2.3).

Dieses Konstrukt, das hier nur grob skizziert und nicht weiter erklärt und begründet werden kann (vgl. im einzelnen Neumann/Stiehl 1976), basiert auf einem Vorverständnis von Unterricht als kommunikativem und möglichst weitgehend herrschaftsfreiem Handeln, das auf die Herstellung identitätskonstituierender Persönlichkeitsmerkmale [wie z. B. Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellungen anderer einzufühlen, gegenseitige Toleranz, Rollendifferenz und Identitätsdarstellung] (vgl. Krappmann 1973) abzielt. Dabei wird ein Zusammenhang vermutet zwischen dem Grad an herrschaftsfreier Kommunikation, reflexiver Metakommunikation im Lehr-Lernsystem und der Gewinnung identitätskonstituierender Persönlichkeitsmerkmale. Auf die Vermittlung dieser Rollenkompetenzen müßte Ausbildung der Ausbilder elementar abstellen.

Das hier entwickelte Konstrukt unterscheidet sich vom Konzept einer erfahrungsorientierten Seminarididaktik für AdA von Geißler (1978b) dadurch, daß es dessen beinahe totale situative und interaktionistische Orientierung vermeidet und die zentralen Kategorien der Reflexivität und Metakommunikativität in einen stringenteren lern- und sozialisationstheoretischen Erklärungszusammenhang einzubringen versucht. Außerdem sollen die spezifischen kommunikativen und metakommunikativen Möglichkeiten, die entsprechend ausgelegtes Lehr-Lern-Material bieten könnte, für die gegenwärtige Praxis der Ausbildung der Ausbilder verfügbar gemacht werden.

Ansätze und Perspektive

Die Analyse vorliegender AdA-Literatur zielt somit pointiert auf konstruktiv-praktische Verwendungsmöglichkeiten ab. Zum einen sollte geklärt werden, für welche didaktisch-methodische Funktionen sich das vorliegende Material im Rahmen welcher Unterrichtsarrangements jeweils in welchem Grade eignet. Gleichzeitig sollen jedoch bereits Grundstruktur und Kriterien einer Theorie textgestützten Lehrens und Lernens für den „normalen“ Kontext der AdA-Seminare entwickelt werden. Diese Theorie ist aus der Handlungsperspektive der Dozenten heraus zu konzipieren. Dabei kann davon ausgegangen werden (vgl. Winkelmann 1981a), daß die meisten Dozenten in den AdA-Seminaren selbst über ein sozial- oder erziehungswissenschaftliches Studium verfügen und von daher grundsätzlich aufgeschlossen sein dürften für die Notwendigkeit der Vermittlung reflexiver und verhaltensorientierter Qualifikationen über die reine Wissensebene hinaus. Den meisten dürfte es jedoch an ausreichenden didaktisch-methodischen Kompetenzen zur Umsetzung dieser Qualifikationen im begrenzten organisatorischen Rahmen normaler AdA-Lehrgänge fehlen. An diesem Punkte wäre durch entsprechend aufbereitete Materialangebote gezielt Hilfestellung zu leisten. Insbesondere wäre an einen Verbund von Objekttexten (Lern-, Diskussions-, Arbeits- und Prüfungsvorbereitungstexte usw. für Teilnehmer) und Metatexten (didaktisch-methodische Entwürfe, Begründungen und Hinweise für Dozenten etwa in Form eines zwar separaten, ansonsten aber ganz konkret auf die Objekttexte bezogenen Dozentenhandbuches) zu denken. Die bisher vorliegenden Materialien und Weiterbildungsangebote für Dozenten sind entweder allgemein erwachsenenpädagogisch ausgelegt (vgl. AFZ-Leitfäden) oder sie berücksichtigen nicht die Besonderheiten von AdA-Seminaren (vgl. etwa das NQ-Projekt der AUE 1982), die sich als pädagogisch-verhaltensorientierte Bildungsmaßnahmen nach Inhalt, Methode und organisatorischen Rahmenbedingungen stark von der Volkshochschularbeit unterscheiden.

Dieses neu zu konzipierende Lehr-Lernwerk für die AdA sollte evtl. noch durch Video-Fallmaterial ergänzt werden. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, daß eine systematische Überarbeitung bzw. konstruktive Auswertung des Medienverbundsystems „Ausbildung der Ausbilder“ von 1973 immer noch aussteht (vgl. Echterhoff/Jensch/Schneider 1974, unveröff.).

Literatur

- AFZ (Hrsg.): Ausbilderförderungszentrum: Referenten- bzw. Seminarleitfäden, Arbeitsmaterialien. Essen o.J.
- BALLSTAEDT, ST.-P./MANDL, H./SCHNOTZ, W./TERGAN, S.-D. (1981): Texte verstehen, Texte gestalten. München, Wien, Baltimore 1981.
- ECHTERHOFF, W./JENSCH, M./SCHNEIDER, W. (1974): Die Funktion des Medienverbundsystems „Ausbildung der Ausbilder“ für Berufsbildung. Forschungsbericht. Bd. 1, 2, 3. Köln 1974 (unveröff. Forschungsbericht. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft).
- GEISSLER, KH. (1976): Die pädagogische Qualifikation betrieblicher Ausbilder. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Modellversuche des Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1976, 3, S. 73–79.
- GEISSLER, KH. (1978): Vorstudien zur Begründung einer erfahrungsorientierten Seminarididaktik in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare IX und X Bd.II. München 1978, S. 11–48.
- GOLAS, H.G. (1979): Berufs- und Arbeitspädagogik für Ausbilder. Bd. 1 und 2. Essen 1979.
- KOENEN, E. (1980): Die staatlich verordnete Ausbildungsbereignung. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 565–576.
- KOSKENNEMI, M./KOMULAINEN, E. (1983): Lernmaterial und Unterrichtsprozeß. In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 1, S. 4–26.
- KRAPPMANN, L. (1973): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1973 (3. Auflage).
- KRUMM, V. (1973): Wirtschaftslehreunterricht. Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1973.
- KUTT, K. (1980): Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 825–838.

- LIPSMEIER, A. (1974): AdA: Ausrichtung der Ausbilder? Eine kritische Analyse einiger Schriften zur Ausbildungserqualifizierung. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* (1974) 1, S. 10–24.
- LIPSMEIER, A. (1980): Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 6, S. 813–823.
- MÜLLER, K. R. (1979): Betriebliche Ausbilder als Beurteiler. Probleme ihrer Qualifizierung durch schriftliches Material. In: *Die Deutsche Berufsschule* 75 (1979) 1, S. 39–51.
- NEUMANN, G./STIEHL, H. (1976): Unterricht als kommunikatives Handeln. Hannover 1976.
- NO-Projekt (1982) des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), gefördert vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Materialien. Weinheim 1982.
- PÄTZOLD, G. (1980): Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 6, S. 839–862.
- POELCHAU, H.-W. (1983): Lehrwerkforschung, Lehrwerkgestaltung und Textverarbeitung. Einige Überlegungen zur gegenseitigen Nutzbarmachung. In: *Unterrichtswissenschaft* 11 (1983) 1, S. 46–55.
- ROTH, J. (1981): Analyse meistgebrauchter Lehrbücher in der pädagogischen Ausbilderqualifizierung Bayerns – Themenbereich „Planung und Durchführung der Ausbildung“ –. In: *Die Situation der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Erster Teil – 2. Halbband*. München 1981, S. 175–311.
- SCHULZ, W./TILCH, H. (1975): Qualifizierung von Ausbildern zu Pädagogen? Ein Beitrag zur Intensivierung und Systematisierung der pädagogischen Qualifizierung von Ausbildern. Erfahrungen mit Versuchsliegägen in Berlin. Hannover 1975.
- TREIBER, B./WEINERT, F. E. (1982): Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München–Wien–Baltimore 1982.
- TULODZIECKI, G. (1983): Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. In: *Unterrichtswissenschaft* 11 (1983) 1, S. 27–45.
- WINKELMANN, D. (1981a): Dozenten der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. In: *Die Situation der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung – Zweiter Teil*, München 1981.
- WINKELMANN, D. (1981b): Analyse meistgebrauchter Lehrbücher in der pädagogischen Ausbilderqualifizierung Bayerns – Themenbereich „Der Jugendliche in der Ausbildung“. In: *Die Situation der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung – Erster Teil, 2. Halbband*. München 1981, kS. 115–173.

UMSCHAU

Manfred Bergmann / Horst Eichstätt

Zur Aus- und Weiterbildung von Ausbildern im Bundesinstitut für Berufsbildung

Die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt der letzten Jahre hat viele Betriebe in Wirtschaft und Verwaltung ermuntert, neue oder zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Die dabei erzielten Steigerungsraten waren in einzelnen Branchen oder Betrieben teilweise beträchtlich.

Dennoch ist es auch in dieser Situation notwendig, den Gesichtspunkt der Qualität der Berufsausbildung nicht aus dem Auge zu verlieren. So hängt eine gute Ausbildung im wesentlichen von der Qualität der Ausbildung der Ausbilder ab. Ist es angesichts dieser Situation überhaupt möglich, den Ausbildern in Betrieben und Verwaltungen Hinweise und Hilfestellungen zur Umsetzung so anzubieten, damit gute Ausbildungserfolge erzielt werden können?

Dieser Frage soll anhand eigener Ausbildungserfahrungen des Bundesinstituts für Berufsbildung und seiner Partner im Ausbildungsverbund nachgegangen werden. Die Vorschläge und Maßnahmen sind beispielhaft und die Ausgangssituation für die Ausbildung vergleichbar mit der in vielen anderen Ausbildungsbetrieben. Auch die Situation der Ausbilder dürfte mit anderen Ausbildungsbetrieben vergleichbar sein.

Zunächst sollen zum Verständnis einige Hinweise auf die Ausbildung im Bundesinstitut gegeben werden*): Das Bundesinstitut für Berufsbildung bildet seit 1980 Verwaltungsfachangestellte aus. Bis dahin fehlten eigene Ausbildungserfahrungen. Die Ausbildung wird gemeinsam mit weiteren Behörden und anderen Einrich-

tungen im Ausbildungsverbund durchgeführt, wir nennen es, das „Berliner Modell“. Innerhalb von drei Jahren wurden 39 Ausbildungsplätze geschaffen; wegen der Anforderungen des Ausbildungsberufes und der Struktur und Aufgabenstellung aller beteiligten Behörden sind an der Ausbildung eine Vielzahl von ausbildenden Fachkräften zu beteiligen, die zumeist weder über praktische Ausbildungserfahrungen noch über Fachkenntnisse in der beruflichen Bildung verfügten. Es war deshalb eine vordringliche Aufgabe, alle Ausbilder innerhalb kurzer Zeit auf ihre neue Ausbildungstätigkeit vorzubereiten. Gefragt waren unbürokratische, kostengünstige und rasch umsetzbare Vorgehensweisen. Wenn man nun den Weiterbildungs- und Informationsbedarf der Ausbilder ermitteln will, muß man wissen, daß

- die an der Ausbildung beteiligten Mitarbeiter die notwendigen Fachkenntnisse und Fertigkeiten als unerlässliche Voraussetzung für den gesamten Ausbildungserfolg besitzen müssen,
- der ausbildende Mitarbeiter in der Lage sein muß, sein Wissen und seine Erfahrungen an den Auszubildenden weiterzugeben. Qualifikationsvoraussetzung für den Ausbilder sind also pädagogische Grundkenntnisse, z. B. der Methodik und Didaktik betrieblicher Ausbildung, die der Vermittlung zugute kommen,
- er weiterhin Kenntnisse über die Ausbildungsorganisation seines Betriebes, über Verantwortlichkeiten und Abläufe benötigt. Er muß über gesetzliche Vorgaben der Ausbildung ebenso informiert sein, wie über die übrigen innerbetrieblichen Rahmenbedingungen sowie über Einzelaspekte des gesamten Ausbildungswesens.

Im Interesse erfolgreicher Berufsausbildung kann nicht darauf gewartet werden, bis die Ausbilder ihren persönlichen Weiterbildungsbedarf erkennen und gegenüber dem Ausbildungsbetrieb anmelden oder sogar Realisierungsvorschläge unterbreiten. Vielmehr muß eine Bedarfsanalyse durchgeführt und jeweils aufgrund der laufenden Erfahrungen aktualisiert werden. Dies ist zu berück-

* Eine Darstellung der Entwicklungszusammenhänge der Ausbildung im Bundesinstitut findet sich in der Broschüre: Bergmann, M. / Busch, J. / Eichstätt, H. unter Mitarbeit von Krieger, U.: Das „Berliner Modell“. Der Ausbildungsverbund des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Ausbildung von Verwaltungskräften. Sonderveröffentlichung des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin 1982. In der BWP, Rubrik „Umschau“, wird in Heft 5/83 über die neueste Entwicklung im Ausbildungsverbund berichtet.

sichtigen, wenn der Weiterbildungs- und Informationsbedarf der Ausbilder strukturiert und in innerbetriebliche Maßnahmen umgesetzt werden soll.

Aus den Erfahrungen im Bundesinstitut und der mit ihm verbundenen Institutionen haben sich die folgenden Themenstellungen und organisatorischen Lösungen ergeben:

Kenntnisse über das Berufsbild

Es kann wohl nicht bestritten werden, daß Kenntnisse über das Berufsbild erforderlich sind. Jedoch stellt sich die Frage nach dem erforderlichen Umfang. Es ist möglich und wohl auch häufig Praxis, dem Ausbilder das „Paket“ der Regelungen, z. B. die Ausbildungsordnung, den Ausbildungsrahmenplan, die innerbetrieblichen Ausbildungspläne, möglichst noch den Rahmenlehrplan der Berufsschule und sonstige schriftliche Unterlagen an die Hand zu geben. Mit dieser Papierflut bleibt sich dann der Ausbilder selbst überlassen; nun ist er ja jederzeit voll informiert, wenn er nur will. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, den Ausbilder nur mit Informationen zu versorgen, die zur Übernahme bestimmter Ausbildungsabschnitte erforderlich sind. Als praktikabel und effektiv ergab sich für uns folgender Lösungsweg:

Der Ausbilder braucht konkrete Hinweise über die von ihm zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten in den übernommenen Ausbildungsabschnitten.

Der Text der Ausbildungsordnung reicht hierzu erfahrungsgemäß nicht aus. Insbesondere wenn mehrere Ausbilder an gleichen Ausbildungsbereichen beteiligt sind, müssen Lernziele und Durchführungshinweise soweit präzisiert werden, daß eine möglichst einheitliche Ausbildung gewährleistet werden kann. Hierzu gehören auch Hinweise über die Form und Vorgehensweise in der Vermittlung. Ebenso erwartet der Ausbilder Informationen über das Berufsbild insgesamt, damit er den Stellenwert der zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten richtig einordnen kann. Es entspricht den Erwartungen der Ausbilder und auch den Absichten in der Berufsausbildung, Ausbildungsinhalte und die Art und Weise der Vermittlung in der Ausbildungsstätte nicht von jedem Beteiligten selbst ausdeuten zu lassen.

Kenntnisse über gesetzliche Vorgaben

Jeder Ausbilder, auch der nur gelegentlich Beteiligte, benötigt ein Mindestmaß an Kenntnissen über die Rechtsgrundlagen der Berufsausbildung. Wesentliche Rechtsregelungen und besonders bedeutsame Passagen dieser Gesetze und Rechtsverordnungen müssen bekannt sein, insbesondere das Berufsbildungsgesetz, das Jugendarbeitsschutzgesetz, das Schwerbehindertengesetz und die anzuwendenden Mänteltarifverträge. In welchem Umfang den Ausbildern hier Informationen zu vermitteln sind, bestimmt sich nach ihrem Beteiligungsgrad im Rahmen der Ausbildungsorganisation. Unverzichtbar erscheint jedoch eine generelle Behandlung dieses Themas.

Kenntnisse über innerbetriebliche Rahmenbedingungen

Ohne Kenntnis der innerbetrieblichen Festlegung für die Ausbildung kann nicht zielerichtet ausgebildet werden. Der Ausbilder muß informiert sein über die Organisation der Ausbildung im Betrieb, ihre Einbettung in die gesamte Organisationsstruktur und die Ausbildungsabläufe. Hierzu gehören Kenntnisse über die an der Ausbildung beteiligten Stellen und Personen und ihre Aufgabenanteile. Rahmenbedingungen über die Gestaltung der Ausbildung, die Aufgabenabgrenzung zwischen Ausbildungsteiler, Ausbildern vor Ort und Fachkräften in der dienstbegleitenden Unterweisung sowie inhaltliche Fragen und Verfahrensfragen zur Bewertung und Beurteilung von Ausbildungsergebnissen kommen hinzu.

Hinweise über Einzelaspekte der Ausbildung

Es hat sich als nützlich und für den Ausbildungsablauf als förderlich erwiesen, wenn dem Ausbilder über die allgemein gültigen Rahmenbedingungen hinaus Hinweise auf bedeutungsvolle

Einzelaspekte gegeben werden, soweit sie für seine Ausbildungsaufgaben relevant sind. Hierzu zählen beispielsweise Angaben zur Schwerbehinderung von Auszubildenden, zu besonderem Lernverhalten und besondere Erkenntnisse aus dem Verlauf der Ausbildung. Es liegt auf der Hand, daß diese Art von Informationen nicht breit gestreut werden dürfen, sondern vielmehr in Einzelgesprächen der jeweiligen Bedeutung angemessen zu behandeln sind. Hier geht es darum, im Interesse der Auszubildenden den Weg zum Ausbildungserfolg zu suchen. Eine Weitergabe solcher Informationen darf selbstverständlich den schutzwürdigen Rahmen der Privatsphäre nicht verletzen.

Berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse

Im Bemühen um eine erfolgreiche Berufsausbildung wird vorausgesetzt, daß die geeigneten Ausbildungs- und Unterweisungsmethoden beherrscht werden. Die Vermittlung dieser Kenntnisse ist von besonderer Bedeutung: Für die Ausbildungsbetriebe ist dies oft mit besonderen Schwierigkeiten verbunden, wobei je nach Art der Ausbildungsstätte und des Berufsbildes die Probleme sehr unterschiedlich sein können. Das Bundesinstitut bietet seit Jahren seinen Ausbildern – wie auch den Ausbildern der Partnerbetriebe – im Wege der Fortbildung die Teilnahme an internen einwöchigen Seminaren zur „Praktischen Berufsausbildung der Verwaltungsfachangestellten“ an. Zentrales Lernziel dieser Seminare ist es, den Teilnehmern die Möglichkeiten lernwirksamer und motivationsfördernder Ausbildung am Arbeitsplatz aufzuzeigen. Im einzelnen werden folgende Ziele angestrebt:

- lernpsychologische Besonderheiten der Ausbildung am Arbeitsplatz
- Probleme der Zielabstimmung in der Ausbildung zwischen den unterschiedlichen Lernorten
- didaktische und methodische Vorbereitung der Ausbildung am Arbeitsplatz
- in der Ausbildung geplante Methoden
- Lösungsansätze für Motivationsprobleme in der Ausbildung
- Sicherung der Lernergebnisse.

Der Stoff wird dabei in teilnehmeraktiver Form angeboten. Jeder Teilnehmer führt eine Unterweisungsübung durch, die aufgezeichnet und besprochen wird. Lehrvorträge und -gespräche sowie Kleingruppenarbeit und Rollenspiele ergänzen diese Übung.

Die Teilnehmer der Seminare *) haben das Angebot übereinstimmend positiv beurteilt und bestätigt, daß nach Inhalt und Ablauf ihre Erwartungen in hohem Maß erfüllt wurden. Sie haben weiterhin festgestellt, daß sie sich der Bedeutung ihrer Ausbildungsaufgabe durch die Teilnahme am Seminar stärker bewußt geworden sind und mehr Sicherheit gewonnen haben. Damit wurde die wesentliche Zielsetzung der Seminare erreicht.

Aufgrund eigener Erfahrungen kann die Durchführung solcher Seminare anderen Ausbildungsbetrieben empfohlen werden. Die Festlegung der Seminarinhalte und die Seminardurchführung ist mit eigenem Ausbildungspersonal möglich und kann bedarfsgerecht auf die eigenen Ausbildungsverhältnisse abgestellt werden.

