

thema: berufsbildung

Im Innenteil: Nr. 3 · Juni 84

A 6835 F

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



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

3 Juni 1984

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Bibliographische Abkürzung BWP)	
— vormals Zeitschrift für Berufsbildungsfor- schung —	
Herausgeber	
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	
— Der Generalsekretär —	
Hermann Schmidt	
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31 und	
Friesdorfer Straße 151–153, 5300 Bonn 2	
Redaktion	
Ulrich Degen (verantwortlich)	
Monika Mietzner (Radaktionsassistanz)	
Telefon (030) 86 83-3 41 oder 86 83-2 39	
Beratendes Redaktionsgremium:	
Ute Laur-Ernst; Werner Markert;	
Manfred Schiemann; Ingeborg Stern	
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	
Die mit Namen gekennzeichneten Beiträge geben	
die Meinung des Verfassers und nicht unbedingt	
die des Herausgebers oder der Redaktion wieder.	
Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher Be- stätigung der Redaktion als angenommen; 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 8,—, Jahresabonnement DM 33,—,	
Studentenabonnement DM 20,—,	
bei halbjährlicher Kündigung wird der Einzel- preis berechnet;	
im Ausland DM 40,—,	
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 0341-4515	

Inhalt

Heinrich Althoff	
Entwicklungen der Berufsbildungsstatistik und Probleme ihrer bildungspolitischen Verwertung	77
Wolfgang Fix	
Merkmale und Entwicklung der Projektmethode	81
Dagmar Beer / Ursula Wagner	
Ausbildungsbegleitender Sprachunterricht für ausländische Jugendliche	84
Christine Lissel / Ilse G. Lemke / Dietmar Zielke	
Sozialpädagogische Arbeit in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher	87
Walter Glandorf / Klaus Lehning / Lothar Sechting	
Berufsausbildung für verhaltensauffällige und lernschwache Jugendliche in Heimerziehung — Ausbildung begreifbar machen	91
AUS DER ARBEIT DES BIBB	
Dietrich Harke / Hans Freibichler	
Problemdiagnose in der beruflichen Weiterbildung — die Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener (FLE)	94
ZUR DISKUSSION	
Oskar Meggeneder	
Die berufliche Weiterbildung in Österreich nach dem Arbeitsmarktförderungsgesetz	97
BESCHLÜSSE DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB	100
Christoph Ehmann	
Geignete Maßnahmen	101
UMSCHAU	
Karl Josef Uthmann	
Die Bedeutung der Fachbeiräte und Sachverständigen für die Arbeit des Bundesinstitutes für Berufsbildung	103
Birgit Binger / Peter Dreiter / Willy Klawe	
Lebenssituation, Berufswahl und Berufsperspektiven von Sonderschülern	106
Willi Maslenkowksi	
Stellungnahme zu Vorschlägen für künftige Berufsbildungsmaßnahmen der Internationalen Arbeitsorganisation	110
MODELLVERSUCHE	
Martin Beyersdorf	
Schüler, Schülerinnen und das Betriebspaktum	113
REZENSIONEN	116
<i>Die Anschriften und Autoren dieses Heftes finden Sie auf der Seite 116</i>	
Liebe Leserinnen und Leser, berufliche Weiterbildung in Mexiko 1985 bietet die Carl Duis- berg Gesellschaft e.V. an, siehe hierzu Seite 112.	
Hinweis: Diese Ausgabe enthält drei Beilagen: Ein Faltblatt des Lexiko-Verlages, hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz, zum Thema „Arbeitssicherheit in der beruflichen Aus- bildung“ und	
zwei Faltblätter des BIBB „Ausbildungsmittel für den Textileinzelhandel“ und „Maßnahmen zur Förderung der Zusammenarbeit mit Betrieben“ — Handreichungen für die Berufsausbil- dung —	

Heinrich Althoff

Entwicklungen der Berufsbildungsstatistik und Probleme ihrer bildungspolitischen Verwertung

Schwierigkeiten, bildungspolitisch wichtige Daten hinreichend genau zu erfassen, ergaben sich sowohl beim Ausbildungsförderungsgesetz als auch beim nachfolgenden Berufsbildungsförderungsgesetz. Die jeweiligen Ursachen lagen weniger bei den Gesetzen selbst als bei der Abgrenzung und Definition zu erfassender Merkmale. – Untersucht werden in diesem Beitrag die Zu- und Abgängerzahlen der betrieblichen Berufsbildung sowie die Merkmale des Bestandes im Hinblick auf die typischerweise auftretenden Verzerrungen.