Ausbildereignung nach der Ausbilder-Eignungs-Verordnung

Das Berufsbildungsgesetz legt für alle Ausbildungsbetriebe verbindlich fest, welche an der Ausbildung beteiligten Mitarbeiter ihre arbeits- und berufspädagogische Eignung nachzuweisen haben; dabei handelt es sich um Mindestanforderungen für den Betrieb. Es ist zu empfehlen, über diese Mindestanforderungen hinaus weiteren, an der Ausbildung beteiligten Mitarbeitern die Möglichkeit zu geben, die berufs- und arbeitspädagogische Eignung zu erwerben. Hierfür sollten in erster Linie solche Mitarbei-

*) Fünf interne Ausbilderseminare mit insgesamt 72 Teilnehmern wurden durchgeführt.

ter in Frage kommen, die nahezu ständig, wenn auch nebenberuflich mit Ausbildungsaufgaben befaßt sind. Hierfür muß allerdings auf die Angebote externer Träger zurückgegriffen werden.

Planung und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen

Jeder Ausbildungsbetrieb muß unter Berücksichtigung seiner eigenen Ausbildungssituation, insbesondere der Zahl der Auszubildenden und der Zahl der an der Ausbildung beteiligten Mitarbeiter, entscheiden, ob und wie der festgestellte Weiterbildungs- und Informationsbedarf der Ausbilder zur Erhaltung und/oder zum Ausbau ihrer Ausbilderqualifikation in konkrete Weiterbildungsmaßnahmen vor Ort umgesetzt wird. Es mag im Einzelfall genügen, zurnal dann, wenn die Verhältnisse überschaubar sind, die meisten der angesprochenen Punkte in persönlichen Gesprächen zwischen dem Ausbildungsleiter und den anderen an der Ausbildung beteiligten Mitarbeitern zu erörtern. Wird Ausbildung in größerem Umfang betrieben, dürfte es wirtschaftlicher und zweckmäßiger sein, den Weiterbildungs- und Informationsbedarf zu strukturieren und in Form von Aufgaben, orientierten Arbeitsbesprechungen, Diskussionsrunden oder Seminaren umzusetzen. Ein Patentrezept gibt es nicht. Unverzichtbar erscheint jedoch ein Mindestmaß an schriftlicher Festlegung innerbetrieblicher Abläufe und Rahmenbedingungen, um allen

Ausbildern größtmögliche Sicherheit bei ihrer Tätigkeit zu geben.

Aus den bisherigen Erfahrungen der Ausbildung der Ausbilder lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

1. Das Ziel einer qualitativ guten Berufsausbildung läßt sich erfahrungsgemäß nur mit hinreichend qualifizierten Ausbildern anstreben.
2. Gerade in Zeiten gesteigerter Ausbildungsanstrengungen bedarf es zusätzlicher Angebote zum Erhalt oder zum Erwerb der notwendigen Ausbilderqualifikation, um Ausbilder zu motivieren.
3. Es ist unverzichtbare Aufgabe jedes Ausbildungsbetriebes, den Weiterbildungs- und Informationsbedarf der Ausbilder festzustellen.
4. Bei der Ermittlung dieses Bedarfs sind neben allgemeingültigen Themen, die sich auch in anderen Ausbildungsbetrieben stellen, die besonderen innerbetrieblichen Bedürfnisse der jeweiligen Ausbildungssituation zu berücksichtigen.
5. Bei der Entscheidung über zweckmäßigste Form der Weiterbildungsmaßnahmen sind die innerbetrieblichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.
6. Bei entsprechender Planung lassen sich Weiterbildungsangebote zumeist besonders wirksam innerbetrieblich realisieren.

Willi Maslankowski

Überblick über die vom Bund geförderten Maßnahmen zur Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals

Daß es sinnvoll und notwendig ist, zu diesem Thema Informationen zu veröffentlichen, zeigen bildungspolitische Äußerungen aller Bundesregierungen seit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes von 1969, mit denen immer wieder auf die hohe Bedeutung des Personals in der beruflichen Bildung für deren Qualitätsgarantie hingewiesen wird. Aber auch Anfragen an das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft von privaten und öffentlichen Stellen, nicht zuletzt auch von Parlamentariern, machen deutlich, daß zu diesem Thema offensichtlich ein hohes Informationsbedürfnis besteht. Nachfolgend soll deshalb ein Überblick gegeben werden, um welches Personal es sich im wesentlichen handelt und welche Maßnahmen dafür der Bund bisher ergriffen oder geplant hat. Das schulische Personal, also vor allem die Lehrer der beruflichen Schulen, wird nicht berücksichtigt. Angaben darüber zu machen, wäre in erster Linie Sache der Länder. Die Berufsberatung ist dem Bereich der eigentlichen Berufsbildung vorgelagert, so daß auch über deren Personal, vor allem über Berufsberater, hier nicht berichtet wird. Der Überblick beschränkt sich somit auf die betrieblichen Ausbilder, Mitglieder in Ausschüssen der beruflichen Bildung sowie Ausbildungsberater und Lehrlingswarte. Diese Reihenfolge entspricht in etwa dem zeitlichen Ablauf, in dem mit Maßnahmen begonnen wurde. Sie entspricht auch der Anzahl und dem Umfang der Maßnahmen. Es wäre falsch, in der Reihenfolge eine Rangfolge der Bedeutung dieses Personals zu sehen. Die hohe fachliche und pädagogische Qualifikation ist bei den Meistern schon seit Jahrzehnten Tradition und bedarf keiner weiteren Erläuterung. Ihre berufs- und arbeitspädagogische Eignung entspricht im übrigen derjenigen der Ausbilder.

Ausbilder

Ordnungsmaßnahmen

Mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 ist u. a. beabsichtigt, daß nur der gut qualifizierte Ausbilder ausbilden soll. Ausgehend

von dem Vorbild der Meisterprüfung, ermächtigt das Berufsbildungsgesetz den Verordnungsgeber, sowohl eine erweiterte fachliche als auch eine berufs- und arbeitspädagogische Eignung zu verlangen. Auch der Ausbilder soll also – wie der Lehrer – Fachmann und Pädagoge zugleich sein. Bis heute blieb es „nur“ bei den berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnissen. An eine Erweiterung der fachlichen Eignung ist – zumindest vorerst – nicht gedacht. Nur mit großer Mühe konnten die Rechtsgrundlagen durchgesetzt werden, mit denen die berufs- und arbeitspädagogische Eignung einheitlich hoch sichergestellt werden soll. Das sind in der Reihenfolge ihres Erlasses die Ausbildereignungsverordnungen für die gewerbliche Wirtschaft (AEVO-GW/1972), für die Landwirtschaft (AEVO-LW/1976), für den öffentlichen Dienst (AEVO-ÖD/1976) und die Hauswirtschaft (AEVO-Hw/1978). Zu erwähnen ist noch die fünfte auf Bundesebene erlassene Ausbilder-Eignungsverordnung für Bundesbeamte (BBAEV/1977), die jedoch nicht auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes, sondern des Bundesbeamtengesetzes erlassen wurde.

Die sogenannten freien Berufe sind bisher von keiner Ausbilder-Eignungsverordnung erfaßt worden. Diese sehr heterogene Gruppe setzt sich zumeist aus akademischen Berufen zusammen (Ärzte, Notare, Rechtsanwälte usw.) und würde nach Meinung der zuständigen Bundesressorts erheblichen Widerstand leisten, wenn auch für sie eine Ausbilder-Eignungsverordnung erlassen werden sollte. Ob das zu Recht oder Unrecht der Fall wäre, kann hier nicht ausdiskutiert werden.

Die 1972 erlassene AEVO-GW hat die Stellung der Ausbilder in der gewerblichen Wirtschaft gestärkt und die pädagogische Qualifikation gefördert. Etwa 350 000 Ausbilder haben den AEVO-Nachweis inzwischen erbracht. Drei Änderungsverordnungen waren erforderlich, um den Bedürfnissen der Wirtschaft gerecht werden zu können. Eine Notwendigkeit weiterer Korrekturen besteht nach der dritten Änderung (1982) nicht mehr. In diesem weitaus größten Ausbildungsbereich läuft die Frist, bis zu der

auch ohne Ausbildungserziehung ausgebildet werden darf, am 31. 12. 1984 ab. Zu diesem Zeitpunkt bestehende Ausbildungsverhältnisse dürfen allerdings noch zu Ende geführt werden.

Die 1978 erlassene AEVO-Hauswirtschaft wurde in diesem Jahr analog der letzten Änderung der AEVO-GW geändert, weil sonst vor allem in Nordrhein-Westfalen viele Ausbildungsplätze in diesem Bereich in Gefahr geraten wären.

Die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft erlassenen weiteren Ausbilder-Eignungsverordnungen für die Landwirtschaft (AEVO-LW) und den öffentlichen Dienst (AEVO-ÖD) bedurften keiner Änderungen. In diesen beiden Bereichen darf bereits seit 1979 bzw. 1981 nicht mehr ohne AEVO-Nachweis ausgebildet werden.

Förderramaßnahmen

Für die vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft direkt finanzierten Vorhaben zur Aus- und Weiterbildung der Ausbilder wurden seit 1972 bisher insgesamt knapp 14 Mio. DM Bundesmittel bewilligt. Nicht berücksichtigt sind dabei die Vorhaben des Bundesinstituts für Berufsbildung, die zwar ebenfalls aus dem Haushalt des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, aber nicht direkt aus diesem gefördert werden.

Von den Vorhaben, die auf die Vorbereitung zur AEVO-Prüfung gerichtet waren, ist als Beispiel vor allem das Projekt „Ausbildung der Ausbilder“ (AdA) zu nennen, das in seinem Kern aus 52 halbstündigen Fernsehsendungen besteht, die zwischen 1973 und 1975 zweimal ausgestrahlt wurden. Die Sendungen, die von schriftlichem Material und Seminarveranstaltungen begleitet wurden, sind zu den Themenblöcken: Jugendkunde, Didaktik und Methodik, Grundlagen der Berufsbildung sowie Recht und Soziales zusammengefaßt und bereiten die Teilnehmer lückenlos auf die AEVO-Prüfung vor. Noch heute kommt der Kursus, zu dem der Bund die Mitschnittsrechte erworben hat, zum Einsatz. Eine Überarbeitung einzelner Teile ist vom Bundesinstitut für Berufsbildung eingeleitet worden.

Für die Zukunft der Ausbilderqualifizierung ist das Forschungsprojekt „Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich“ der Ruhr-Universität Bochum von großer Bedeutung. Mit diesem Projekt, bei dem neben der Ruhr-Universität auch das Soziologische Forschungsinstitut, Göttingen, und die Industrie-Gewerkschaft Metall aktiv beteiligt sind, soll herausgefunden werden, ob die Ausbilderqualifizierung wie bisher weiterzuführen ist, oder ob das Selbstverständnis dieses für die angestrebte Qualitätssteigerung der beruflichen Bildung wichtigen Personenkreises gestärkt werden kann und soll. Der Bundesverband Deutscher Berufsausbilder, der sich seit Jahren um ein Berufsbild für Ausbilder und die staatliche Anerkennung der Berufsbezeichnung bemüht, kann seine Erfahrungen in das Projekt einfließen lassen. Nicht zuletzt deshalb ist mit Ergebnissen zu rechnen (1985), die über den Metallbereich hinausreichen dürften. Schon jetzt ist zu erkennen, daß den nebenamtlich tätigen Ausbildern künftig mehr Beachtung geschenkt werden muß.

Der weitaus größte Teil der Fördermaßnahmen für Ausbilder betrifft die Weiterbildung der Ausbilder. Von der bisher bewilligten Gesamtsumme (14 Mio. DM) entfallen gut 10 Mio. DM auf den Bereich der Ausbilder-Weiterbildung. Das zeigt, daß die in den Ausbilder-Eignungsverordnungen einheitlich vorgeschriebene berufs- und arbeitspädagogische Eignung von den Betroffenen lediglich als Mindestanforderung angesehen wird. Um die Ausbilder in der Berufsausbildung mit ihren Sorgen nicht allein zu lassen, geht es gegenwärtig und auch künftig darum, die relativ bescheidenen Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft so einzusetzen, daß die Schlüsselposition dieses Personenkreises durch Weiterbildung weiter gefestigt werden kann.

Aus der großen Zahl der Fördervorhaben, die auf die Ausbilder-Weiterbildung, also über die AEVO-Anforderungen hinaus, gerichtet sind, ist an erster Stelle das Ausbilder-Förderungszentrum (AFZ) in Essen zu nennen. Das nach einem mehrjährigen

aus Bundesmitteln geförderten Modellversuch 1979 als eingetragener Verein in Essen gegründete AFZ soll durch die Entwicklung von Lehrgängen, methodischen Hilfen und Medien sowie die Wahrnehmung von Informations- und Dokumentationsaufgaben zur Verbesserung der Ausbilderqualifizierung beitragen. Es wird gemeinsam vom Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung und den Gewerkschaften getragen. Die Finanzierung erfolgt jedoch überwiegend aus Bundesmitteln (1983: 0,5 Mio. DM). Die restlichen Mittel werden vor allem aus Teilnehmergebühren an den Lehrgängen und Zuschüssen des Landes Nordrhein-Westfalen aufgebracht.

Gegenwärtig geht es beim AFZ darum, seine Finanzierung auf Dauer zu sichern, damit vor allem eine langfristige Planung seiner Aufgabendurchführung möglich wird. Wenn die Schwierigkeiten überwunden sind, sollte das AFZ noch stärker zu einer zentralen Einrichtung der Ausbilderweiterbildung weiter entwickelt werden.

Seit 1976 ist auch das Deutsche Museum, München, in die Weiterbildungsmaßnahmen für Ausbilder einbezogen. Das didaktische Potential des Deutschen Museums wird für die Weiterbildung der Ausbilder genutzt. In einem laufenden Projekt wird in einer Buchreihe *) an fachlich orientierten Beispielen der Zusammenhang von Technik-Geschichte und Kultur dargestellt.

Bis Ende 1981 lief ein Vorhaben, das die fachliche Weiterbildung von Ausbildern durch Lehrgänge im Kerschensteiner-Kolleg am Deutschen Museum anzuregen sollte. Die Kurse laufen dort heute ohne Bundeszuschüsse weiter. Ein drittes Projekt ist 1983 angelaufen. Mit ihm sollen Ausbildungsmittel in erster Linie für Ausbilder – aus den Exponaten des Museums abgeleitet – erstellt werden. Die Ausbildungsmethoden können später im Wege des Nachbaues – anhand von Zeichnungen – breiten Ausbildungskreisen auch über die betriebliche Berufsausbildung hinaus zugänglich gemacht werden.

Das Auflösen der früheren Werk-Kunstschulen hat eine Lücke hinterlassen, die vor allem das Handwerk zu schließen versucht. Seit 1982 fördert das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft ein Projekt mit dem Zentralverband des Deutschen Handwerks, das sich auf die Weiterbildung von Ausbildern im Handwerk (Meister und Gesellen) im Bereich der Gestaltung richtet. Es sollen gestalterische, kreative und ästhetische Fähigkeiten über die Ausbilder bei den Lehrlingen freigesetzt werden. Weitere Anträge auf Bundesmittel zu ähnlichen Gestaltungsprojekten, die sich an unterschiedliche Berufe richten, liegen vor. Eine andere Gruppe von Weiterbildungsvorhaben, die hier als Beispiele genannt werden, richtet sich an Ausbilder für Problemgruppen.

Mit dem Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands, Vaihingen, werden zwei Vorhaben durchgeführt. In einem sollen die Ausbilder für lernbeeinträchtigte Jugendliche über eine angemessene fachdidaktische Weiterbildung auch mit sozialpädagogischen und sonderpädagogischen Problemen konfrontiert werden. In dem anderen soll Ausbildern für ausländische Jugendliche bei der Bewältigung typischer Schwierigkeiten geholfen werden. Das Christliche Jugenddorfwerk arbeitet hierbei mit den Firmen Siemens, Bosch und SEL zusammen. Die Ausbilder für körperbehinderte Jugendliche werden in einem Projekt der Stiftung Rehabilitation, Heidelberg, gefördert. Ziel ist dort, die Ausbilder mit den verschiedensten Behinderungsarten und den sozialen Schwierigkeiten der Jugendlichen vertraut zu machen. Ferner sollen den Ausbildern Möglichkeiten der individuellen Lern-, Arbeits- und Problemberatung eröffnet werden.

Bei der Weiterentwicklung des Förderbereiches zur Ausbilder-Weiterbildung ist, wie bereits gesagt, auch den nebenamtlich tätigen Ausbildern künftig mehr Beachtung zu schenken. Bei arbeitsplatzbezogenen Unterweisungen sind sehr häufig nebenamtliche Ausbilder tätig. Diese Fachkräfte tragen zeitweise die

*) „Kulturgeschichte der Naturwissenschaften und der Technik“ (Rowohlt-Taschenbücher Nrn. 7701 ff.)

Last eines hauptamtlichen Ausbilders, sind aber auf die Aufgabe oft nicht genügend vorbereitet und von keiner Ausbilder-Eigensverordnung erfaßt. Auch hier Weiterbildungshilfen anzubieten erscheint sehr sinnvoll.

Internationaler Austausch

Seit 1977 fördert das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft den internationalen Austausch von Ausbildern und sonstigen Fachkräften der beruflichen Bildung. Alle geförderten Programme betreffen die Zusammenarbeit mit dem Ausland, die gerade im Bereich der beruflichen Bildung auch nach Aussagen der neuen Bundesregierung zunehmend wichtiger wird (vgl. Bulletin vom 04. 11. 1982). Die berufliche Bildung ist auf diesem Gebiet gegenüber anderen Bildungsbereichen lange Zeit unberücksichtigt geblieben und hat insofern auch starken Nachholbedarf.

Im einzelnen werden folgende drei Programmvarianten finanziert:

- Aufenthalt von Ausbildern und sonstigen Fachkräften der beruflichen Bildung aus der Bundesrepublik Deutschland in anderen Staaten sowie Aufenthalt von Fachkräften der beruflichen Bildung aus anderen Staaten in der Bundesrepublik Deutschland nach im Einvernehmen mit dem Bundesminister der Finanzen erlassenen Richtlinien. Das Austauschprogramm, das von der Carl-Duisberg-Gesellschaft, Köln, abgewickelt wird, hat sich bisher außerordentlich bewährt und erfreut sich im In- und Ausland ständig steigender Nachfrage. Die Anzahl der Bewerbungen, die nicht berücksichtigt werden konnten, hat mehr und mehr zugenommen.

Es ist zentrales Ziel des Programms, den Fachkräften Kenntnisse über die Wirtschaft und über das Berufsbildungssystem anderer Staaten zu vermitteln. Mögliche Zusammenhänge von wirtschaftlichem Fortschritt und beruflicher Aus- und Weiterbildung sollen verdeutlicht werden. Im Vordergrund sollen Besuche von Betrieben und Berufsbildungseinrichtungen stehen. Insgesamt soll zur Förderung internationaler Beziehungen ein Beitrag geleistet werden.

Die Auswertung der bisherigen Maßnahmen zeigt, daß eingefahrene „betriebsblinde“ Arbeits- und Verhaltensweisen, Methoden und Einstellungen durch den Vergleich mit anderen Systemen kritischer und distanzierter betrachtet und verändert werden. Hierdurch werden Multiplikatoren gefördert, die ihre neu gewonnenen Erfahrungen einem größeren Umfeld zugute kommen lassen. Das Programm richtet sich nicht ausschließlich an betriebliche Ausbilder, sondern auch an andere Fachkräfte der betrieblichen Berufsbildung. Die sich bei der Carl-Duisberg-Gesellschaft in Vorbereitung befindenden Veröffentlichungen der Teilnehmerberichte dürften nicht nur bei diesen Fachleuten auf Interesse stoßen.

- Pilot-Programm zur Erreichung hoher Fortbildungsqualifikationen nach besonderen Richtlinien. Mit diesem Programm soll israelischen Fachkräften in der Bundesrepublik Deutschland und Fachkräften der Bundesrepublik Deutschland in Israel ein fachlicher Aufenthalt ermöglicht werden. Dabei sollen die Teilnehmer in Industrieunternehmen und Berufsbildungseinrichtungen fortgebildet werden. Auch in diesem Programm handelt es sich bei dem einbezogenen Personenkreis um Multiplikatoren, die später ihre neu gewonnenen Erkenntnisse einem größeren Kreis unmittelbar zugänglich machen. Das Programm ist Teil einer umfangreicherer Zusammenarbeit mit Israel auf dem Gebiet der beruflichen Bildung, die nur mit Frankreich noch intensiver ausgebaut ist.

- Teilnahme von Handwerkern in der Denkmalpflege an Fortbildungsmaßnahmen der Europäischen Stiftung „Pro Venetia Viva“ des Europarates in Venedig. Im Europäischen Ausbildungszentrum in Venedig werden alljährlich Handwerker einschlägiger Gewerbe in der Denkmalpflege theoretisch und praktisch fortgebildet. In erster Linie sollen dort europäische Handwerker Konservierungs- und Restaurierungsverfahren einüben, früher angewendete Handwerkstechniken wieder

kennenlernen und Erfahrungen mit den Handwerkern west-europäischer Nationen austauschen. Durch das Einüben praktischer Fertigkeiten an venezianischen Bauwerken soll gleichzeitig ein Beitrag zur Restaurierung Venedigs geleistet werden.

Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft wird sich dabei auch weiterhin um einen Austausch mit der DDR bemühen. Neben diesen vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanzierten Austauschprogrammen ist noch das vom Europarat, Straßburg, seit 1964 veranstaltete Einzel-Stipendienprogramm für Ausbilder zu erwähnen. Ausbilder, die sich fachlich und pädagogisch weiterbilden wollen, können Einrichtungen der Berufsbildung nach eigener Wahl für die Dauer von 2 Wochen bis 2 Monaten in den Mitgliedstaaten des Europarates besuchen. Die Bewerber der Bundesrepublik Deutschland werden dem Europarat vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft nach Vorauswahl durch die Carl-Duisberg-Gesellschaft, Köln, benannt. Die endgültige Entscheidung über die Teilnahme trifft der Europarat. Bei ausländischen Stipendiarien, die die Bundesrepublik Deutschland als Gastland gewählt haben, ist die Carl-Duisberg-Gesellschaft bei der Abwicklung der Stipendien behilflich.

Ein weiteres, ebenfalls vom Europarat veranstaltetes Gruppen-Stipendienprogramm richtet sich an künftige Ausbilder aus den am wenigsten entwickelten Mitgliedstaaten des Europarates (z. B. Griechenland, Portugal, Türkei, Zypern). Personen dieser Staaten, die sich auf eine Tätigkeit als Ausbilder vorbereiten, besuchen vor allem Einrichtungen der Ausbilder-Ausbildung in hoch entwickelten Mitgliedstaaten des Europarates. Die Bundesrepublik Deutschland war bisher zweimal Gastland für diese Programme.

Mitglieder in Ausschüssen der beruflichen Bildung

Das duale System der beruflichen Bildung und seine Weiterentwicklung haben als wesentliche Grundlage die Mitverantwortung der gesellschaftlichen Gruppen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Diese sind eingebunden in die Beratungs- und Entscheidungsgremien auf Bundes-, Landes-, Kammer- und einzelbetrieblicher Ebene. Sie bringen sowohl ihren Sachverständ als auch ihre berechtigten Interessen in die Entscheidungsfindung ein. Das gilt in besonderem Maße für die Berufsbildungs- und Prüfungsausschüsse bei den zuständigen Stellen nach dem Berufsbildungsgesetz. Die Mitwirkung in diesen beiden Gremien ist ehrenamtlich. Sie bedeutet einerseits die Wahrnehmung einer öffentlichen Aufgabe und andererseits die Einbringung der eigenen Mitverantwortung. Die Wahrnehmbarkeit der öffentlichen Aufgabe setzt öffentliche Unterstützung durch die Landesverwaltung voraus; so stellt sie u. a. die notwendigen Arbeitsmaterialien (Gesetzesextate, Rechtsverordnungen, Prüfungsordnungen, Handbücher, Leitfäden usw.) zur Verfügung.

Die Einbringung der eigenen Mitverantwortung setzt aber darüber hinaus auch die Vorbereitung der Ausschußmitglieder auf ihre verantwortungsvollen Aufgaben voraus, die es ihnen erst ermöglicht, im Rahmen der rechtlichen und organisatorischen Gegebenheiten die zum Teil interessengebundene Mitverantwortung sachkundig und tatsächlich auszuüben.

Dieser notwendigen Vorbereitung dienen die aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft geförderten Lehrgänge für Mitglieder der Berufsbildungsausschüsse und Prüfungsausschüsse bei den zuständigen Stellen nach dem Berufsbildungsgesetz. Sie dienen also nicht den Zwecken der in unmittelbarer Landesverwaltung stehenden zuständigen Stellen, sondern der Befähigung der Mitglieder beider Gremien, ihre im öffentlichen Interesse liegende Mitverantwortung optimal wahrnehmen zu können. Da die betriebliche Seite des dualen Systems beruflicher Ausbildung bundeseinheitlich geregelt ist (Art. 74 Nr. 11 und 12 GG) und diese Einheitlichkeit auch in der interessengebundenen Mitverantwortung überwiegt, dient die Förderung Maßnahmen im Sinne der Ziffer 5 des Bund-Länder-Entwurfes einer „Verwaltungsvereinbarung über die Finanzierung

öffentlicher Aufgaben von Bund und Ländern" (sog. Flurbereinigungsabkommen). Das öffentliche, nur durch den Bund wahrzunehmende Interesse ist in der Erhaltung der Einheitlichkeit des Berufsausbildungssystems begründet. Es kann am zweckmäßigsten durch die zentralen Organisationen der Wirtschaft einschließlich der Gewerkschaften gewahrt werden, die deshalb in der Regel als Durchführungsträger Bundeszuwendungen erhalten. Für diese Fördermaßnahmen sind bisher insgesamt rund 6 Mio. DM Bundesmittel bewilligt worden.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft fördert in diesem Bereich seit 1975 in zunehmendem Maße Lehrgänge und die Erstellung von Unterlagen im wesentlichen über folgende Stellen: Deutscher Gewerkschaftsbund, Deutsche Angestellten gewerkschaft, Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel, Deutscher Hausfrauenbund, Deutsche Kolpingfamilia, Zentralverband des Deutschen Handwerks.

Ausbildungsberater und Lehrlingswarte

Ausbildungsberater werden von den zuständigen Stellen gemäß § 45 des Berufsbildungsgesetzes bzw. § 41 a der Handwerksordnung bestellt, um die Durchführung der Berufsausbildung und der beruflichen Umschulung zu überwachen und sie durch Beratung der Ausbildenden und Ausbilder sowie der Auszubildenden zu fördern. Insgesamt waren 1981 1201 hauptberufliche, 397 nebenberufliche und 6533 ehrenamtliche Ausbildungsberater tätig.

Angesichts des Umfangs, der Vielfalt und auch neuer Aufgaben sollten in Zukunft einerseits mehr hauptberufliche Ausbildungsberater beschäftigt werden, andererseits muß die Aus- und Weiterbildung der Ausbildungsberater intensiver werden.

Mit Hilfe von drei vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft mit insgesamt rund 4,5 Mio. DM geförderten Modellvorhaben wird eine qualitative und quantitative Verbesserung der Ausbildungsbewerbung angestrebt. Im Rahmen eines vom Zentralverband des Deutschen Handwerks durchgeföhrten Projektes wird die Einstellung von 15 zusätzlichen Ausbildungsberatern in unterschiedlichen Kammerbezirken für einen Zeitraum von 4 Jahren gefördert. Die Erhöhung der Anzahl der Ausbildungsberater soll dazu beitragen, daß die Ausbildungskapazitäten besser genutzt werden.

Ein zweites – flankierendes – Vorhaben sorgt für eine angemessene Weiterbildung der Ausbildungsberater und Lehrlingswarte im Handwerk. Im Hinblick auf die relativ hohe Zahl von jugendlichen Arbeitslosen wird das Ziel verfolgt, durch zentrale Weiterbildungsseminare den Erfolg der Ausbildungsbewerbung vor Ort zu erhöhen.

Ein drittes, inzwischen beendete, Vorhaben wurde vom Land Hamburg durchgeführt. Auch hierbei stand die Intensivierung der Beratung vor allem von Problemgruppen im Vordergrund. Daraüber hinaus wurde eine enge Kooperation von Ausbildungsberatern, Berufsberatern und Bildungsberatern (Beratungslehrer) hergestellt, um die spezifischen Informationen und Möglichkeiten (z. B. in gemeinsamen Beratungsveranstaltungen) besser zu nutzen.

Dagmar Beer / Martina Lutze

Meier kam nach Riad . . .

Einige Überlegungen zur Weiterbildung von Ausbildern ausländischer Jugendlicher

Stellen Sie sich vor:

Es herrscht große Arbeitslosigkeit in Deutschland. Auch Sie haben Ihren Arbeitsplatz verloren, weil Ihre Firma das Werk ins Ausland verlegt hat. Trotz nachhaltiger Bemühungen haben Sie keine neue Arbeitsstelle gefunden. Ihre Arbeitslosenhilfe ist abgelaufen, Sozialhilfe wurde reduziert, sie wird zum Teil nur in Naturalien auf Lebensmittelkarten ausgegeben. Ihre Familie lebt vom Existenzminimum. Ihre Wohnung wurde gekündigt, weil Sie die Miete nicht mehr zahlen können. Wegen der zahlreichen anderen Wohnungssuchenden finden Sie trotz aller Bemühungen keine neue billige Wohnung. Die Einweisung in ein Obdachlosenasyl steht bevor.

Im Rundfunk und im Fernsehen wird für zahlreiche Arbeitsplätze in Saudi-Arabien geworben. Gerade Sie, mit Ihren Fachkenntnissen und Fähigkeiten, hätten gute Aussichten, eine relativ gut bezahlte Arbeitsstätte in diesem Land zu finden. Sie entschließen sich – schweren Herzens – für ein bis zwei Jahre ins Ausland zu gehen, um Ihre Familie über Wasser zu halten, in der Hoffnung, die Situation in Deutschland würde sich wieder bessern.

Sie gehen zum Anwerbüro und werden dort getestet. . . Hoffentlich finden die keine körperlichen Leiden . . . Viele vor Ihnen wurden bereits abgewiesen, weil sie zu alt, nicht kerngesund und ihre Fachkenntnisse nicht ausreichend waren. – Sie haben Glück: Nach einigen Wochen erhalten Sie eine Nachricht, daß Sie im nächsten Monat abreisen können. Die Lösung von Ihrer Familie ist schmerzlich, aber Sie haben die Hoffnung, nach einem Jahr wieder mit ausreichend Geld für den Unterhalt zurückkommen zu können.

Zwei Koffer sind Ihr ganzes Hab und Gut, als Sie auf dem Flughafen in Riad ankommen. Es ist drückend heiß. Sie werden mit einer Anzahl deutscher Kollegen in Baracken untergebracht, sechs Leute in einem Zimmer. Die Tage vergehen. Sie sprechen kein Arabisch. Sie bleiben mit den deutschen Kollegen unter sich. Sie haben Heimweh nach Ihrer Frau, nach Ihren Kindern, Ihren Freunden in Deutschland. Sie finden keinen Kontakt. Sie arbeiten schwer, es ist eine schmutzige, anstrengende Arbeit, aber Sie verdienen ausreichend Geld, um Ihre Familie ernähren zu können. Nach einem langen Jahr gehen Sie auf Urlaub nach Hause, aber Sie wissen, daß Sie wieder zurückkehren müssen, da sich in Deutschland nichts geändert hat.

Mehrere Jahre sind vergangen. Sie haben das Alleinleben satt. Ihre Ehe droht zu zerbrechen. Sie schreiben einen Brief an Ihre Frau: Sie soll kommen, damit die Familie nicht länger getrennt bleibt. . . Wie mag Ihre Zukunft aussehen? . . . Und die Zukunft Ihrer Frau, Ihrer Kinder? . . .

Ihre Frau versteht die Sprache nicht. Sie wird abgelehnt, weil sie sich viel zu europäisch verhält. Sie ist sehr isoliert und wird immer bedrückter. Ihre Kinder gehen zur Schule, aber auch sie verstehen die Sprache nicht. Von den arabischen Lehrern und Eltern werden sie nur als Belastung empfunden und bekommen dies deutlich zu spüren. Von arabischen Kindern werden sie ausgelacht und verspottet. . . Wie werden sich Ihre Kinder entwickeln? . . . Ihren ältesten Sohn haben Sie in Deutschland gelassen, damit er dort die Schule beenden kann. Er lebt bei den Großeltern. Kurz bevor er den Realschulabschluß erreicht hat, erläßt die arabische Regierung ein Gesetz, daß Kinder über 14 Jahre nicht mehr nachgeholt werden dürfen. . . Soll Ihr Sohn die Schule abbrechen oder soll er die Schule beenden,

dafür aber immer von Ihnen getrennt in Deutschland leben müssen? . . .

Das Geld reicht nicht aus, um genügend für ein Leben in der Bundesrepublik zu sparen. Ihre Frau geht nun auch arbeiten. . . Was machen die Kinder in dieser Umgebung? . . .

Bevor Sie weiterlesen, achten Sie noch einen Moment darauf, wie die Geschichte auf Sie gewirkt hat: Hat Sie ein Hauch von Beklommenheit beschlichen? Waren Sie zunächst ein bißchen irritiert und dann vielleicht eine Spur ärgerlich? Haben Sie mit einer eher skeptischen Haltung bis zum Schluß Distanz zu der Schilderung bewahrt? — Die Erinnerung an die erste Wirkung der Geschichte auf Sie als Person wird die nachfolgenden Ausführungen an manchen Punkten hilfreich illustrieren.

Mit dieser Geschichte soll ein Fortbildungselement für Ausbilder ausländischer Jugendlicher exemplarisch vorgestellt und hinsichtlich der Anwendungsmöglichkeiten erörtert werden [1]. Das darin enthaltene Gedankenspiel ist nicht unumstritten, auf jeden Fall jedoch ungewöhnlich. Deshalb soll im folgenden ausgeführt werden, aus welchen Gründen, mit welchen Zielen und unter welchen Bedingungen uns die Anwendung eines solchen Gedankenspiels sinnvoll erscheint.

Die Konzeption, bei der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung von Fortbildungsvorlesungen an den Erfahrungen der Teilnehmer anzuknüpfen, gehört inzwischen zum Allgemeingut. Oft mangelt es jedoch an einer sorgfältigen Prüfung, inwieweit die individuellen Erfahrungen und deren Systematisierung durch die Teilnehmer geeignet sind, die gewählte Problemstellung adäquat abzubilden. Wir wollen in diesem Fall davon ausgehen, daß die teilnehmenden Ausbilder verschiedentlich Kontakte mit Menschen fremder Nationalität hatten oder auch schon konkrete Ausbildungserfahrungen mit ausländischen Jugendlichen als Erfahrungshintergrund mitbringen. Wir wollen auch annehmen, daß sie über — mehr oder weniger umfangreiche — Kenntnisse über Migrationsprobleme und die Situation in den Herkunfts ländern verfügen. Auf dieser Grundlage haben sie in der Regel ein — sehr individuelles und in unterschiedlichem Maße systematisiertes — Konzept für hilfreiche bzw. wirksame Handlungswisen in Problemsituationen mit ausländischen Jugendlichen entwickelt.

Welches sind nun wesentliche Problemstellungen, die aus der Sicht solcher Ausbilder weiterhin offenbleiben? Neben dem großen Problembereich der fachtheoretischen und fachsprachlichen Unterweisung wird als zweiter Problemkomplex die Ebene der sozialen Interaktionen angesprochen. Dabei bleibt die Charakterisierung der gemeinten Schwierigkeiten durch Stichworte wie „Verständigungsschwierigkeiten“, „Sprachprobleme“, „Unsicherheit im Umgang mit der anderen Mentalität“ sehr unbestimmt. Sie werden oft mit einer Fülle von Episoden mit unverständlichen und erwartungswidrigen Reaktionen seitens der Jugendlichen illustriert [2]. In der Regel fehlen jedoch angemessene und genauere Erklärungsmuster. Ein sinnvolles Anknüpfen an den Erfahrungen der Teilnehmer muß also das gemeinsame Systematisieren, eventuell auch Reorganisieren des individuellen Erfahrungshintergrunds einschließen, damit das Problemverständnis präzisiert und auch vereinheitlicht werden kann. An diesem Punkt setzen nun die Überlegungen zur Anwendung des eingangs vorgestellten Gedankenspiels an.

Es ist eine grundlegende „Crux“ in unserem Alltagshandeln anderen Menschen gegenüber, daß wir die Handlungen der beteiligten Personen in unterschiedlicher Weise interpretieren; während wir zur Erklärung unserer eigenen Handlungsweise in starkem Maße allgemeine und spezifische situative Einflüsse heranziehen, neigen wir bei anderen dazu, ihre Handlungen vorschnell auf grundlegende überdauernde Merkmale der Person zurückzuführen [3]. Das ist zunächst nicht verwunderlich, stehen uns doch über unsere eigene Person viel langfristigere und vielfältigere Informationen zur Verfügung als über andere. Dieses „Handicap“ führt aber in der sozialen Interaktion zu Fehlern und Irrtümern, indem wir die spezifischen Wirkungen situativer Einflüsse auf die Handlun-

gen anderer entweder zu ungenau bzw. unfertig bestimmen oder schlicht unterschätzen. Um solche Fehleinschätzungen in der Interaktion zwischen Ausbildern und ausländischen Jugendlichen zu vermeiden, reicht es allerdings nicht aus, dem Ausbilder vielfältige Informationen zu deren objektiver Situation zur Verfügung zu stellen. Voraussetzung für die Dialogfähigkeit zwischen Ausbildern und Jugendlichen ist das wechselseitige Verständnis: dies schließt insbesondere die Fähigkeit des Ausbilders ein, den Standpunkt des anderen vorübergehend einzunehmen und seine Sicht der Situation in ihren gedanklichen und emotionalen Komponenten nachzuvollziehen. Damit ist aber nicht gemeint, den eigenen Standpunkt aufzugeben und sich mit dem anderen zu identifizieren, sondern auf Grundlage eines tieferen Verständnisses des Jugendlichen das eigene Verhalten besser darauf abstimmen zu können [4].

Der emotionale Nachvollzug der Situation des anderen ist zwischen Ausbildern und ausländischen Jugendlichen dadurch beschränkt, daß ihr jeweiliger Erfahrungshintergrund extrem unterschiedlich ist. Ein ausschließlich rationales Verständnis reicht jedoch für die soziale Interaktion — besonders in Konfliktfällen — meist nicht aus.

Dem eingangs vorgestellten Gedankenspiel liegt deshalb das Anliegen zugrunde, unter Einschluß der emotionalen Betroffenheit des Ausbilders, seinen Blick und sein Gespür für die besonderen, von seiner eigenen Situation abweichenden Lebensbedingungen der ausländischen Familien zu schärfen. Durch die Umwandlung des üblichen Migrationsablaufs in eine persönlich-biografische Situation enthält das Gedankenspiel eine für ihn nicht erfahrene und ungewohnte soziale Perspektive einer kulturellen Minorität. Die wesentlichen Merkmale der dargestellten Minoritätssituation konzentrieren sich vor allem auf zwei Dimensionen: Stigmatisierung und Kontrollverlust. Diese Begriffe stehen für spezifische Grundgedanken, die im folgenden kurz erläutert werden.

Stigmatisierung ergibt sich unter bestimmten Bedingungen aus der Situation wechselseitiger Fremdheit [5]. Andersartigkeit von Menschen kann in bestimmten Situationen wie Urlaub und anderen Freizeitbeschäftigungen als sehr reizvoll empfunden werden. Unter den Bedingungen des Ausbildungstags hemmt sie jedoch die Routinen des sozialen Verkehrs, die uns erlauben — auf der Grundlage verlässlicher Erwartungen — ohne besondere Aufmerksamkeit oder Gedanken mit anderen umzugehen [6]. Dies macht sich um so deutlicher bemerkbar, je größer die Abweichung vom gewohnten Verhalten ist, vor allem in der Ausbildungssituation, die durch Funktionalität und zeitliche Ökonomie bestimmt ist. Die Bestimmung „abweichenden Verhaltens“ — insbesondere türkischer Jugendlicher als spezifische situationsbezogene Dysfunktionalität in der Ausbildung führt zur Charakterisierung als Problemgruppe. Die gedankliche Verbindung des Anderseins mit einer vermuteten oder festgestellten persönlichen Unzuverlässigkeit, belegt mit moralischer Geringschätzung, wird durch die ungeprüfte Verknüpfung mit anderen meist angenommenen Schwächen zu einer Art Alltagstheorie der Minderwertigkeit dieser Jugendlichen ausgeweitet. Dies kennzeichnet den eigentlichen Prozeß der Stigmatisierung.