Entwicklung gesetzlicher Regelungen

Das geplante zweite Statistik-Bereinigungsgesetz wird auch die im Berufsbildungsförderungsgesetz geregelte Statistik modifizieren. Ein Anlaß, der Entwicklung der Berufsbildungsstatistik in jüngster Zeit sowie einigen ihrer Probleme nachzugehen.

Das Berufsbildungsgesetz von 1969, das erste die betriebliche Berufsbildung umfassend ordnende Gesetz, sah keine Regelung für eine amtliche Berufsbildungsstatistik vor [1]. Auch die bald einsetzenden Novellierungsbemühungen der Bundesregierung, die in den Grundsätzen zur Neuordnung der beruflichen Bildung [2] sowie in Referentenentwürfen zur Neufassung des Berufsbildungsgesetzes mündeten [3], sparten den Bereich der Berufsbildungsstatistik weitgehend aus. Erst der 1975 vorgelegte, am Einspruch des Bundesrates gescheiterte Regierungsentwurf zum Berufsbildungsgesetz [4] verfügte über ein, jetzt allerdings sehr differenziertes, Kapitel zur Planung und Statistik, das auch im 1976 beschlossenen Ausbildungsförderungsgesetz erhalten blieb. Begründet wurden die umfassenden Regelungen mit dem für Planungs- und Ordnungszwecke unzureichenden statistischen Instrumentarium sowie dem erfolglosen Bemühen, bei den zuständigen Stellen vorhandenes Datenmaterial für eine überregionale Aufbereitung zu gewinnen [5]. Die Daten sollten nunmehr durch eine Auskunftspflicht der zuständigen Stellen, und, falls dort nicht vorhanden, über Primärerhebungen für die Berufsbildungsstatistik erschlossen werden [6]. Der gegabene Erhebungsweg, der auf Geschäftsstatistiken der Kammern rekurrirende Sekundärerhebungen und als Ergänzung Primärerhebungen bei Auszubildenden, Ausbildungsstätten, Prüfungsteilnehmern, Ausbildern und nach Landesrecht zuständigen Behörden vorsah, stieß wegen der umfangreichen Zahl von Auskunftspflichtigen und zu erfassender Merkmale auf die Ablehnung des Bundesrates [7].

Während der Geltungszeit des Ausbildungsförderungsgesetzes (1976–1981) ist das komplementäre Erhebungskonzept denn auch nicht realisiert worden. Die jährlichen Primärerhebungen entfielen, und nur die sekundärstatistische Datenerfassung bei den zuständigen Stellen (Kammern) wurde durchgeführt [8]. – Daß sich derart der finanzielle, zeitliche und organisatorische Aufwand sowohl bei den statistischen Ämtern als auch bei den Betrieben und den übrigen Auskunftspflichtigen wesentlich einschränken ließ, wird einer der ausschlaggebenden Gründe für den Verzicht auf die gesetzlich vorgesehenen Primärerhebungen gewesen sein [9].

Mit der Beschränkung allein auf die Kammerdaten – für die auch das bereits erprobte Erhebungs- und Übermittlungsverfahren zwischen Ausbildungsbetrieben, Kammern, deren Spitzenorganisationen und dem Statistischen Bundesamt gesprochen haben mag – war allerdings eine weitere im Gesetz selbst vorgesehene erhebliche Einschränkung verbunden: Die Kammern waren nur insoweit auskunftspflichtig, als die gesetzlich vorgeschriebenen Daten von ihnen selbsterhoben wurden (§ 12 Abs. 2

APIFG). Da die Kammern zwar Geschäftsstatistiken für den Eigenbedarf, in der Regel jedoch keine Bildungsstatistik für Planungs- und Ordnungszwecke der Bundesregierung führten (§ 6 APIFG), entbehrte die Auskunftspflicht immer dann der Substanz, wenn entsprechende Daten erforderlich waren, den Kammern aber nicht vorlagen [10]. Diese Lücke hätte nur durch die nicht realisierten Primärerhebungen gefüllt werden können. Derartige Schwierigkeiten sollten – nachdem das Bundesverfassungsgericht das ohne Zustimmung des Bundesrates ergangene Ausbildungsförderungsgesetz wegen des Einzugs der Berufsausbildungsabgabe durch die Länder für verfassungswidrig erklärt hatte – mittels des Ende 1981 in Kraft getretenen Berufsbildungsförderungsgesetzes behoben werden. Die Kammern waren nunmehr für beinahe alle vom Gesetz verlangten, aber erheblich reduzierten Daten [11] auskunftspflichtig. Primärerhebungen konnten daher entfallen [12].