Dieser herabsetzende Ausgrenzungsprozeß führt zu einer starken Verunsicherung der Betroffenen, der sie häufig mit einer {un}bewußten Aufwertung ihres Außenseiterstatus zu begegnen versuchen, so daß sich der wechselseitige Ausgrenzungsprozeß immer weiter verstärkt: Die „Gleichen“ finden untersch. Halt, der durch die gemeinsame Distanz zu anderen noch verstärkt wird [7].

Der Verlust von Kontrolle tangiert ein anderes grundlegendes menschliches Motiv: das Streben nach Aufrechterhaltung und Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten. Das Gedankenspiel stellt dar, daß eine Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten nicht gegeben ist. Im Gegenteil: die Möglichkeiten, die persönlichen und gesellschaftlichen Lebensumstände nachzuvollziehen und aktiv zu beeinflussen, sind ähnlich eingeschränkt wie für türkische Familien in der Bundesrepublik. Entgegen der ursprünglichen Erwartung führen die eingeschlagenen Lösungs-

strategien zu einer weiteren Verschlechterung der Lebens- und Handlungsbedingungen. Dieser zunehmende Kontrollverlust hat nicht nur eine momentane Verhaltensunsicherheit zur Folge, sondern stellt letztenendes die Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns grundlegend in Frage. Dies hat weitreichende Konsequenzen für das Selbstwertgefühl, das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und damit auf die Handlungskompetenz selbst [B].

Wie eingangs erläutert, zielt der Einsatz des Gedankenspiels „Meier kam nach Riad“ auf Dialogfähigkeit, d. h. die Verbesserung der sozialen Interaktion zwischen Ausbildern und ausländischen Jugendlichen. Voraussetzung dafür ist ein rationales und emotionales Nachvollziehen des Erlebens von Stigmatisierung und Kontrollverlust durch den Ausbilder. Nur dadurch ist es dem Ausbilder möglich, die Folgen dieser Prozesse auf das situative Verhalten der Jugendlichen im Ausbildungsablauf einzuschätzen und adäquat zu reagieren.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie diese Funktion der Geschichte im Rahmen eines praxisnahen und umsetzungsorientierten Fortbildungskonzepts für Ausbilder ausländischer Jugendlicher verwirklicht werden soll. Da dieses Gedankenspiel einerseits für den Ausbilder erfahrbare und eventuell erlebte Komponenten der Ausgrenzung enthält, andererseits aufgrund seiner Realitätsnähe angesichts der derzeitigen wirtschaftlichen Situation eventuell existierende Unsicherheiten und Sorgen des Ausbilders anspricht, kann es bei einem unvermittelten Einsatz dieses Gedankenspiels zu einem zum Teil erheblichen „Abblocken“ der Teilnehmer kommen, insbesondere wenn sie sich untereinander kaum oder gar nicht kennen. Der sinnvolle Einsatz dieses Gedankenspiels setzt eine entsprechende Vorbereitung voraus, so daß die Seminarteilnehmer die Bereitschaft entwickeln, sich mit ihrer ganzen Person und ihrem subjektiven Erfahrungshintergrund einzubringen. Aus diesem Grund sollte ein solches Gedankenspiel nicht am Anfang eines Seminars eingesetzt werden und in ein umfassenderes Weiterbildungskonzept integriert sein.

Vor Beginn von Seminaren sollten über Gruppendiskussionen sowie Einzelinterviews der Erfahrungswert der Ausbilder in der Ausbildung ausländischer Jugendlicher und die sich dort ergebenden Probleme ermittelt werden. Die dort selbst definierten Probleme der Ausbildungspraxis bieten einen geeigneten Ausgangspunkt für ein umsetzungsorientiertes Weiterbildungsseminar. Erfahrungsgemäß erwarten Ausbilder von solchen Seminaren Hinweise, wie Schwierigkeiten und Probleme der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher schneller und optimaler gelöst werden können. Neben der Eingabe von Informationen über die Situation ausländischer Jugendlicher im Herkunftsland und in der Bundesrepublik Deutschland können und sollten hier die gemeinsame fachtheoretische/fachsprachliche Aufbereitung von Ausbildungsteilschritten stehen, die danach in der Praxis erprobt werden können.

Die Erfahrungen der praktischen Umsetzbarkeit von Seminarergebnissen, z. B. durch die Anwendung von gemeinsam erarbeiteten Ausbildungsmaterialien schafft eine Vertrauensbasis, die eine erweiterte Handlungs- und Verhaltensorientierung unter Einschluß der Person des Ausbilders während des Seminars ermöglicht. Erst vor diesem Hintergrund ist der Einsatz des Gedankenspiels „Meier kam nach Riad“ sinnvoll.

Anhand dieser gezielten Umkehrung von Integrationsproblemen sollten die Grundlagen des eigenen Verhaltens gegenüber ausländischen Jugendlichen in ihren emotionalen und rationalen Komponenten bewußt gemacht werden.

Anhand von Fragestellungen kann eine Reflektion der eigenen Anforderungen an die ausländischen Jugendlichen angeregt werden, mit dem Ziel, diese auf jeweils konkrete Ausbildungssituationen zu beziehen und eventuell zu korrigieren:

- Können sich die Ausbilder vorstellen, sich in einem für sie kulturell völlig fremden Land zu verdingen, um sich und ihre Familie zu ernähren?

- Wie weit geht die Bereitschaft des Ausbilders und seiner Familie, sich in eine islamische Gesellschaft zu integrieren, deren Normen und Werte zu akzeptieren?
- Welche Erziehungs- und Bildungsprobleme sieht der Ausbilder in einer Situation, in der die Eltern isoliert und abgelehnt von der Außenwelt über keine Möglichkeiten verfügen, ihre Kinder zu unterstützen und zu fördern?
- Wie reagiert der Ausbilder auf einen Sohn oder eine Tochter, die die Werte und Normen der islamischen Kultur voll akzeptieren und den Eltern und ihrem Rückkehrwunsch zunehmend fremd gegenüberstehen?

Ziel der Diskussion dieser Fragestellungen ist die Überprüfung der eigenen Toleranzgrenze gegenüber dem ‚fremden Verhalten‘ anderer Nationalitäten und deren Kultur. Ist die emotionale Betroffenheit der Teilnehmer so groß, daß die Erarbeitung des spezifischen Gehalts der Geschichte ‚abgeblockt‘ wird, sollte der Einstieg über eine differenzierte Erläuterung des Sinns und der Zielsetzung des Gedankenspiels versucht werden. Gelingt dies nicht, sollten die Vorbehalte der Seminarteilnehmer selbst zum Gegenstand gemacht werden. Zum Abschluß sollte ein Interviewleitfaden gemeinsam entwickelt werden. Auf dieser Grundlage könnten die Ausbilder in Gruppengesprächen bzw. Einzelinterviews den Grad der Integrationsbereitschaft und die daraus resultierenden Konflikte der ausländischen Auszubildenden und deren Eltern ermitteln.

Anhand der Auswertung von Gruppendiskussionen und Einzelinterviews durch die Ausbilder – unter Einbeziehung weitergehender Informationen – sollten mögliche Integrationshilfen diskutiert und erarbeitet werden, die direkt in der Ausbildungspraxis durch den Ausbilder umsetzbar sind.

Diese hier dargestellten Überlegungen zur Weiterbildung von Ausbildern ausländischer Jugendlicher verstehen sich in erster Linie als Diskussionsbeitrag und Anregung für die Weiterbildungspraxis und weniger als ein in sich geschlossenes, vollständiges Weiterbildungskonzept.

Anmerkungen

- [1] Die Geschichte wurde von den Verfassern nur geringfügig verändert; in der ursprünglichen Form wurde sie im Rahmen des Modellversuchs der AUDI NSU AUTO UNION AG, Neckarsulm, entwickelt und eingesetzt.
 - [2] Dies geht zum Beispiel aus einer Befragung hervor, die im Auftrag des BIBB von Hoefert, H.W., im Herbst 1982 mit 52 Ausbildern durchgeführt wurde.
 - [3] Diese Aussage beruht auf Forschungsergebnissen der Soziopsychologie. Ausführungen zur Bedeutung dieser Befunde für Probleme der interpersonalen Wahrnehmung finden sich exemplarisch bei Greif, S., Semmer, N.: Kollegen aktivieren. Zur Veränderung von Meinungen und Handlungen in der Gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Groskurth, P. (Hg.): Arbeit und Persönlichkeit. Reinbeck: Rowohlt 1979, S. 226 – 242.
 - [4] In der psychologischen Forschung zu den Voraussetzungen sozialer Kompetenz wird dieser Prozeß als ‚Rollenübernahme‘ oder ‚Perspektivenübernahme‘ bezeichnet, vgl. dazu Keller, M.: Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Stuttgart: Klett 1976.
 - [5] Vgl. Goffmann, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung Beischädiger Identität. Frankfurt: Suhrkamp stw 1979, 3. Auflage.
 - [6] Die Verlässlichkeit dieser Erwartungen, die sich auf die Regelhaftigkeit bestimmter Erscheinungen und Handlungswaisen innerhalb eines soziellen Systems gründet, führt uns – meist unbemerkt – dazu, sie in normative Erwartungen umzuwandeln, in ‚rechtmäßig‘ gestellte Anforderungen. Hierzu trägt die ‚statistische Norm der Majorität entscheidend bei.
 - [7] Dem Beobachter stellt sich dies als Prozeß der ‚freiwilligen‘ Ghettosierung dar.
 - [8] Für detaillierte Aufschlüsse über kurzfristige Wirkungen von Kontrollverlust, vgl. Dörner, D., Reither, F., Stäudel, T.: Emotion und Problemlösendes Denken. In: Mandl, H., Huber, G.L. (Hg.) Emotion und Kognition. München–Wien–Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1983, S. 61–84.
- Zu übergreifenden und langfristigen Wirkungen mangelnder Einflußmöglichkeiten auf persönliche Lebens- und Arbeitsbedingungen, vgl. Frese, M.: Perturbierte Handlungen und Kontrolle: Zwei Themen der industriellen Psychopathologie. In: Frese, M., Greif, S., Semmer, N. (Hg.): Industrielle Psychopathologie. Bern–Stuttgart–Wien: Hans Huber Verlag 1978.

Elke Seifert

Weiterbildung für Ausbilder im Ausbilderförderungszentrum e.V.

Das Ausbilderförderungszentrum e.V. Essen (AFZ) besteht seit etwa drei Jahren. Dieser Verein, der sich paritätisch aus Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretern zusammensetzt, hat das Ziel, neue Ansätze zur Weiterbildung von Ausbildern zu entwickeln. Daraus ergeben sich folgende Einzelaufgaben:

- Entwicklung und Bereitstellung von Lehrplänen und Leitfäden zur Ausbilderförderung (Serviceleistung)
- Wahrnehmung von Informations- und Dokumentationsaufgaben
- Durchführung von Lehrveranstaltungen.

Die Wahrnehmung dieser Aufgaben zielt darauf ab, die Weiterbildung der Ausbilder im berufspädagogischen, sozialpsychologischen und methodisch/didaktischen Bereich zu unterstützen und zu fördern.

Da die Arbeit des AFZ e.V. nur zu einem Teil vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und vom Land Nordrhein-Westfalen finanziell gefördert wird, ist es notwendig, für Lehrgänge und Lehrmaterialien eine Gebühr zu erheben. Die Lehrgangsgebühren liegen im Schnitt bei etwa DM 50,- pro Tag und Teilnehmer; die Lehrmaterialien werden gegen eine Schutzgebühr von durchschnittlich DM 10,- abgegeben. Die Lehrgänge werden in einem jährlich zu veröffentlichten Veranstaltungsprogramm angekündigt. Dieses Programm erhalten alle Interessenten kostenlos.

Neben den im Programm ausgeschriebenen Veranstaltungen führt das AFZ berufspädagogische Lehrgänge in Kooperation mit IHKs, Verbänden und Firmen durch. Das waren u. a. die Berufsförderungswerke Hamm und Oberhausen, das Berufsförderungszentrum Essen, die Industrie- und Handelskammern Oldenburg, Ludwigshafen, Koblenz, Hagen, Würzburg sowie die Saarbergwerke AG, Dynamit Nobel, Th. Goldschmidt AG, Adam Opel AG, Thyssen Niederrhein AG, Deutsche Lufthansa AG, Diehl GmbH & Co., Zahnradfabrik Friedrichshafen, BEWAG Berlin, Deutsches Museum München, Technische Universität Berlin, Senator für Arbeit, Berlin, Katholisches Jugendwerk St. Ansgar, Landschaftsverband Rheinland.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der durchgeführten Veranstaltungen liegen im psychologisch/pädagogischen Bereich. Dieser Themenkomplex stößt immer wieder auf großes Interesse bei den Ausbildern, die sich in ihrem täglichen Arbeitsfeld mit sozialen, schulischen und familiären Problemen von Jugendlichen auseinandersetzen müssen und hierfür Erklärungen und pädagogische Hilfen benötigen. Die AFZ Seminare vermitteln dem Ausbilder ein Grundwissen über die verschiedenen individuellen und sozialen Probleme von Jugendlichen, um somit deren Verhaltensmuster verständlich zu machen. Darüber hinaus stellen AFZ-Seminare nicht nur auf das Verhalten von Jugendlichen ab, sondern beziehen auch das Verhalten von Ausbildern bzw. deren Reaktionen mit ein, analysieren sie und versuchen sie mit Hilfe von Rollenspielen und anderen gruppenpädagogischen Methoden aufzuarbeiten. Die Teilnehmer brauchen keinen Vorträgen zuzuhören, sondern sind aufgefordert, selbst aktiv zu werden.

Die teilnehmeraktivierenden Methoden („Metaplan“-Methode, Lehrgespräch, Gruppen- und Partnerarbeit, Rollenspiele u. ä.) tragen zu einer lockeren Atmosphäre bei, die – trotz anfänglicher Skepsis – die Teilnehmer in eine offene Diskussion einzubeziehen und es ihnen leicht machen, verantwortungsvoll mitzuwirken und den Verlauf des Seminars mitzubeeinflussen.

Im Rahmen seiner Serviceleistungen gibt das AFZ kostenlos einen Informationsdienst heraus und entwickelt Referenten-/

Seminarleitfäden und Teilnehmerbegleitmaterialien, die gegen eine Schutzgebühr direkt im AFZ bezogen werden können.

Die ständige Nachfrage nach dem Informationsdienst „AFZ – wir informieren“ zeigt, daß ein großes Bedürfnis nach Weiterbildung bei den im Ausbildungsbereich tätigen Personen vorhanden ist. Diese Informationsdienste berichten über Erfahrungen aus AFZ-Seminaren und informieren über Veranstaltungen für Ausbilder. Bisher sind zwei Sammelbände erschienen, die folgende Themenbereiche behandeln:

Sammelband I

Inhalt:

- Jugendarbeitsschutzgesetz
- Unterweisungsplanung und -gestaltung
- Micro-teaching
- Motivation
- Praktische Eingewöhnungshilfen für „neue“ Auszubildende im Betrieb
- Feed-back
- Lernziele
- Lernzieltaxonomie
- Angst als Lernbarriere
- Kommunikation und Störung
- Einstellungstest

Sammelband II

Inhalt:

- Lernen in Gruppen
- Entwicklungs- und Verhaltensprobleme von Jugendlichen
- Sozialisation
- Fachdidaktik im AFZ
- Rolle und Status des Ausbilders
- Gesprächsregeln
- Lehrgespräch
- Rollenspiel als Methode
- Erziehungsstile

Eine extern durchgeführte Umfrage hat ergeben, daß die Leser an dem Informationsdienst nicht nur interessiert sind, sondern daß dieser ihnen häufig Anregungen für die tägliche Arbeit gibt. Für die Resonanz spricht weiterhin, daß diverse Verlage und Unternehmen um Erlaubnis des Nachdruckes des Informationsdienstes nachsuchen.

Eine weitere Serviceleistung des AFZ stellen die Referenten- und Seminarleitfäden dar, die aufgrund von Erfahrungen aus AFZ-Seminaren entwickelt und in AFZ-Moderatoren-Seminaren erprobt wurden. Das sind zum einen Referentenleitfäden, die sich mit einem Thema aus dem Bereich der berufspädagogischen Weiterbildung auseinandersetzen und zum anderen Seminarleitfäden, die einen Seminarablauf detailliert mit Lernzielbeschreibung, Inhalten, Methoden- und Medieneinsatz beschreiben.

Eine übersichtliche und nicht zu ausführliche Darstellung der Inhalte mit ergänzenden Folenvorlagen und Arbeitspapieren ermöglichen dem Benutzer der Leitfäden eine leichte Handhabung und Umsetzungen in die Praxis.

Im einzelnen handelt es sich um folgende Leitfäden:

Referentenleitfaden „Einstiegsphase“

Zu diesem Leitfaden werden Methoden vorgestellt, die den Einstieg, d. h. den Beginn eines Seminares erleichtern und ein ange-

nehmendes Lernklima bewirken. Die beschriebenen Methoden sind vielseitig einsetzbar und praxisnah.

Referentenleitfaden „Organization“

Dieser Referentenleitfaden befaßt sich mit dem institutionellen Rahmen, der Planung und den organisatorischen Randbedingungen von Weiterbildungsveranstaltungen. Er gibt die diesbezüglich praktischen Erfahrungen der Vorbereitung von AFZ-Veranstaltungen wieder. In einer Check-Liste werden alle wichtigen Planungs- und Durchführungsmaßnahmen dargestellt.

Referentenleitfaden „Methoden“

In diesem Referentenleitfaden werden die vom AFZ erfolgreich erprobten teilnehmeraktivierenden Methoden exakt beschrieben. Der Umgang mit Lehrmethoden erfordert Erfahrung und Sensibilität für den Gruppenprozeß. Hierzu werden Anstöße und Anregungen gegeben.

Referentenleitfaden „Motivation“

In diesem Leitfaden wird versucht, den Begriff der „Motivation“ von manchen Mißverständnissen zu befreien. Es wird dargestellt, daß der häufig behauptete Kausalzusammenhang zwischen der Anwendung bestimmter Methoden, Medien usw. und dem (hochmotivierten) Adressaten einer kritischen Überprüfung bedarf. Den Ursachen für Motivation und Demotivation soll auf die Spur gekommen werden.

Dann wird im Zusammenhang mit der Entwicklung und Verstärkung der Lern- und Leistungsmotivation ein Konzept vorgestellt, welches unmittelbar an den konkreten Erfahrungen und Bedürfnissen der jeweiligen Mitglieder einer Lerngruppe anknüpft. Durch das Herstellen von persönlicher Betroffenheit soll in exemplarischen Lernprozessen eine Steigerung der Motivation und Lerneffizienz erreicht werden, die durch rein kognitive Wissensvermittlung nicht erfolgen würde.

Seminarleitfaden „Verbesserung und Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen auf der Basis von Lernzielen“

Anhand von praktischen Beispielen wird modellhaft ein Seminarablauf zum Thema „Unterweisungsplanung und -durchführung“ geschildert, der nicht als starre Vorgabe betrachtet werden soll,

sondern als ständig durch die Praxis korrigierbarer Vorschlag. Dem Referenten/Dozenten soll mit diesem Leitfaden Anregungen gegeben werden, die häufig standardisierte Lehrgangsgestaltung im methodisch-didaktischen Bereich zu überprüfen und über Modifikation und Erweiterung zu reflektieren.

Seminarleitfaden „Entwicklungs- und Verhaltensprobleme von Auszubildenden“

In diesem Seminarleitfaden werden Entwicklungs- und Verhaltensprobleme von Jugendlichen in Form eines Seminarablaufs dargestellt und Handlungsalternativen zu deren Bewältigung aufgezeigt. Es wird Wert darauf gelegt, das Analyse- und Wahrnehmungsvermögen von Verhaltensweisen Jugendlicher durch sozial-psychologisches Verständnis zu erweitern.

* * * * *

Neben den bereits aufgezeigten Serviceleistungen berät das AFZ jeden Anfrager auch individuell; so z. B. in Fragen des Medien- und Methodeneinsatzes, der Vermittlung von Referenten oder bei Literaturhinweisen zu einem bestimmten Thema. Das AFZ sieht seine besondere Aufgabe darin, den Ausbildern bei ihrer schwierigen Aufgabe, Jugendliche zu Facharbeitern auszubilden, praxisnahe Hilfestellungen anzubieten.

Das AFZ verfügt über eine bereits in der Modellphase aufgebaute Dokumentation. Hier werden Erfahrungen aus AFZ-Seminaren sowie den Weiterbildungsbereich betreffende Informationen und Tips systematisch zusammengestellt. Viele der Anfragen können mit Hilfe der Dokumentation beantwortet werden.

Die Arbeit des AFZ wird von einem Geschäftsführer und sechs Mitarbeitern (3 pädagogischen Mitarbeitern und 3 Verwaltungskräften) geplant und durchgeführt. Der paritätisch besetzte Vorstand (6 Arbeitnehmer- und 6 Arbeitgebervertreter) trifft grundätzliche Entscheidungen.

Das AFZ tritt für die Qualifizierung der Ausbilder im methodisch/didaktischen, berufspädagogischen und sozialpsychologischen Bereich ein und bietet im Rahmen seiner Serviceleistungen und Lehrgänge konkrete Hilfestellungen an. Gerade für den Ausbilder, der die verantwortungsvolle Aufgabe hat, auf die Qualität unserer zukünftigen Facharbeiter einzuwirken, dürfte keine Weiterbildung zu viel und zu teuer sein.

MODELLVERSUCHE

Modellversuch „Ausbildung ausländischer Jugendlicher im Einzelhandel“ – Erfahrungen des ersten Ausbildungsjahres

Am 01.02.1982 begannen bei der Meierei C. Bolle – einem Lebensmittel-Filialunternehmen – 70 Jugendliche ihre Ausbildung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau. Die Gruppe besteht zu gleichen Teilen aus deutschen und türkischen Auszubildenden, bei beiden Nationalitäten sind weibliche und männliche Auszubildende etwa gleich stark vertreten. Die Ausbildung erfolgt im Rahmen des Modellversuchsprogramms des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft „zur Förderung der Ausbildung von ausländischen Jugendlichen in anerkannten Ausbildungsbereufen“.

In diesem Modellversuch wird erstmals der Versuch unternommen, eine „Problemgruppe“ von Jugendlichen in einem kaufmännischen Beruf auszubilden. Organisatorisch ist er gekennzeichnet durch die starke Dezentralisierung der Ausbildung, die die Struktur eines Filialunternehmens mit sich bringt und durch die geringe Formalisierung der Arbeitsunterweisung, wie sie im Einzelhandel üblich ist. Im folgenden sollen Probleme und

Lösungsansätze dargestellt werden, die sich im ersten Jahr der Ausbildung ergeben haben.

Organisation der Ausbildung

Im ersten Ausbildungsjahr wurde die betriebliche Ausbildung auf einen fachtheoretischen Teil von wöchentlich 8 Stunden Betriebsunterricht und einen fachpraktischen Teil von 16 Stunden pro Woche Filialtätigkeiten aufgebaut.

Die Unterweisung findet in Kleingruppen in 30 Filialen statt. Die Jugendlichen wurden in vier Betriebsklassen zusammengefaßt, die eine inhaltliche Abstimmung der Ausbildung zwischen Zentrale und Filiale ermöglichen. In diesen Klassen erfolgte die Zusammensetzung der Lerngruppen nach den Kriterien

- (a) interkulturell
- (b) koedukativ
- (c) leistungsheterogen

in möglichst gleichartiger Verteilung. Diese Prinzipien wurden auch nach anfänglichen Schwierigkeiten mit der Berufsschule abgestimmt, so daß die Betriebsklassen und die Berufsschulklassen in der Zusammensetzung identisch sind. Dies war eine wichtige Voraussetzung für die Verwirklichung des Konzepts einer ausbildungsintegrierten Sozialpädagogik, weil so stabile, interkulturelle Lerngruppen gebildet werden konnten, die der

Vereinzelung der Auszubildenden in den Filialen entgegenwirken. Diese Konzeption hat sich im ersten Ausbildungsjahr für den gesamten Ausbildungsfortschritt und besonders für die soziale Integration bereits als sehr nützlich erwiesen.

Der betriebliche Fachunterricht erstreckte sich gemäß den Anforderungen des Berufsbildes vor allem auf Warenkunde, Wirtschaftsrechnen und Betriebswirtschaftskunde. Von Fall zu Fall wurden in den Unterricht auch allgemeinbildende Fragestellungen (etwa zur interkulturellen Erziehung) mit aufgenommen.

Im Sinne einer teilnehmerorientierten Didaktik wurde vom Frontal- oder Vortragsunterricht weitgehend abgesehen. Es wurden verstärkt Methoden der Gruppenarbeit, der Partnerarbeit, der Erkundung innerhalb und außerhalb des Betriebes eingesetzt.

Aus diesen Bemühungen ergab sich eine Abfolge von Lerneinheiten für den Betriebsunterricht des ersten Ausbildungsjahrs, die insbesondere praktische Aufgaben für die Filialausbildung einschließt, die gemeinsam mit den nebenamtlichen Praxisausbildern entwickelt und unter ihrer Anleitung von den Auszubildenden vor Ort gelöst und umgesetzt werden.

Sozialpädagogische Begleitmaßnahmen

Im Mittelpunkt des Modellversuchs steht die Organisierung einer sozialintegrativen und entwicklungsförderlichen Berufsausbildung. Ausgehend von dieser Vorgabe werden im Modellversuch die konkreten sozialen Integrationshilfen immer in enger Verknüpfung mit den Ausbildungsaufgaben geplant. Dies ist auch der Grund dafür, daß auf den Einsatz von Sozialpädagogen verzichtet wurde.

Ausgangspunkt der praktischen Integrationsbemühungen war die bereits oben beschriebene Zusammensetzung der Lerngruppen. Darüber hinaus wurden Patenschaften unter den Auszubildenden eingerichtet, die auch vertraglich beschrieben und besiegelt wurden, wonach die sprachlich, fachlich, sozialintegrativ besser entwickelten den schwächer entwickelten Jugendlichen über einen festgelegten Zeitraum (von einem halben Jahr) besondere Unterstützung, Hilfen und auch Kontrollen zuteil werden lassen. Diese Methode hat allerdings nach anfänglicher Begeisterung bald Erschlaffungstendenzen gezeigt, weil für einige Jugendliche die Patenschaftsverhältnisse einfach zu anstrengend wurden. Daraufhin wurde die Verbindlichkeit abgemildert, so daß heute nur noch in bestimmten Fragen und ohne formelle Bindung solche Hilfsaufträge vereinbart werden.

Es wurden für jede Betriebsklasse Gruppensprecher gewählt (je 1 türkischer und 1 deutscher Auszubildender), die die ordnungsgemäße Durchführung der Ausbildung, die Einzelplanungen innerhalb der Ausbildung beraten und unterstützen sowie die Wünsche, Bedürfnisse und Konflikte der Auszubildenden zur Sprache bringen. Die Sitzungen von Projektgruppe und Gruppensprecher finden monatlich statt.

Regelmäßig werden Sprechstunden für Auszubildende und ihre Eltern durchgeführt, wo Einzelfallberatung bei Problemen mit der Ausbildung, aber auch für den Umgang mit Behörden und bei familiären Problemen gegeben wird. Ergänzt werden diese Beratungen oft durch Hausbesuche. So konnte es beispielsweise erreicht werden, daß die türkischen Mädchen im Modellversuch an Übernachtungen und Reisen fast alle teilnehmen, was generell sehr ungewöhnlich und schwer zu bewerkstelligen ist,

Es wurden Elternnachmittage durchgeführt, wo sich die türkischen Familien mit der Berufsausbildung ihrer Kinder vertraut machen konnten, ihre Fragen und Probleme besprechen und wo ihnen die Spielregeln der Ausbildung nahe gebracht wurden z. B. bezüglich Krankmeldung, Arbeitsbefreiungen und dergleichen. Diese Veranstaltungen haben sich für den Kontakt zwischen Elternhaus und Ausbildungsleitung sehr bezahlt gemacht und manche Regelungen in der Folge erleichtert.

Mit den Auszubildenden selber wurden mehrere Feste und Theaterbesuche organisiert; die durchweg von reger Beteiligung und gutem Erfolg gekennzeichnet waren.

Jede Gruppe hat zweimal je eine Woche lang an einem Bildungsurlaub teilgenommen, der zwar von außenstehenden, freien Bildungsträgern durchgeführt, in der Planung der Themen jedoch mit der Projektgruppe abgestimmt wurde. Auch die Berufsschullehrer haben teilweise an der Gestaltung dieser Bildungsurlaubs-Seminare mitgewirkt.

Durch alle diese Maßnahmen, zu denen schließlich auch eine einwöchige Exkursion nach Bremen mit berufspraktischen Erkundungen gehörte, entstand eine Infrastruktur im Modellversuch, die das soziale Klima und die Lernmotivation günstig beeinflußte und sich als wichtige Stütze gegenüber den großen Umstellungen und Belastungen bei den türkischen Jugendlichen, bei der Entwicklung des Sozialkontakte zwischen Türken und Deutschen, männlichen und weiblichen Auszubildenden erwies.

Die Ergebnisse zeigen sich z. B. an den Einstellungen der Jugendlichen zum Thema Ausländerfeindlichkeit, am Leistungsstand und anderen Daten. Es ist für viele Jugendliche eine echte Bindung an den Betrieb und die Ausbildung entstanden, so daß heute viele Jugendliche an freiwilligen Arbeitsgruppen außerhalb der Ausbildungszeit in den Schulungsräumen teilnehmen, weil sie so besser lernen können. Ja, es kommt immer wieder vor, daß Auszubildende an ihrem freien Tag in den Betrieb oder in die Berufsschule kommen – einfach nur, um mit den anderen zusammen zu sein, um dabei zusein.

Sprachunterricht

Während des gesamten ersten Ausbildungsjahres wurde für die türkischen Auszubildenden wöchentlich Sprachunterricht im Umfang von vier Stunden durchgeführt. Es zeigte sich bald, daß der Sprachunterricht langfristig erforderlich ist.

Da die Auszubildenden aufgrund der Verhältnisse im Land Berlin wöchentlich in Berufsschule und Betrieb zusammen 22 Stunden allgemeinbildenden und Fachunterricht erhalten, bedurfte es eines Raumes, in dem der „Informationsschwall“, der auf die Jugendlichen einstürmte, geordnet und nachgearbeitet, mit den eigenen, zunächst großen Sprechschwierigkeiten vermittelt werden konnte. Insbesondere die Berufsschule war auf diese Situation nicht eingerichtet.

Für die Sprachlehrer erwies sich diese Anforderung als nur schwer erfüllbar, da sie sich ebenfalls erst auf dieses Berufsfeld einstellen mußten. Dazu war auch eine Verkleinerung der Lerngruppen erforderlich. Defizite zeigten sich gerade auch in der Grammatik, beim Schreiben und freien Sprechen, so daß die Inhalte des Sprachunterrichts nicht allein an berufskundlichen Themen ausgerichtet werden konnten.

Vom anfänglichen Konzept, den Sprachunterricht von türkischen Lehrern unterrichten zu lassen, und so den Bedürfnissen der Muttersprache anzupassen, mußte deshalb teilweise abgerückt und statt dessen eine zweisprachige Lehrergruppe gebildet werden.

Ein theoretisch fundiertes Rahmencurriculum liegt nunmehr vor. Die Methoden wurden durch den Einsatz von Video und Sprachlabor erweitert. Es wird systematischer an grammatischen Themen und mit kontrastiven Sprachvergleichen gearbeitet. Insoweit hat sich der Sprachunterricht stabilisiert und zeitigt erste Erfolge.

Es erscheint erforderlich, weitere Arbeitshilfen für diesen Bereich der Ausbildung zu erstellen. Dazu gehören z. B. ein Wortschatzminimum für den Einzelhandel und ein Bildwörterbuch der Arbeitstätigkeiten im Einzelhandel bzw. Arbeitsblätter dazu.

Arbeitskreise für Praxisausbilder

Die Filialausbildung wird von nebenamtlichen Praxisausbildern betreut, die teilweise noch wenig Erfahrungen mit der Berufsausbildung im Betrieb haben. Hier ist eine fortlaufende Betreuung und Fortbildung notwendig, die durch die räumliche Dezentralisierung der Ausbilder erhebliche Organisations- und Abstimmungsprobleme aufwirft.

Die Filialausbilder wurden in mehreren Gruppen zusammengefaßt, die als Arbeitskreise regelmäßig in der Zentralverwaltung unter der Leitung der Projektmitarbeiter tagen. Das Programm dieser Arbeitskreise setzt sich aus drei Themenkomplexen zusammen:

1. Auswertung der laufenden Ausbildung und Beratung aktueller organisatorischer, didaktischer oder pädagogischer Probleme
2. Entwicklung der nächsten Ausbildungsabschnitte in der Filiale, Erläuterung der Ausbildungsinhalte und Planung praktischer Filialaufgaben für die Auszubildenden
3. Arbeits- und betriebspädagogische Fortbildung der Praxisausbilder unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung ausländischer Jugendlicher.

Die Sitzungen der Ausbilderarbeitskreise haben sich jedoch im Laufe des Jahres als nicht ausreichend erwiesen, um die betriebliche Ausbildung vor Ort entsprechend der Planung und der zentralen Vorgaben durchzuführen. Die Projektmitarbeiter waren der Vielzahl der personellen, organisatorischen und inhaltlichen Probleme in den dreißig Ausbildungsfilialen, die praktisch selbständige Arbeitsstätten sind, schon von der zeitlichen Kapazität her nicht gewachsen. Für die Bewältigung der laufenden Probleme boten die Arbeitskreise nicht genügend Raum. Es zeigte sich, daß die Arbeitsweise, nämlich durch zentrale Abstimmungen die Maßnahmen vor Ort zu steuern – flankiert durch Rundschreiben und „Erlassen“ – den informellen Kommunikationsstrukturen des Unternehmens einfach nicht entsprach. Daraus wurde der Schluß gezogen, für die Praxisausbilder eine direkte Betreuung vor Ort aufzubauen – wie das auch für bestimmte andere Fachgebiete im Unternehmen geschieht (z. B. Verkaufsförderung, Frischfleisch) – und die zentralen Arbeitskreise zukünftig für Fortbildung zu reservieren.

Die Projektgruppe wird um einen innerbetrieblichen Ausbildungsfachberater erweitert, der diese Aufgaben übernehmen soll. Dabei handelt es sich um einen für Filialbetriebe wichtigen Versuch, der bei Erfolg Schule machen könnte.

Gesamteinschätzung der Ergebnisse des ersten Ausbildungsjahres
Die Ergebnisse zum Ausbildungsverhalten der türkischen Teilnehmer, zum Stand der Ausbildungsleistungen zur sozialen und beruflichen Integration lassen die berechtigte Erwartung zu, daß der Modellversuch mit gutem Erfolg abgeschlossen wird.

Die Abbrecherquote im ersten Ausbildungsjahr mit 16 Prozent bei den türkischen Jugendlichen und mit 15 Prozent bei den deutschen Jugendlichen liegt unter dem Normaldurchschnitt bei dem Ausbildungsberuf Verkäufer(in) von 25 Prozent (vgl. Berufsbildungsbericht 1983). Auf die Gründe kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Disziplinarische oder kulturelle Anpassungsschwierigkeiten sind dabei nur von geringer Bedeutung.

Der Notendurchschnitt der Berufsschulzeugnisse liegt mit 2,9 für die türkischen Auszubildenden und mit 1,9 für die deutsche Vergleichsgruppe eher über dem Normalstand als darunter – bezogen auf die bekannten Verhältnisse in den übrigen Einzelhandelsklassen der Berufsschule.

Die Lern- und Leistungsmotivation der Auszubildenden ist überdurchschnittlich, disziplinarische Probleme sind unterdurchschnittlich selten.

Das Unternehmen ist von dem erreichten Ausbildungsstand im Modellversuch positiv beeindruckt und beabsichtigt, einen größeren Teil der Auszubildenden nach ihrem Abschluß in einen Förderungskreis für den Führungskräftenachwuchs zu übernehmen.

Gravierende Konflikte, die sich aus der Ablehnung türkischer Auszubildender im Betrieb seitens anderer Mitarbeiter oder von Kundenseite her ergeben, sind bisher nicht aufgetreten.

Auf dem Gebiet der Planung und Entwicklung sind Lehrmaterialien für den Betriebsunterricht entstanden, die eine wichtige Arbeitshilfe für den Einzelhandel darstellen können, der vielfach

noch nicht über ausgebauten Betriebsunterricht verfügt. Darüber hinaus ist ein Ausbildungsmodell im Entstehen, das erstmalig eine Abstimmung von Fachtheorie und Fachpraxis im Filialbetrieb ermöglicht. Dies sind Anregungen, die nicht nur für die Ausbildung von Problemgruppen im Lebensmitteleinzelhandel transferfähig sein können.

Andreas Hirsch; Meierei C. Bolle, Berlin
Angelika Schmidtmann; Meierei C. Bolle, Berlin
Reinhard Selka; BIBB, Berlin

Weiterbildung der Ausbilder in Übungsfirmen

Ausbilder in Übungsfirmen verbessern ihre methodischen und kommunikativen Fähigkeiten durch eigene Weiterbildung. Im Interesse einer effektiveren und zielgerichteten Anpassungsfortbildung in Übungsfirmen wurde ein Weiterbildungskonzept entwickelt und in vier Modellehrängen erprobt, das fachliche, pädagogische und psychologische Inhalte verknüpft. Die Modellehränge wurden im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) geförderten Vorhabens von der Deutschen Angestellten-Akademie e.V. (DAA) durchgeführt, die wissenschaftliche Begleitung lag beim Bundesinstitut für Berufsbildung.

Die wichtigsten Untersuchungsschritte des in den Jahren 1980 bis 1982 durchgeföhrten Projekts waren: a) eine schriftliche Befragung von Teilnehmern und Ausbildern in Übungsfirmen der DAA (Situationsanalyse), die den inhaltlichen Begründungszusammenhang für die Konzeption der Lehrgänge lieferte *), b) die Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungskonzepts mit einer permanenten Revision über vier Lehrgänge und c) eine Nachbefragung aller Teilnehmer zur Erkundung der Auswirkungen des Seminars für die Praxis der Ausbilder. In diesem Beitrag werden die wichtigsten Ergebnisse des Projekts vorgestellt.

Ausgangslage

Die Übungsfirma ist eine reale Abbildung der kaufmännischen Funktionen eines Betriebes. Sie wird in unterschiedlichen Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung im kaufmännischen Bereich eingesetzt, z. B. für die Ausbildung Behindeter oder für die Weiterbildung von Arbeitslosen.

Weiterbildung für kaufmännische Ausbilder in diesem Tätigkeitsfeld läßt sich daher nicht pauschal planen oder mit einheitlichen Zielen durchführen. Dazu sind die situativen Bedingungen, insbesondere die Zielgruppen, zu heterogen. Die Erfahrungen, die mit den Modellehrängen für Ausbilder in den Übungsfirmen der DAA gemacht wurden, sind daher nur bedingt verallgemeinerbar, denn hier handelt es sich um solche Übungsfirmen, die zum Praxistraining und damit zur Erhöhung der Vermittlungschancen von Arbeitslosen eingerichtet wurden.

Neben der besonderen Form von „Praxis“ sind es vor allem zwei Faktoren, die bei der Konzeption der Lehrgänge zu berücksichtigen waren, nämlich die Arbeitslosigkeit mit ihren psycho-sozialen Folgen, von denen Teilnehmer in den Übungsfirmen betroffen sind und die Voraussetzungen und Persönlichkeitsstrukturen der Ausbilder, die in den Übungsfirmen tätig sind.