Die wegen der Entlastung bisher Auskunftspflichtiger sinnvolle Zusammenfassung der Auskunftspflicht bei den Kammern schuf indes Probleme eigener Art. – Bei Primärerhebungen ist es in der Regel selbstverständlich, daß in der Auswertungsphase alle Merkmale miteinander kombiniert werden können. Es bereitet daher keine Schwierigkeiten, die Daten vertraglösender Auszubildender beispielsweise nach Ausbildungsberuf, schulischer Vorbildung und Nationalität aufzubereiten. Solche Kreuztabellierungen sind mittels einer leistungsfähigen EDV, über die Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern und auch die Landwirtschaft normalerweise verfügen, problemlos vorzunehmen. Sofern Auswertungen jedoch nicht maschinell durchgeführt werden können – in kleinen Ausbildungsbereichen mag das hin und wieder noch der Fall sein –, entsteht ein größerer Arbeitsaufwand.

Rein rechtlich betrachtet ist das kein Hinderungsgrund, Tabellen unterschiedlicher Form abzufordern, da eine uneingeschränkte Auskunftspflicht besteht (§ 5 Abs. 2 BerBiFG) [13]. Faktisch schränkte man sich allerdings ein, und die erfaßten Merkmalskombinationen waren daher nicht so umfangreich, daß die bei den Kammern vorhandenen Informationen ausgeschöpft werden wären [14]. – Eine alternative Möglichkeit, das statistische Material als personenbezogene Datensätze anzufordern, ließe zwar alle Auswertungsmöglichkeiten offen, wäre indes für Kammern ohne EDV arbeitsaufwendiger und für die statistischen Ämter wegen der hohen Zahl von Datensätzen schwieriger zu verarbeiten, als die bisher in fixer Merkmalskombination von den zuständigen Stellen gelieferten Tabellensätze.

Werden statt der bislang erörterten rechtlichen und quantitativen Aspekte der Berufsbildungsstatistik eher qualitative Gesichtspunkte berücksichtigt, insbesondere der einer adäquaten Darstellung bildungspolitisch wichtiger Sachverhalte, so lassen sich drei große Teilbereiche der betrieblichen Berufsbildung und ihre Erfassung durch die Statistik ausgrenzen: Jugendliche, die eine Ausbildung beginnen, sie durchlaufen und schließlich beenden; es geht also um die sachgerechte statistische Erfassung der Zu- und Abgänge der betrieblichen Berufsbildung sowie um deren Bestandsgrößen.

Die neuen Ausbildungsverträge

Wer immer sich mit der Statistik neuer Ausbildungsverträge erstmalig befaßt, wird von der Vorstellung ausgehen, hier handle es sich um Verträge von Jugendlichen, die ihre Schulzeit im laufenden, oder, sofern sie keinen Ausbildungplatz fanden, in vorangegangenen Jahren beendeten. Wäre die Annahme richtig, so

ließe sich die bildungspolitisch wichtige Frage, wie viele Jugendliche erstmals eine betriebliche Berufsbildung aufnehmen, also in das Ausbildungssystem hineinströmen, leicht beantworten. Die Annahme ist jedoch falsch, und es gibt keine Statistik, die den realen Zugang von Jugendlichen erfaßt. Zieht man empirische Untersuchungen heran, so liegt selbst beim Berufsbildungsbericht der Bundesregierung, der einen Teil der üblichen Fehler vermeidet [15], die Zahl der neuen Verträge um etwa 10 bis 12 Prozent über der Zahl erstmals eine betriebliche Berufsbildung beginnender Jugendlicher [16].