Mehr als drei Viertel der Teilnehmer sind aus Gründen des Praxistrainings in der Übungsfirma, dessen Ziel die Wiedereingliederung in den Arbeitsprozeß ist. Die restlichen Teilnehmer sind fast alle Umschüler. In geringem Umfang wird auch auf einen ersten beruflichen Abschluß hin ausgebildet. Arbeitslosigkeit, ihre individuelle Entstehungsgeschichte, Dauer und psycho-soziale Folgen sind die entscheidenden Ausgangsdaten. 80 Prozent der Teilnehmer sind bis zu einem Jahr arbeitslos, mehrfache Arbeitslosigkeit gibt etwa die Hälfte der Teilnehmer an, längere Zeit

*I Selka, R.: Ausbilder und Teilnehmer in Übungsfirmen. Eine empirische Untersuchung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1982 (Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Heft 33)

Arbeitslose sind nur zu einem geringen Teil in der Übungsfirma vertreten. Ältere Teilnehmer sind in auffallend hohem Maße aus einer ihnen fachlich angemessenen Tätigkeit in die Arbeitslosigkeit entlassen worden, während sich jüngere Teilnehmer in ihrer letzten Tätigkeit unterfordert fühlten. Berufliche Ausbildung und Berufstätigkeit sind sehr unterschiedlich. Die meisten Teilnehmer bringen zwar Berufserfahrung aus kaufmännisch-verwaltenden Tätigkeiten mit, ihre Berufsverläufe sind aber keineswegs konsistent. Etwa ein Drittel der Teilnehmer hat berufliche Erfahrungen auch außerhalb kaufmännischer Berufe gewonnen. Etwa drei Viertel der Teilnehmer hat die Branche mindestens einmal gewechselt. Die meisten Teilnehmer haben einen mehrfachen Tätigkeitswechsel (kaufmännische Betriebsabteilungen) hinter sich. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer ist außerdem nicht älter als 35 Jahre, wodurch das Ziel der Wiedereingliederung in den Arbeitsprozeß besonders bedeutsam wird. Dies drückt sich auch in der relativ hohen Vermittlungsquote sowohl während als auch nach Abschluß der Weiterbildung aus.

Die Ausbilder sind bei ihrem Eintritt in die Übungsfirma sehr stark fachorientiert. Die Qualifikation liegt etwa auf der Ebene des graduierten Betriebswirts, wobei vergleichbare Fortbildungsabschlüsse häufig genannt werden. Berufspädagogen sind kaum vertreten. Die beruflichen Erfahrungen der Ausbilder sind wegen des geringen Altersdurchschnitts im Mittel nicht allzu lang. Drei Viertel der Ausbilder ist nicht älter als 35 Jahre. Viele Ausbilder haben nach Abschluß ihrer Lehre und nach einiger Berufspraxis die fachliche Ausbildung fortgesetzt. Die beruflichen Erfahrungen resultieren aus zwei Tätigkeitsebenen, nämlich der Sachbearbeiterebene und der Ebene des unteren Managements. In der Regel können aufgrund von Studien schwerpunkten oder Praxiserfahrungen spezielle betriebliche Funktionen, wie Beschaffung, Absatz, Personalwesen, Rechnungswesen usw. abgedeckt werden. Berufserfahrungen in Ausbilderfunktionen sind kaum vorhanden. Für ein Drittel der Ausbilder ist die Tätigkeit in der Übungsfirma die erste Ausbildererfahrung überhaupt. Die meisten Erfahrungen gehen auf nebenamtliche Ausbildertätigkeiten in früheren Sachbearbeiterpositionen zurück. Die Rekrutierung der Ausbilder aus der kaufmännischen Praxis und der Zwang zur allumfassenden kaufmännischen Vermittlung in der Übungsfirma führt im Lauf der Tätigkeit zu einer Umstrukturierung des Fachwissens (Abbau des Spezialwissens zugunsten einer breiten fachlichen Allgemeinbildung).

Ausbilder fühlen sich häufig eher als Fachleute in einem Beruf denn als Pädagogen. Pädagogische Weiterbildung wird zwar allgemein als Zusatzqualifikation für notwendig gehalten, ein eigenständiges, beide Seiten integrierendes Berufsbild ist jedoch erst im Entstehen. Auch die Bildungseinrichtungen der DAG haben bei der Einstellung von Ausbildern eher die fachliche Seite betont. Dies ist im Konzept der Übungsfirma nahezu zwangsläufig: Eine Übungsfirma ist die Reproduktion des administrativ-verwaltenden Teils eines Wirtschaftsunternehmens mit etwa dreißig Arbeitsplätzen. Der Ausbilder muß in der Lage sein, an einem erheblichen Teil dieser Arbeitsplätze fachlich qualifiziert auszubilden. Dazu gehört neben einer fundierten fachlichen Ausbildung – in der Regel sind die Ausbilder graduierte Betriebswirte – praktische Erfahrung an möglichst unterschiedlichen Arbeitsplätzen. Pädagogische Qualifikationen traten dagegen in der Vergangenheit eher etwas zurück.

Im Verlaufe der Lehrgangsentwicklung und -erprobung hat sich allerdings ein Umdenkungsprozeß vollzogen. Sowohl die beteiligten Ausbilder als auch die Institutionen sind von der alleinigen Vermittlung von Fachinhalten abgerückt. Die intensive Beschäftigung mit pädagogischen Inhalten und mit der Situation der Teilnehmer in den Übungsfirmen haben bewirkt, daß sich Ausbilder stärker als Organisatoren von Lern- und Erfahrungsprozessen und als Berater bei fachlichen, beruflichen und persönlichen Problemen verstehen. Institutionen haben in letzter Zeit bei Einstellungen stärkeres Augenmerk auf pädagogische Qualifikationen gelegt, was allerdings auch durch die Arbeitsmarktlage bei Berufspädagogen begünstigt wird.

Lehrgangskonzept

Ziel der Weiterbildung von Ausbildern in Übungsfirmen sollte nach den Untersuchungen des Bundesinstituts eine Erhöhung der fachlichen, pädagogischen und psychologischen Kompetenz der Ausbilder sein, denn an den Ausbilder werden fachliche Anforderungen gestellt, die über die Ziele beruflicher Erstausbildung vielfach hinausgehen, und zudem besondere pädagogische und psychologische Anforderungen, die sich häufig aus der problematischen Situation der Teilnehmer heraus ergeben.

Für die Entwicklung des Lehrgangskonzepts wurden folgende allgemeine Prinzipien zugrundegelegt:

- Integration von pädagogischen und psychologischen Inhalten der Weiterbildung mit fachlichen Vermittlungsinhalten.
- Ergebnisorientierung der Weiterbildung, d. h. die Teilnehmer erarbeiten im Lehrgang eine in ihrer eigenen Praxis zu verwendende Unterweisungs-/Lehreinheit und lernen, das für die Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse erforderliche Instrumentarium anzuwenden.
- Voraussetzung für eine flexible Gestaltung von Lernprozessen ist die Berücksichtigung situativer und teilnehmerbezogener Gegebenheiten. Die Teilnehmer lernen sich an Anforderungen und Adressatenvoraussetzungen zu orientieren.

Die Realisierung des Konzepts erfolgt in zwei Lehrgangswochen, mit einer didaktisch genutzten Zwischenphase. In der ersten Lehrgangwoche werden die Grundlagen für die Planung einer Lernsequenz in der Übungsfirma vermittelt sowie wesentliche Vorbereitungen für die Ausarbeitung einer konkreten Lernsequenz in der Zwischenphase getroffen. In der zweiten Lehrgangswoche werden die in der Zwischenphase erstellten Ausarbeitungen der Teilnehmer hinsichtlich ihres fachdidaktischen Aufbaus vorgestellt, in Form videounterstützter Unterweisungsproben trainiert und gegebenenfalls revidiert.

Im Verlauf von vier Lehrgängen, die aus der Sicht der Teilnehmer trotz der relativ starken Arbeitsintensität überwiegend positiv beurteilt wurden, hat sich der nebenstehende Lehrgangsplan entwickelt.

1. Lehrgangswoche

Montag:	Seminareröffnung Vorstellung der Teilnehmer/Teamer Darstellung des Lehrgangskonzepts Psychologie der Kommunikation Grundlagen und Regeln für die Zusammenarbeit in Gruppen Tagesrückblick
Dienstag:	Didaktisch-methodische Vorüberlegungen für Unterweisung und Unterricht Anforderungsanalyse und Adressatenanalyse (mit Rollenspielen)
Mittwoch:	Entwicklung und Formulierung von Lernzielen Sachanalyse (Vorstrukturierung eines Fachgebietes aus der Übungsfirma)
Donnerstag:	Auswahl und Darstellung von Inhalten (Didaktische Reduktion) Methoden des Lehrens und Lernens in der Übungsfirma
Freitag:	Lernergebnissicherung/Lernerfolgskontrolle Besprechung der in der Zwischenphase zu erstellenden Unterweisungseinheit, Seminarrückblick

6 Wochen	Zwischenphase, Ausarbeitung einer Unterweisungseinheit
----------	--------------------------------------------------------

2. Lehrgangswoche

Montag:	Erfahrungsaustausch über die Arbeit in der Zwischenphase
----------------	----------------------------------------------------------

	Besprechung der Ausarbeitungen in Kleingruppen
Dienstag:	Kriterien für die Beobachtung von Unterweisung/Unterricht – Demonstration einer Unterweisungseinheit durch einen Teamer im Plenum
und	
Mittwoch:	Erprobung der ausgearbeiteten Unterweisungseinheiten in 2 Gruppen – Videoaufzeichnung mit anschließender Auswertung
Donnerstag:	Besprechung möglicher Revisionsansätze – Konflikte in der Übungsfirmausbildung und situatives Lehrtraining
Freitag:	Abschlußbesprechung zur Verwertbarkeit der Unterweisungsausarbeitung Lehrgangsauswertung/Rückblick.

Auswirkungen auf die Praxis

Ein Vierteljahr nach Abschluß des letzten Modellehrgangs wurden die Teilnehmer noch einmal über ihre Eindrücke von Inhalt, Ablauf und Verwertbarkeit der Lehrgänge befragt. Der Rücklauf der schriftlichen Befragung war – abgesehen von einigen wegen Ausscheidens nicht erreichbarer Teilnehmer – nahezu vollständig.

Die Lehrgangsdauer wurde von den Teilnehmern zugleich begrüßt und beklagt: Inhaltliche Abstriche wollte kaum einer der Befragten machen. Die beiden Lehrgangswochen wurden für gleichermaßen wichtig angesehen, und auch die Heimarbeitsphase als integraler Bestandteil des Lehrgangs wurde als notwendig akzeptiert. Zugleich wurde die Dauer des Lehrgangs als starke persönliche und arbeitsorganisatorische Belastung empfunden.

Die Dauer des Lehrgangs bot die Möglichkeit, unmittelbar Erfahrungen im pädagogisch-psychologischen Feld zu sammeln. Dies wurde von den Teilnehmern als sehr positiv empfunden. Fachliche Inhalte waren dagegen eher Vehikel und hatten als eigener Lehrgangsinhalt nur sekundäre Bedeutung. Dies ist sicherlich der praktischen Erfahrung der Teilnehmer zuzuschreiben: Sie sind im fachlichen Bereich weniger daran interessiert, theoretische Inhalte zu erfahren, als praktische Erfahrungen – z. B. in Form von Praktika – zu sammeln. Daher liegen die Wünsche bei einem Lehrgang auf dem den Ausbildern eher fremden Feld der Pädagogik und Psychologie.

Aus dieser einheitlichen Ansicht bei den Ausbildern kann jedoch nicht geschlossen werden, daß sie sich durchweg als Pädagogen sehen (Tabelle 1). Diejenigen Ausbilder, die sich eher als Fachleute verstehen, zeigten insgesamt größere Skepsis gegenüber pädagogischen und psychologischen Inhalten. Sie fühlten sich auch weniger dazu in der Lage, die in den Lehrgängen exemplarisch vermittelten Methoden und Kommunikationsformen in der täglichen Arbeit selbst einzusetzen.

Tabelle 1

Fühlen Sie sich bei Ihrer jetzigen Tätigkeit in der Übungsfirma stärker als Pädagoge oder als Fachmann für Wirtschaft?

Pädagoge	44,1 %
Fachmann	32,4 %
unentschlossen	23,5 %

Den größten Gewinn für ihre Arbeit haben die Teilnehmer offenbar aus dem Themenbereich Kommunikation gezogen (siehe Tabelle 2). Allerdings ist ein deutlicher Unterschied erkennbar zwischen dem aktiven Umgang mit Kommunikationsformen und der einseitigen Sensibilität und einfachen Beachtung von Regeln durch die Ausbilder. Offenbar war der Lehrgang noch nicht intensiv genug, um gleichermaßen Sensibilität wie aktive Handlungskompetenz zu vermitteln. Dies zeigt sich auch bei den Ergebnissen im methodischen Bereich. Andererseits gelang es offenbar durch den Lehrgang, ein Mangelbewußtsein und ein

Interesse zur Weiterbildung auf diesen Gebieten bei den Ausbildern zu wecken. Die Mehrzahl der Ausbilder wünscht eine Fortsetzung und Vertiefung dieser Themen und ist bereit, innerhalb etwa eines Jahres an einem weiteren Lehrgang teilzunehmen.

Tabelle 2: Umsetzung pädagogisch-psychologischer Lehrgangs-inhalte in die Ausbildungspraxis nach Abschluß der Lehrgänge



Konrad Kutt; BIBB, Berlin
Reinhard Selka; BIBB, Berlin

Modellversuch

„Vorschläge zur fachbezogenen pädagogischen Weiterbildung von nebenberuflichen Ausbildern im Einzelhandel“

1 Ausgangslage

Der Einzelhandel ist einer der größten Ausbildungsbereiche der deutschen Wirtschaft. Der Schwerpunkt der Ausbildung im Einzelhandel liegt auf der Stufenausbildung zum/zur Verkäufer/in und Einzelhandelskaufmann/-frau. Betrachtet man die beiden Stufen gemeinsam, so stellen sie den derzeit am stärksten besetzten Ausbildungsberuf.

Der weitaus überwiegende Teil der Auszubildenden wird in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels ausgebildet. Bei diesen Betriebsgrößen gibt es naturgemäß kaum hauptberufliche Ausbilder. Die Ausbildung wird sozusagen nebenberuflich, von dem Betriebsinhaber selbst oder einem seiner Mitarbeiter durchgeführt. Vielfach sind somit Ausbilder und Ausbildender identisch.

Die Klein- und Mittelbetriebe des Einzelhandels verfügen kaum über entsprechende, speziell auf die Ausbildung ausgerichtete Voraussetzungen in räumlicher, organisatorischer und technischer Hinsicht. Vielmehr verläuft die Ausbildung in der Haupt-

sache als Ausbildung "on the job", d. h. sie ist weitgehend in die betrieblichen Arbeitsabläufe integriert. Dies hat den Vorteil einer besonders starken Praxisnähe. Gleichzeitig ist jedoch die Ausbildung auch häufig weniger systematisch, da sie in stärkerem Maße von den Schwankungen des betrieblichen Geschehens und der betrieblichen Arbeitsabläufe abhängig ist *). Aus diesem Grunde ist die Person des Ausbilders, seine fachlichen, pädagogischen und organisatorischen Fähigkeiten, entscheidend für die Qualität der Ausbildung in diesen Betrieben.

Personell ergibt sich in Klein- und Mittelbetrieben die Situation, daß die Ausbildung nebenberuflich vom Ausbildenden selbst, in Teilbereichen aber auch von einem seiner Mitarbeiter, durchgeführt wird. Der eigentliche Schwerpunkt der Tätigkeit dieser Ausbilder ist sowohl zeitlich wie auch inhaltlich ein anderer, hat also mit der Ausbildung selbst wenig zu tun. Diese nebenberuflichen Ausbilder sind vielfach auf ihre Aufgabe in der Ausbildung nur wenig pädagogisch vorbereitet. Auch Weiterbildungsangebote werden von diesem Personenkreis nur in geringem Maße in Anspruch genommen, eben weil die Prioritäten in der Arbeit dieser Ausbilder anders liegen.

2 Hypothesen

Wenn der Kreis der nebenberuflichen Ausbilder im Einzelhandel für Fragen der Berufsausbildung soweit interessiert werden soll, daß sie bereit sind, nicht unerhebliche Zeit für ihre eigene Weiterbildung aufzuwenden, so stellt sich die Frage, wie die ambivalenten Interessen dieses Personenkreises als Geschäftsinhaber und als Ausbilder miteinander verknüpft werden können. Drei Hypothesen bieten sich als Ausgangspunkte, die im Rahmen eines Modellversuchs auf ihre Tragfähigkeit geprüft werden sollen:

1. Nebenberufliche Ausbilder erwarten von der Weiterbildung konkrete Planungs- und Umsetzungshilfen für ihre betrieblichen Ausbildungsaufgaben

Bei den Klein- und Mittelbetrieben besteht eine auf Tradition aufbauende, stärker emotional als rational begründete Ausbildungsbereitschaft. Der mit der Ausbildung verbundene, erhebliche zeitliche und finanzielle Aufwand wird von den Ausbildenden oftmals eher als Belastung empfunden. Verlangt man von den Ausbildern nun einen zusätzlichen Aufwand für eine entsprechende Weiterbildung, so muß für sie ein erkennbarer, unmittelbarer Nutzen vorhanden sein. Daher sollen Planungs- und Umsetzungshilfen erstellt werden, die dem Ausbildenden Antworten auf konkrete Fragen der betrieblichen Ausbildungspraxis geben und ihnen helfen, die Ausbildung effektiver zu gestalten.

2. Die Weiterbildung von nebenberuflichen Ausbildern muß auch einen unmittelbaren Nutzen für die überwiegende Tätigkeit dieses Personenkreises haben

Für den hier angesprochenen Personenkreis sind vor allem Fragen und Probleme aus den Bereichen der Personalführung, des Marketing und der Verkaufsförderung, der Sortimentsgestaltung, der Waren- und der Verkaufskunde von Interesse. Dies gilt um so mehr, wenn solche Fragen mit einem Erfahrungsaustausch mit Kollegen verbunden sind. Ausgehend von solchen fachlichen Fragen und der Diskussion um neue Entwicklungen und Erkenntnisse können Informationen und Materialien aufbereitet und erarbeitet werden, die gleichzeitig für die Ausbildung der Auszubildenden relevant sind. Insofern dient die Verknüpfung fachlicher und pädagogischer Fragen letztendlich der Weiterbildung der Ausbildenden so-

wohl in fachlicher als auch in pädagogischer Hinsicht und wirkt somit unmittelbar auf das Niveau der Ausbildung.

3. Nebenberufliche Ausbilder sind besonders kritisch gegenüber „Theorie“. Sie akzeptieren dagegen Erfahrungen von Kollegen

Um herauszufinden, welche Fragen die Ausbildenden tatsächlich haben, mit welchen Problemen und Schwierigkeiten sie sich konfrontiert sehen und welche Hilfestellungen sie benötigen, ist eine unmittelbare Beteiligung der Betroffenen bei der Entwicklung solcher Hilfen und Angebote unbedingt erforderlich. Dies sichert nicht nur die Verständlichkeit und die inhaltliche Akzeptanz der Ergebnisse, sondern durch den Hinweis auf die praktische Erfahrung wird gleichzeitig eine „emotionale“ Akzeptanz bewirkt.

3 Anlage und Durchführung des Modellvorhabens

Durchführungsträger: Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel e.V. (ZBB), Köln, in Zusammenarbeit mit den Bundesfachverbänden des Schuhleinzelhandels, des Seifen und Parfümeriewareneinzelhandels, des Eisenwaren- und Hausratleinzelhandels und Fachschulen des Einzelhandels.

Versuchsförderer und wissenschaftlicher

Betreuer:	Bundesinstitut für Berufsbildung
Laufzeit:	Juli 1983 bis November 1986
Zielgruppe im Modellversuch:	Ausbildende und leitende Beschäftigte in mittelständischen Unternehmen des Einzelhandels (Fachgeschäfte der Branchen Schuhe, Seifen und Parfümeriewaren, Eisenwaren und Hausrat)

Organisation

Organisatorischer Ausgangspunkt des Vorhabens sollen Projektgruppen sein. In den meisten Branchen des Einzelhandels bestehen bereits eine große Zahl von Erfa-Gruppen, die bei den Teilnehmern — zumeist mittelständische Unternehmer und Führungskräfte aus Klein- und Mittelbetrieben — bereits Tradition haben.

Sie dienen dem Erfahrungsaustausch, vor allem auf den Gebieten der Unternehmensführung, des Marketing und der Verkaufsförderung sowie allgemein betriebswirtschaftlicher Fragen. Auf dem Gebiete der Berufsausbildung existieren solche Gruppen bisher kaum.

Es sollen exemplarisch drei solcher Gruppen gegründet werden, für die Fachgruppe Schuhe in Mainz, für die Fachgruppe Seifen und Parfümeriewaren in Recklinghausen und für die Fachgruppe Eisenwaren und Hausrat in Stuttgart.

Zur Koordination der Aktivitäten an den drei Standorten und um Doppelarbeit zu vermeiden, ist als organisatorische Klammer vorgesehen, daß die Trägerschaft des Modellversuches die Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel e.V., Köln, übernimmt.

Inhalte

Der Modellversuch hat das Ziel, Vorschläge zur Weiterbildung modellhaft zu erproben, die Hilfen für den „normalen“ Ausbildenden im Einzelhandel sind. Es sollen Informationen, Materialien und andere Hilfen für die Ausbildung entwickelt werden. Um die Bereitschaft von Ausbildenden zur Beteiligung an dieser Weiterbildung zu fördern, sollen

- berufliche und private Interessen der Teilnehmer berücksichtigt werden,
- kurze in bestimmten Zeitabständen sich wiederholende Veranstaltungen durchgeführt werden,

*) Dieser strukturelle Nachteil wird soweit als möglich und notwendig durch Selbsthilfeeinrichtungen des Einzelhandels, d. h. durch die überbetrieblichen Bildungseinrichtungen, ausgeglichen.

- fachliche Homogenität der Teilnehmer und ähnliche Stellung im Betrieb sichergestellt werden.

Die inhaltliche Arbeit der Gruppen dient vor allem den folgenden Einzelzielen:

- dem Erfahrungsaustausch über Fragen der Ausbildung,
- der Information über ausbildungsrelevante Fragen durch einen Pädagogen,
- dem Erfahrungsaustausch über fachliche Fragen,
- der Information über fachbezogene neue Erkenntnisse und Entwicklungen durch Experten (z.B. auch durch Exkursionen zu Herstellern),
- der Aufbereitung und Bearbeitung der erhaltenen Informationen zu Ausbildungszwecken unter didaktisch-methodischer und redaktioneller Hilfe der Betreuer und des Pädagogen,
- der Planung und Realisierung der Ausbildung im Einzelbetrieb oder im Ausbildungsverbund.

An den einzelnen Standorten werden jeweils etwas anders gelagerte Schwerpunkte gesetzt. So wird in Mainz ein Schwerpunkt darauf liegen, welche gruppendifferenten Prozesse in der Ausbildung stattfinden und wie der Ausbilder hierauf eingehen kann. In Recklinghausen wird im Vordergrund stehen ein intensiver Erfahrungsaustausch über Fragen der Ausbildung sowie die Information über ausbildungsrelevante Fragen und deren Aufbereitung und Bearbeitung für die betriebliche Ausbildungspraxis. In Stuttgart wird ein Schwerpunkt auf der Verknüpfung der fachlichen Weiterbildung mit Ausbildungsfragen liegen. Die weitere thematische und inhaltliche Gestaltung der Treffen der Gruppen wird von den beteiligten Ausbildenden mitkonzipiert, weil nur so die für die Ausbildung relevanten Problemstellungen gefunden werden und die erarbeiteten Hilfen praxisnah gestaltet werden können.

Die Ergebnisse werden in geeigneter Form während des Modellversuchs laufend veröffentlicht, um eine schnelle Umsetzung zu gewährleisten und um die Akzeptanz und Verwertbarkeit bei anderen Ausbildern zu prüfen.

Weitere Informationen und Kontakte

Frau H. Léonard, Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel e.V., Sachsenring 89, 5000 Köln 1, Tel.: (0221) 33980 oder Herren K. Kutt, R. Selka, B. Wonneberger, Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, Tel.: (030) 86 83 - 398/300/359.

Helma Léonard, ZBB Köln
Reinhard Selka, BIBB Berlin



Diese Darstellung ist dem BIBB-Poster „Berufsausbildung in Betrieb und Schule (Duales System)“ entnommen, das beim Referat Presse- und Veröffentlichungswesen des Bundesinstituts für Berufsbildung zu beziehen ist.

REZENSIONEN

Armin Hegelheimer / Manfred Sommer:
„Bildung und Beschäftigung“. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart 1983, 276 Seiten, DM 48,-.

Die vielfältigen, zum Teil kontrovers geführten Diskussionen über die Beziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem erfolgen meist auf einer dünnen Datenbasis. Über die Bildungsmerkmale der Erwerbspersonen liegen erst mit der Volks- und Berufszählung 1970 umfassende Daten vor, davor lediglich nur für Teilgruppen.

Diese Lücke der amtlichen Statistik entstand aus der Vorstellung, nach der Fragen zur Ausbildung und Qualifikation aus der beruflichen Gliederung der Erwerbspersonen zu beantworten sind. Erst mit der immer schwieriger werdenden Interpretation berufsrelevanter Daten und durch den rapiden Anstieg bildungökonomischer und -soziologischer Untersuchungen wurde es notwendig, auch Angaben über die berufliche Vorbildung im Rahmen der Erwerbsstatistik nachzuweisen.

Über die Struktur der Ausbildungsabschlüsse und über zeitliche Entwicklung informiert das kürzlich erschienene Buch der Bielefelder Bildungswissenschaftler Armin Hegelheimer und Manfred Sommer. Im Mittelpunkt der im Kohlhammer Verlag erschienenen Studie „Bildung und Beschäftigung“ steht eine Sonderauswertung der Volks- und Berufszählung 1970. In der Sonderauswertung haben die Autoren die Ausbildungsmerkmale kombiniert mit anderen erwerbsstatistischen Merkmalen aufbereitet. Das aufbereitete Datenmaterial gibt einen differenzierten Einblick in die Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Beruf, gesondert nach Einkommen, Technisierungsgrad und hierarchischer Funktionsstufe.

Von den deutschen Erwerbstätigen mit einer praktischen Berufsausbildung hatten 1970

65% einen Volks- oder Hauptschulabschluß

9% die mittlere Reife

1% das Abitur

19% einen Berufsfach- oder Fachschulabschluß

6% einen sonstigen höheren Abschluß.

Von den Erwerbstätigen mit einer praktischen Berufsausbildung hatten 12 Prozent eine Ausbildung mit einer Ausbildungsdauer bis zu 2 Jahren und 88 Prozent eine mit einer Dauer von mehr als 2 Jahren. Knapp die Hälfte der Erwerbstätigen mit einer praktischen Berufsausbildung arbeitete 1970 nicht mehr im erlernten Beruf (oder in der Berufsgruppe des erlernten Berufes).

Zwischen Technisierungsgrad und Ausbildungsabschluß bestehen enge Verbindungen: Mit einer halb-/vollautomatischen Maschine arbeiteten von den Erwerbstätigen mit einer

- dreijährigen praktischen Ausbildung: jeder 7.
- zweijährigen praktischen Ausbildung: jeder 6.
- einjährigen praktischen Ausbildung: jeder 5.

Diese wenigen Angaben mögen hier stellvertretend für das umfassende Datenmaterial stehen. Obwohl die Daten in der Zwischenzeit stark an Aktualität eingebüßt haben — rund ein Drittel der damals Erwerbstätigen sind zwischenzeitlich ausgeschieden; auch dürfte die wirtschaftliche Entwicklung, insbesondere die Folgen der beiden Rezessionen die Arbeitsplatzstrukturen stark verändert haben — sind sie als Basis für langfristige Strukturuntersuchungen wertvoll.

Vom Umfang her etwas in den Hintergrund gerät die sehr verdienstvolle Analyse der Qualifikationsstrukturerwicklung zwischen 1961 (bzw. 1957) und 1980 in den amtlichen Großzählungen. Sie zeigt auch, welche „Tücken“ in dem statistischen Material für einen intertemporalen Vergleich stecken, und wie sie trotzdem für eine längerfristige Betrachtung verwendet werden können.

Die wichtigsten Daten der Analyse sind: Der Anteil der Ungelernten ist zwischen 1964 und 1970 (von 33,6 auf 36,8%) leicht angestiegen und in den 70er Jahren deutlich gesunken. Er betrug 1980: 24,5 Prozent.

Der Anteil der Erwerbstätigen mit einer ausschließlich praktischen Berufsausbildung ist von 1964 bis 1970 leicht gefallen (von 49,7 auf 47,1%) und hat sich erst im darauffolgenden Jahrzehnt auf 54,9 Prozent (1980) stark ausgeweitet.

Der Anteil der erwerbstätigen Hochschulabsolventen nahm seit 1961 stetig zu; 1961 betrug er 2,9 Prozent, 1970: 4,4 Prozent und 1980 bereits 5,8 Prozent.

Der Anteil der „Doppelqualifizierten“ (praktische Berufsausbildung plus schulische oder hochschulische Ausbildung) nahm seit 1964 kontinuierlich von 6,7 Prozent auf 10,1 Prozent (1970) und 15,9 Prozent (1980) zu.

Laszlo Alex, Berlin

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten in der betrieblichen Ausbildung, Schriften zur Berufsbildung, Bonn, 12/1982, 24 Seiten.

Mit der „Beurteilung von Auszubildenden“ wird ein Themenbereich umschrieben, der für die Ausbildungspraxis hohen Stellenwert hat und auch Gegenstand der Ausbilderqualifizierung ist, von den Sozialpartnern jedoch sehr kontrovers diskutiert wird. Einer Broschüre mit Empfehlungscharakter zu diesem Komplex muß daher im Vergleich zu anderen Veröffentlichungen besondere Bedeutung beigemessen werden, zumal sie von einer Institution wie dem Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung den Betrieben zur Verfügung gestellt wird.

In der Broschüre wird ausgegangen vom Bildungsauftrag der Wirtschaft, den Zielen der Berufsbildung (aus Sicht des Herausgebers) und der Bedeutung der Berufserfahrung durch die Ausbildung vor Ort. In diesem Rahmen wird betont, daß Beurteilen und Bewerten ein unverzichtbares pädagogisches Mittel (mit erklärter

Förderungsfunktion) in der betrieblichen Ausbildung sei. Um dieses Ziel zu erreichen, wird gefordert, die Beurteilung zu systematisieren. Als Rechtsgrundlage wird auf das BBiG verwiesen. Ein beigelegtes Beurteilungsschema als „beispielhafte Darstellung“ betont — neben der Beurteilung der Lernergebnisse — besonders die Beurteilung des Verhaltens.

Wenn man diesen Inhalt des Heftes auf dem Hintergrund des relevanten Forschungsstandes zu dieser Thematik rezensieren will, stößt man auf eine Reihe von grundlegenden Fragen der Beurteilung von Auszubildenden, ja der Personalbeurteilung insgesamt:

Der Ausgangspunkt ist zunächst darin zu sehen, daß Beurteilungen im weitesten Sinn notwendige Bestandteile von Bildungsprozessen darstellen, auch in der Berufsausbildung. Man kann außerdem annehmen, daß überall, wo ausgebildet wird, auch Beurteilungen in irgendeiner Form praktiziert werden — auch wenn dies aus Sicht der Gewerkschaften nicht wünschenswert erscheinen mag. Daran schließen sich Fragen an, welche Funktionen denn Beurteilungen bisher in der betrieblichen Ausbildungspraxis haben und welche ihnen zukommen sollen. So dürfte neben der in der Broschüre herausgestellten Förderfunktion die Auslesefunktion in der Praxis eine erhebliche Rolle spielen (Beurteilungen bei Einstellung, Beendigung der Probezeit, vorzeitiger Zulassung zur Prüfung, Weiterbeschäftigung nach Ausbildungsabschluß usw.). Ob es erreichbar ist — wie in der Broschüre intendiert — die Förderfunktion in den Mittelpunkt zu rücken, bleibt zumindest offen. Dabei sollte man berücksichtigen, daß es auch im allgemeinen Bildungsbereich bisher kaum gelungen ist, Beurteilungen in erster Linie mit dem Ziel durchzuführen, Schüler zu fördern.

Damit im Zusammenhang steht die Frage, welches Verhältnis von Leistungsbeurteilung zu Verhaltensbeurteilung denn zweckmäßig ist. Für berufliche Qualifikationen sind beide Aspekte wichtig. Einige Gründe sprechen jedoch gegen eine allzu deutliche Akzentuierung der Verhaltensbeurteilung, wie sie in der Broschüre vorgeschlagen wird. Beispielsweise sind die Risiken von Urteilsfehlern hier wesentlich größer, außerdem ist dabei ein Konsens über Beurteilungsmerkmale schwieriger zu finden. Auch im Bereich der allgemeinen Bildung nehmen aus guten Gründen Leistungsbeurteilungen nach wie vor den ersten Platz ein, auch wenn hier immer wieder versucht wurde, den Verhaltensaspekt stärker zu berücksichtigen.

Ein weiterer Fragenbereich eröffnet sich, wenn man die Systematisierung der Beurteilung ins Auge faßt, wie sie in der Broschüre vorgeschlagen wird: So haben systematisierte Verfahren der Beurteilung keineswegs die hohen Erwartungen erfüllt, die an sie gestellt wurden. Außerdem mögen sie eher für die Ausbildung in Großbetrieben geeignet sein, ob sie den Bedingungen und der Beurteilungspraxis in Mittel- und Kleinbetrieben entsprechen, ist offen. Schließlich muß man daran erinnern, daß die unterschiedlichen Be-

dingungen bei der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung nicht gerade für ein einheitliches Beurteilungssystem sprechen, um hier eine gängige Argumentation anzu führen. Auch die hier vorgeschlagene isolierte Beurteilung von Fertigkeiten und Kenntnissen kann man kaum als Lösung ansehen, die der betrieblichen Ausbildungspraxis am Arbeitsplatz entspricht.

Sicher ist es ein lohnendes Ziel, die Beurteilungspraxis in der betrieblichen Ausbildung verbessern zu wollen (wobei ja Ausgangspunkt und Richtung einer solchen Verbesserung noch zu klären wäre). Dies soll — nach der vorliegenden Broschüre — in erster Linie dadurch erfolgen, daß man ein vorgegebenes Beurteilungsschema verwendet. Hier ist anzumerken, daß das — bei diesem Ansatz vernachlässigte — Training von Beurteilern ein alternatives oder ergänzendes Vorgehen wäre, für das sowohl theoretische Überlegungen als auch praktische Erfahrungen sprechen. Außerdem kann man fragen, ob nicht „Kochrezepte“ (d. h. Hilfen, wie man funktionsadäquate Beurteilungssysteme entwickelt und einsetzt) langfristig nützlicher sind als das Angebot „fertiger“ Beurteilungsschemata.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß in der vorliegenden Broschüre ohne Zweifel ein wichtiger Bereich angesprochen wird: Die Beurteilung von Auszubildenden in der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung (unter Leistungs- und Verhaltensaspekten) mit dem Ziel, die Jugendlichen zu fördern. Die hier skizzierten Fragen und Anmerkungen verdeutlichen jedoch, daß diese sehr verständlich geschriebene und auf den ersten Blick hilfreich erscheinende Broschüre auch etwas die Probleme verdeckt, die noch in diesem sehr schwierigen Gebiet gelöst werden müssen.

Wilfried Reisse, Berlin

Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden. (Hrsg.: Dieter Lenzen). Teilbände 9.1 und 9.2: Sekundarstufe II—Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Hrsg. von Herwig Blankertz, Josef Derbolav, Adolf Kell und Günter Kutocha. Stuttgart: Klett-Cotta 1982/1983, 437 S./761 S., DM 170,— pro Band (Subskriptionspreis für das Gesamtwerk DM 1820,—). Den deutschen Pädagogen, auf welchen Stufen und in welchen Funktionen sie auch immer tätig sein mögen, soll in absehbarer Zeit eine umfassende Enzyklopädie ihrer Berufswissenschaft zur Verfügung stehen. Nachdem das letzte große „Handbuch der Pädagogik“ von NOHL und PALLAT vor mehr als 50 Jahren erschien und als Summe aus der voraufgegangenen pädagogischen Reformbewegung inzwischen weitgehend der Geschichte der Pädagogik angehört, nachdem ein ähnliches Vorhaben in den sechziger Jahren („Erziehungswissenschaftliches Handbuch“ von ELLWEIN u. a.) abgebrochen wurde, hat jüngst der

Klett-Cotta Verlag mit der Herausgabe eines monumentalen elfbändigen Nachschlagewerkes begonnen, in dem 700 Autoren unter der Regie von 24 Herausgebern den Versuch machen, auf 6000 Druckseiten den gegenwärtigen Stand des Wissens von der Erziehung zu resümieren. Das mutige Unternehmen verdient Respekt, gerade wegen einiger prinzipieller Fragen, die man vorab stellen kann:

- Sind die zunehmend auszumachende Wissenschaftsskepsis einerseits und die vielfach beschworene Tendenzwende von Bildungsexpansion und Bildungsreform andererseits nicht außerordentlich ungünstige Bedingungen für die angestrebte wissenschaftliche Bilanzierung?
- Gibt es innerhalb der Erziehungswissenschaften mit ihren vielfältigen teilweise disparaten Richtungen, Denkanlässen und Teilgebieten überhaupt einen hinreichenden Konsens über das Selbstverständnis, die erkenntnisleitenden Interessen, Fragestellungen, Strukturprinzipien usf., die jene systematische Zusammenschau erst ermöglichen, wie sie im Begriff der Enzyklopädie versprochen wird?

Die Herausgeber waren bei den von ihnen zu leistenden Strukturierungs- und Selektionsentscheidungen mit solchen Schwierigkeiten unmittelbar konfrontiert. Ange-sichts einer rapide zurückgehenden Zahl an neuen erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen sahen sie aber in der inzwischen eingetretenen Publikationsflaute durchaus eine Chance, das in der wissenschaftlichen Massenproduktion der sechziger und siebziger Jahre akkumulierte Wissen zu dokumentieren und zu ordnen. Die Enzyklopädie soll selbst dazu beitragen, die bislang fehlende Identität und Einheit der Erziehungswissenschaft zu stiften. Wie weit dies gelungen ist, kann erst beurteilt werden, wenn das Gesamtwerk vorliegt, was bis 1985 der Fall sein soll.

Derzeit liegt neben Band 1 „Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung“ der Band 9 „Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf“ vor, auf den hier unter der Perspektive der Berufsbildung hingewiesen werden soll. Genauer gesagt handelt es sich um die beiden Teilbände 9.1 und 9.2. Denn offenbar wegen der Materialfülle sind in diesem Ausnahmefall Handbuchteil und Lexikonteil auf zwei gesonderte Bände verteilt. Der zweigliedrige Aufbau: Handbuch plus Lexikon ist allerdings durchgängiges Strukturprinzip der Enzyklopädie. Im Handbuchteil wird in längeren Abhandlungen systematisch in zentrale Teilgebiete oder Aspekte des Themas eingeführt. Hier treten naturgemäß Standort und persönliche Deutung der Autoren stärker hervor als in den wesentlich kürzeren Artikeln des Lexikonteils.

Für den Teilband 9.2 sind etwa 170 Stichworte zur Sekundarstufe II ausgewählt worden, von denen ein erfreulich hoher Anteil – deutlich mehr als die Hälfte – der beruflichen Bildung im engeren Sinne zugerechnet werden kann. Dies ist eine unverkennbare Akzentverschiebung gegenüber vorliegenden Sammelwerken und Kompendien auch noch jüngerer Datums (z. B. dem dreibändigen „Curriculum-Handbuch“ von 1975 oder dem zweibändigen vom MPI betreuten Überblick „Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1980) und eine Konsequenz aus der bildungspolitischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Aufwertung, die der Bereich der Berufsbildung in den siebziger Jahren zweifellos erfahren hat.