Woher aber kommen jene neuen Ausbildungsverträge, die nicht von neu ins betriebliche Ausbildungssystem eintretenden Jugendlichen stammen? Sie werden durch Auszubildende hervorgerufen, die nacheinander zwei oder mehr Ausbildungsverträge abschließen, kommen also aus dem System selbst. Es gibt folglich nicht nur eine externe, von außen an die betriebliche Berufsbildung herangetragene Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, sondern auch eine interne, von folgenden Gruppen ausgehende Nachfrage:

- Jugendliche, die eine gestufte Ausbildung durchlaufen, jedoch einen ersten Ausbildungsvertrag nur über die Grundstufe (z. B. Verkäuferin) haben. Schließen sie einen zweiten, einen Folgevertrag über die Aufbaustufe (Einzelhandelskauffrau) ab, so weist die amtliche Berufsbildungsstatistik (Stichtag 31.12.) einen neuen Ausbildungsvertrag aus, der nicht von einem Schulabgänger stammt. — Die Zahl dieser Folgeverträge läßt sich rechnerisch allerdings annähernd genau feststellen; für den Berufsbildungsbericht werden sie darüber hinaus auch erfragt und dessen Angaben über die neuen Ausbildungsverträge sind von den Folgeverträgen bereinigt.
- Schwieriger wird die Situation, sobald es gilt, jene neuen Ausbildungsverträge zu ermitteln, die von Jugendlichen mit dem Ziel abgeschlossen werden, eine zweite berufliche Ausbildung ihrer ersten anzuschließen, beispielsweise eine kaufmännische an eine gewerbliche. Hier handelt es sich wiederum um neue Verträge, die nicht von Schulabgängern abgeschlossen wurden. Etwa vier bis fünf Prozent der neuen Ausbildungsverträge [17] dürfte auf diese Gruppe entfallen, die von keiner amtlichen Statistik berücksichtigt wird.
- Einen wesentlich stärkeren Beitrag zum Unterschied zwischen den neuen Ausbildungsverträgen und den neu eine betriebliche Berufsbildung beginnenden Jugendlichen leisten Auszubildende, die nach Auflösung ihres Vertrages die Ausbildung mit einem weiteren Vertrag in einem anderen Beruf oder Ausbildungsbetrieb fortsetzen. Es werden hier abermals neue Verträge abgeschlossen, die nicht von Schulabgängern stammen. — Da etwa die Hälfte der vertraglösenden Auszubildenden (1982 knapp 16 % eines Jahrgangs) ihre betriebliche Ausbildung weiterführen (ca. 8 %) [18], entsteht noch einmal eine von der amtlichen Statistik nicht gesondert ausgewiesene Zahl neuer Verträge, die zu einer deutlichen Überhöhung der Neuabschlüsse beiträgt.

Die offenkundige Schwierigkeit bei den Neuabschlüssen ist, daß sie nicht mit den von der Schule kommenden eine betriebliche Ausbildung beginnenden Jugendlichen gleichzusetzen sind. Aus diesem Grunde kann weder der Zugang zur betrieblichen Berufsbildung fixiert noch der eine betriebliche Berufsbildung beginnende Anteil eines Jahrgangs ermittelt werden; man bleibt auf gröbere Schätzungen angewiesen. — Wenden wir uns vom Anfang dem Ende der betrieblichen Ausbildung zu, so treten ähnliche Probleme auf.

Die Abgänger aus der betrieblichen Berufsbildung

Sieht man einmal von den Abbrechern ab, also von jener nicht erfaßten Zahl von Auszubildenden, die nach einer vorzeitigen Vertragslösung keinen weiteren Ausbildungsvertrag eingehen, dann, so möchte man glauben, ließe sich die Zahl der ihre Ausbildung beendenden Jugendlichen genau bestimmen. — Auch dies ist ein Irrtum, auch hier ist man auf mehr oder minder

grobe Schätzungen angewiesen, weil unterschiedliche Gruppen von Auszubildenden die echten Absolventenzahlen überlagern, und der Prüfungserfolg darüber hinaus so unglücklich erfaßt wird, daß die Zahl der erfolglos das Ausbildungssystem verlassenden Jugendlichen nicht ermittelt werden kann.