Die neuen Akzente werden etwa sichtbar an der fachdidaktisch ausgerichteten Artikelreihe zum Stichwort „Unterricht“, die mehr als 160 Seiten umfaßt. Neben und zwischen den Beiträgen zu traditionellen Gymnasialfächern, Alte Sprachen, Neue Sprachen, Geschichte, Musik usf. werden behandelt: Bautechnik, Betriebliches Rechnungswesen, Landwirtschaft, Maschinenbautechnik, Technisches Zeichnen, Textil-/Bekleidungstechnik, Verwaltungslehre, um nur einige der ausgesprochen beruflich ausgerichteten Unterrichtsgebiete aufzuführen. Die Beiträge beschränken sich nicht nur auf den schulischen Bereich, etwa die verschiedenen Arten und Stufen beruflicher Schulen (Berufsschule, Berufsfachschule, Fachschule usw.), sondern es wird auch über Grundprobleme der betrieblichen Berufsbildung informiert (wie Ausbildungsberuf, Ausbildung der Ausbilder, Ausbildungsberatung, Lehrwerkstatt, Stufenbildung) sowie über einzelne Ausbildungsbereiche: Handwerk, Hauswirtschaft, Industrie – Handel, Landwirtschaft, Öffentlicher Dienst. Nicht nur bei diesen Beiträgen sind Umfang und Informationsgehalt allerdings recht unterschiedlich. Dem Handwerk sind beispielsweise ein-einhalf, der Hauswirtschaft dagegen sechs Seiten gewidmet. Der Experte wird bei vielen Beiträgen feststellen, daß sie bereits vor etwa vier Jahren geschrieben wurden. Bei anderen werden vor allem nicht spezialisierte Benutzer kritisieren, daß einführende Grundinformationen und Faktendarstellungen gegenüber kritischen oder prognostischen Reflexionen zuweilen vernachlässigbar werden.

Aus dem Handbuchteil 9.1, der insgesamt 15 Aufsätze enthält, sollen wenigstens Themen und Verfasser der Beiträge zum Kapitel „Berufsbildung“ genannt werden: K. STRATMANN beleuchtet in gewohnter Kennerschaft die „Geschichte der beruflichen Bildung“, ihre Theorie und Legitimation vom Beginn der Industrialisierung bis etwa zum Erlass des Berufsbildungsgesetzes. G. KUTSCHA analysiert außerordentlich kritisch die

spannungsreichen Strukturen des Systems der Berufsausbildung, wobei ihm bereits die Anwendung des Begriffs „System“ bedenklich erscheint. A. LIPSMEIER unternimmt den verdienstvollen Versuch, „Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens“ aufzuzeigen, was aufgrund der verbreiteten Distanz der Wissenschaft zu konkreten didaktischen Aufgaben nur auf einem relativ allgemeinen Niveau möglich ist. Von A. KELL stammt ein origineller und facettenreicher Beitrag zum „Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem“. J. SCHRIEWER ist der Verfasser eines interessanten Aufsatzes über die schulisch geprägte Lehrlingsausbildung in Frankreich; dies ist einer der eingestreuten Artikel, in denen wenigstens an einigen exemplarischen Stellen der Blick über die nationalen Grenzen hinaus geöffnet wird.

Zu verweisen ist schließlich auf den Beitrag des Mitherausgebers H. BLANKERTZ „Die Sekundarstufe II“, dem eine Art Schlüsselfunktion für die Anlage des Bandes 9 zukommt. Blankertz entfaltet hier seine aus der Kollegschuldiskussion in Nordrhein-Westfalen bekannte These, daß in der gymnasialen Oberstufe und den Einrichtungen der Berufsausbildung konvergierende Tendenzen wirksam sind, die zu ihrer institutionellen Integration drängen. Dies ist zugleich die theoretische Begründung dafür, daß beide Bereiche im vorliegenden Band „Sekundarstufe II“ zusammengefaßt sind. Daß dies weithin nur additiv gelungen ist, kann angesichts der enormen Realisierungs- und Konkretisierungsschwierigkeiten integrativer Konzeptionen – etwa im Kollegschulversuch – kaum überraschen. Fachleute des Verlagswesens haben die – hoffentlich falsche – Prognose gestellt, daß die „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ wohl die letzte sein werde, die nach den ehrwürdigen Regeln von Gutenberg's Kunst des Buchdruckes erstellt wurde. Künftige Pädagogengenerationen könnten die elektronisch gespeicherten Informationen über Bildschirm oder Lesegerät abrufen. Vielleicht sind solche Aussichten sowie der üblich gewordene Umgang mit vervielfältigten Manuskripten, schlecht gehefteten Typoskripten, „grauen“ Papieren u. ä. ein zusätzlicher bibliophiler Anreiz, um die solide gesetzte und gebundene Enzyklopädie zu erwerben. Ob sie das „pädagogische Jahrhundertprojekt“ sein wird, als das sie bereits apostrophiert wurde, mag vorerst offenbleiben.

Klaus Pampus, Berlin

Degen, Günther; Nuissi, Ekkehard: Bildungsrücklauf und Arbeitsmarkt in Europa. (Hrsg.): Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Berlin 1982. Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) in

Berlin vergab 1981 an die Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (AfeB) in Heidelberg einen Auftrag zur Sichtung der in den EG-Staaten vorhandenen Bildungsurlaubsregelungen und zur Analyse der arbeitsmarktpolitischen Bedeutung des Bildungsurlaubs.

Für die AfeB erstellten Degen und Nuissi daraufhin eine Studie über den möglichen Einfluß von Bildungsurlaub auf den Stand und die Entwicklungen des Arbeitsmarktes in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft. Diese Studie stellt in der Diskussion über den Bildungsurlaub insofern ein Novum dar, als nicht nur der Zusammenhang zwischen Bildungsurlaub und Arbeitsmarkt, sondern auch konkrete Erfahrungen und Daten bei der Umsetzung von Bildungsurlaubsmaßnahmen berücksichtigt wurden.

Im Mittelpunkt der Studie standen insbesondere die Fragen

- nach der Verkopplung von betrieblichem und schulischem Lernen im Sinne der Alternanz für Erwachsene angesichts der Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft im Zusammenhang mit der Diskussion über Arbeitsverteilung und -verkürzung;
- nach den Wirkungen bestehender Bildungsurlaubsregelungen für den Arbeitsmarktentzug;
- nach den Personengruppen, die diese Bildungsurlaubsmaßnahmen besuchen sowie nach den inhaltlichen Ausprägungen dieser Maßnahmen.

Die Ergebnisse, zu denen diese Studie kommt, werden von Seiten des CEDEFOP als niederschmetternd bezeichnet. Es wird festgestellt, daß

- die Bildungsurlaubsmaßnahmen nur in sehr geringem Maße ausgelastet werden und die Maßnahmen sich auf die einzelnen Betriebe kaum auswirken. Die Gründe für die geringen Arbeitsmarktentzugswirkungen in den Betrieben werden in den gesetzlichen bzw. andersweiligen Bildungsurlaubsregelungen gesehen. In EG-Staaten, in denen es trotz verschiedener Restriktionen zu relativ hohen Auslastungsquoten kommt, kommen vorwiegend Arbeitnehmer aus Großbetrieben dazu, an diesen Maßnahmen teilzunehmen.
- sich in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft Bildungsurlaubsmaßnahmen kaum arbeitsmarktpolitisch auswirken. Arbeitsmarktentzugswirkungen und Wiedereingliederungen von Arbeitslosen waren kaum festzustellen.
- Bildungsurlaubsmaßnahmen keine eigenständige additive oder komplementäre Funktion im System der beruflichen Bildung der einzelnen EG-Staaten hat. Als wesentlicher Grund wird die zeitliche Begrenzung dieser Maßnahmen angesehen, die in der Regel nur wenig Spielraum für längere

fristige und aufwendigere berufsbildende Aktivitäten läßt.

- gerade angesichts der zunehmenden Beschäftigungsprobleme in den EG-Staaten, der Bildungsurlaub noch viel zu wenig in der Diskussion um arbeitsmarktpolitische Alternativen berücksichtigt wurde. Die Einbeziehung des Bildungsurlaubs in Maßnahmebündel zur Arbeitszeitverkürzung wäre dringend erforderlich. Feststellen läßt sich derzeit nur, daß in den EG-Staaten geplante und diskutierte Veränderungen lediglich darauf abzielen, Modalitäten der bestehenden Regelungen zu verbessern bzw. zu erweitern. Übergreifende Bildungsurlaubs-Initiativen in europäischem Maßstab zur Verringerung der Beschäftigungsprobleme der einzelnen Staaten der EG werden derzeit nicht geplant.

Diese Ergebnisse zeichnen derzeit ein eher düsteres Bild der arbeitsmarktpolitischen Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsurlaubsmaßnahmen. Unter Berücksichtigung zu erwartender zukünftiger wirtschafts-, sozial- und gesellschaftspolitischer Entwicklungen gewinnen Bildungsurlaubsmaßnahmen als ein Instrument zur Bekämpfung und Überwindung strukturell und technologisch verursachter Arbeitslosigkeit in den EG-Staaten an Bedeutung. Bildungsurlaub könnte sich dann von einem mehr punktuellen zu einem eher systematisch organisierten, „lebenslänglich“ angelegten Instrument entwickeln. In diesem Zusammenhang ist den Autoren zuzustimmen, wenn sie perspektivisch formulieren, daß Bildungsurlaubsmaßnahmen wichtig für den gesamten Lebenszusammenhang von Arbeitnehmern werden könnten und daß durch eine Verringerung der Lebensarbeitszeit infolge derartiger Maßnahmen Persönlichkeitsentwicklungen und politische und berufliche Orientierungs- und Handlungskompetenzen erworben werden könnten.

Die weitere Verfolgung dieser Fragestellungen wird insbesondere im Zusammenhang mit den Auswirkungen neuer Technologien in Zukunft an Bedeutung gewinnen. Es ist sicherlich ein wesentliches Verdienst der Autoren, durch ihre Studie weiterreichende Aspekte, alsüblicherweise diskutiert werden, gekennzeichnet zu haben. Es bleibt zu hoffen, daß derartige Fragestellungen zukünftig wissenschaftlich bearbeitet und konkrete politische Maßnahmen in den Staaten der EG eingeleitet werden.

Klaus Dieter Weyrich, Berlin

„Projizierte Bilder in Vorträgen“ Eine kommentierte Check-Liste für Vortragende von Dipl.-Ing. Wolfgang Grau und Dipl.-Ing. Hugo Heine. Herausgeber: DIN Deutsches Institut für Normung e. V. Berlin und Köln: Beuth Verlag GmbH. 1982.

24S. A4. Geh. Ein Fließband und 50 Abb. 9,80 DM. (Mengenrabatte und Sonderauflagen auf Anfrage.) ISBN 3-410-11558-7. Beuth-Bestell-Nr. 11558

Jeder hat sich schon einmal bei Tagungen, Kongressen oder Seminaren über die schlechten Bilder oder, vielleicht noch schlimmer, über nicht vorhandene visuelle Unterstützung bei Vorträgen geärgert. Dem will jetzt eine vom Deutschen Institut für Normung herausgegebene Schrift abhelfen. Die von den Autoren W. Grau und H. Heine „kommentierte Check-Liste“ gibt Anregungen für die didaktische Aufbereitung von Bildmaterialien und die fachlich einwandfreie Fertigung von Bildvorlagen und Arbeitstransparenten. In dieser Veröffentlichung wird auch deutlich, daß die Aufbereitung und Herstellung der Bilder für einen Vortrag mehr Arbeitsaufwand und Sorgfalt erfordern kann, als die Ausarbeitung des Textes.

Das Heft gehört in die Hand all derer, die Vorträge halten oder Unterricht durchführen. Aber auch Zeichner und Graphiker können daraus Anregungen entnehmen.

Rolf Gänger, Berlin

Ulrich Gonschorrek und Siegmar Saul: Pädagogik in Wirtschaft und Verwaltung. Heidelberg, Sauer Verlag, 1983, 200 Seiten, DM 38,-.

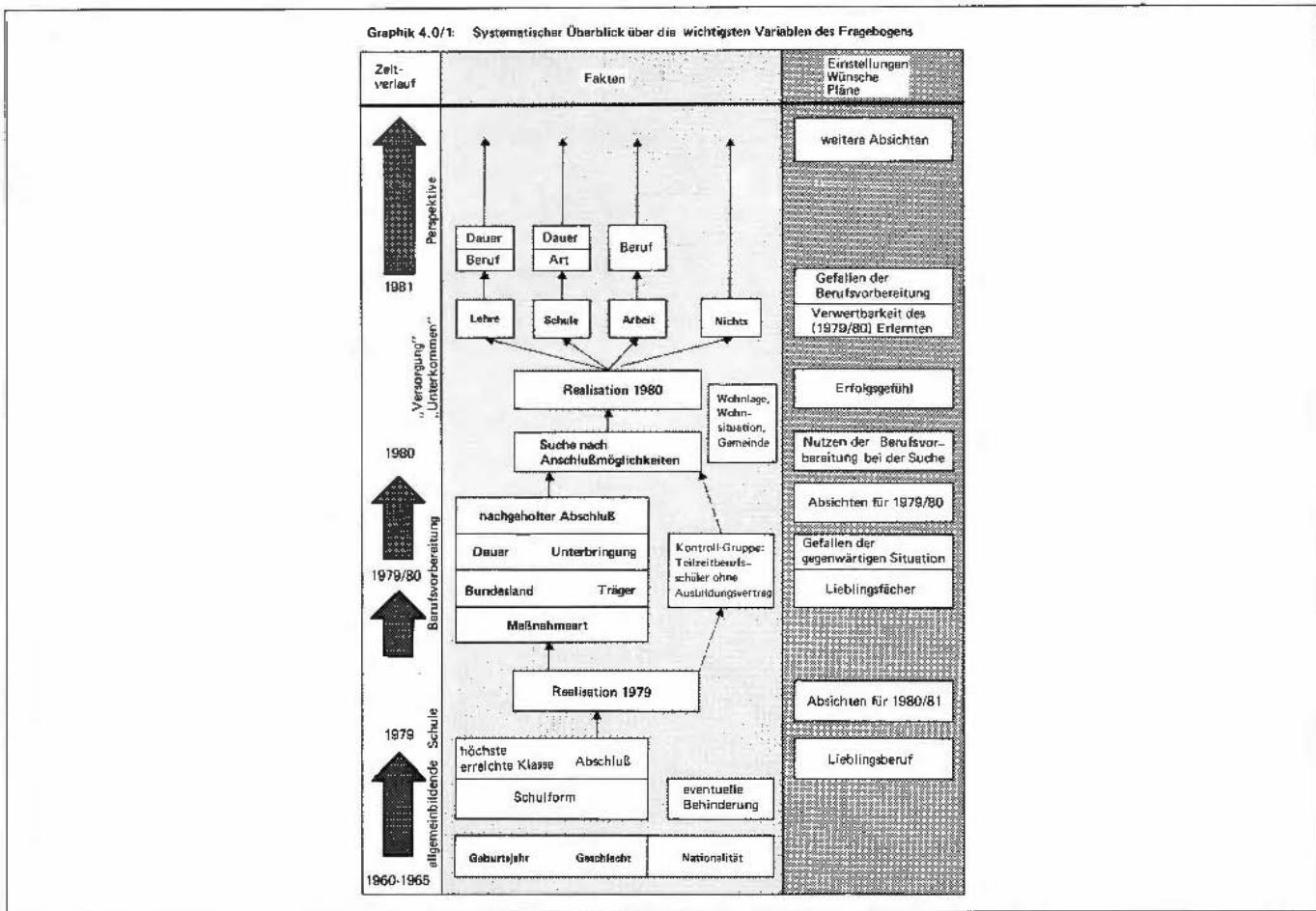
Fortbildung durch den Betrieb und im Betrieb ist eine sich ständig ausdehnende Aufgabe geworden. Dabei geht es nicht mehr nur um Führungskräfte- oder Nachwuchsschulung, sondern Fortbildungsbedürfnisse entwickeln sich auf allen Ebenen der Personalstruktur. Diese Bedürfnisse treffen auf die Erfordernisse der Investitionsplanung, der Personalentwicklung, der Betriebspolitik und der Eigeninteressen und werden dadurch zunehmend komplexer. Bei ungenügender Vorbereitung und Planung können sich sehr unerfreuliche Spannungen und Schwierigkeiten entwickeln, die den Betriebsablauf oft erheblich beeinträchtigen.

Eine gute Hilfe für den mit diesen Problemen konfrontierten Weiterbildungsbefragten im Betrieb bietet eine neue Schrift, die Anfang des Jahres vom Sauer Verlag herausgegeben wurde.

In sieben Kapiteln werden für den Bereich der Fortbildung im Betrieb Bedarfsermittlung, Lernzielbeschreibung, Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung, die Methoden und der Medieneinsatz und schließlich das besondere Problem der Erfolgswertung von Fortbildung sehr straff und konzentriert auf knapp 200 S. dargestellt. Durch zahlreiche Übersichten, Graphiken und Checklisten wird erreicht, daß die Fülle des Dargestellten übersichtlich bleibt. Allerdings verlangt die Lektüre deshalb auch hohe Konzentration und bedarf der vertiefenden Nachlese in der zu jedem Kapitel angegebenen Literatur.

Ein empfehlenswertes Buch also, dessen wenig zutreffender Titel eigentlich der einzige Fehler ist.

Tomas Kemp, Berlin



Neues aus dem BIBB

In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung

Heft 54

Berufsvorbereitung – was kommt danach?

Ergebnisse der ersten Welle einer Repräsentativerhebung im Herbst 1980 bei Absolventen der Berufsvorbereitung des Jahrgangs 1979/80

Von Gunter Kohlheyer, Gisela Westhoff unter Mitarbeit von Manfred Schiermann
1983. 60 Seiten. DM 10,-

ISBN 3-88555-177-2

Dieser Bericht ist der zweite aus einer Serie von Repräsentativerhebungen bei Absolventen beruflicher Vollzeitschulen. Zentrales Thema der vorliegenden Untersuchung ist der verzögerte Übergang (Umwegeinstiege) in eine betriebliche Berufsausbildung, eine weiterführende Schule oder in eine unmittelbare berufliche Tätigkeit.

Da sich nach Abschluß oder im Laufe des ersten Jahres berufsvorbereitender Klassen und Kurse für diese Absolventen noch weitere Zugangsmöglichkeiten ergeben, wurde eine Erst- und Wiederholungsbefragung geplant. Die Ergebnisse der ersten Befragung (Herbst 1980) sind Gegenstand dieses Berichtes.

Die Ergebnisse der zweiten Befragungswelle im Herbst 1981 liegen vor als Berichte zur beruflichen Bildung

Heft 61

Ausbildungs- und Berufswege von Jugendlichen nach der Berufsvorbereitung

Ergebnisse einer Panel-Erhebung bei Absolventen der Berufsvorbereitung 1980 und 1981

Von Gisela Westhoff unter Mitarbeit von Menno Smid
1983. 22 Seiten. DM 7,-

ISBN 3-88555-206-X

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



Ausbildungsmittel Gesamtverzeichnis 1983

Das Ausbildungsmittel-Gesamtverzeichnis 1983 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ist erschienen.

Das Verzeichnis enthält alle vom BIBB erarbeiteten Ausbildungsmittel und umfaßt folgende Einzelmedien:

- Lehrgänge
- Begleithefte für Ausbilder
- Kenntnisprüfungen
- Buchprogramme
- Arbeitshefte
- Filme
- Video-Kassetten
- Arbeitstransparente
- Lehrprogramme (als Buch oder Tonbildschau)
- Programmierte- und Lernergesteuerte Übungen
- Fachpraktische Übungen

Die Ausbildungsmittel beziehen sich auf folgende Berufsfelder:

- Bautechnik
- Chemie, Physik, Biologie
- Elektrotechnik
- Farbtechnik und Raumgestaltung
- Holztechnik
- Metalltechnik
- Textiltechnik und Bekleidung
- Wirtschaft und Verwaltung (Einzelhandel)

Veröffentlichungsverzeichnis Ausgabe 1983

Das Veröffentlichungsverzeichnis gibt einen Überblick über die veröffentlichten Arbeitsergebnisse des Bundesinstituts (11 Reihen und 1 Zeitschrift).

Das Gesamtverzeichnis der Ausbildungsmittel kann bei der Hauptabteilung Medienforschung, das Veröffentlichungsverzeichnis beim Pressereferat kostenlos bezogen werden.



Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31
☎ (030) 86 83-280, Pressereferat
☎ (030) 86 83-209, Hauptabteilung 5