- Eine der leichter auszugrenzenden Gruppen, die zu einer Überhöhung der Absolventen beitragen, sind die externen Prüfungsteilnehmer. Hier handelt es sich um Personen, die, ohne eine vorangehende reguläre betriebliche Ausbildung durchlaufen zu haben, zur Abschlußprüfung der Kammern zugelassen werden. Es kann sich beispielsweise um Jugendliche handeln, die eine rein schulische Ausbildung beendeten oder sich privat auf die Prüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf vorbereiteten. — Nur aus dem Bereich der Industrie- und Handelskammern liegen, in jüngster Zeit allerdings nicht mehr ausgewiesene, Angaben über die externen Prüfungsteilnehmer vor, deren Anteil bis Ende der siebziger Jahre etwa sechs Prozent betrug [19].
- Ähnlich wie bei den neuen Ausbildungsverträgen finden sich auch unter den Teilnehmern der Abschlußprüfungen Personen, die nacheinander mehrere Prüfungen bestehen. Zu diesem Kreis zählen insbesondere Jugendliche, die gestufte Ausbildungsberufe durchlaufen. Sie bestehen so viele Prüfungen, wie sie Stufen erfolgreich abschließen, im Extremfall also drei (Bekleidungsschneider). Solche Mehrfachprüfungen, denen ja keine entsprechende Zahl von Abgängern aus dem Berufsbildungssystem gegenüberstehen, können jedoch ermittelt und somit auch eliminiert werden.
- Eine Eliminierung ist allerdings bei den bereits erwähnten Jugendlichen, die mehr als eine, beispielsweise eine gewerbliche und eine kaufmännische Ausbildung, durchlaufen, nicht möglich. Sie tragen zu einer Überhöhung der Absolventenzahlen in der Größenordnung von etwa 4 bis 5 Prozent bei.
- Die zuständigen Stellen weisen bisher nur die angetretenen Prüfungen, jedoch nicht die Zulassungen zur Prüfung aus. Daher werden Jugendliche, die ihre Ausbildung in der vertraglich vereinbarten Zeit durchlaufen und zur Abschlußprüfung zugelassen werden, sie aber, sei es aus Prüfungsangst oder aus anderen Gründen, nicht antreten, statistisch nicht erfaßt. — Ein Anteil von knapp zwei Prozent der Absolventen ist für diese Gruppe von Auszubildenden zu veranschlagen, die von keiner Statistik registriert wird [20].
- Eine letzte, im Zusammenhang mit der Berechnung des Prüfungserfolgs, besonders interessante Gruppe sind die Prüfungsteilnehmer, die nach ein- oder mehrmaligem Versuch die Abschlußprüfung zu bestehen, erfolglos das Ausbildungssystem verlassen [21]. Da sich bestandene und nicht bestandene Prüfungen zu hundert Prozent addieren, mag es etwas merkwürdig klingen, daß die Zahl der endgültig erfolglosen Prüfungsteilnehmer und damit auch ein Teil der Abgänger aus der betrieblichen Berufsbildung unbekannt sein soll. Ein Beispiel illustriert den Sachverhalt am besten: Wenn es von 100 Auszubildenden im Beruf des Sattlers keinem beim ersten, jedoch 90 beim zweiten Anlauf gelingt, die Abschlußprüfung zu bestehen, während 10 nach nicht bestandener Wiederholungsprüfung das Ausbildungssystem erfolglos verlassen, dann weist die amtliche Berufsbildungsstatistik 200 Prüfungsteilnehmer aus, darunter 90 mit bestandener Abschlußprüfung. Statt eines Prüfungserfolgs von 90 Prozent ergibt sich einer von 45 Prozent (90: 200); über den Anteil das System erfolglos verlassender Auszubildender gibt die amtliche Statistik keine Auskunft. Eindeutig als Absolventen zu identifizieren, sind unter diesen Voraussetzungen nur Prüfungsteilnehmer mit bestandener Abschlußprüfung.

Es gibt, das ist die Quintessenz der vorangehenden Analyse, weder hinreichend genaue Angaben über die Zugänge zur betrieblichen Berufsbildung, noch läßt sich die Zahl der Abgänger präzise erfassen. Solche Unschärfe sind zwar bei den bestehenden Aus-

bildungsverhältnissen nicht anzutreffen, an ihre Stelle treten jedoch andere.

Die bestehenden Ausbildungsverhältnisse

Die Kammerstatistiken, auf denen die Berufsbildungsstatistik basiert, sind in erster Linie Geschäftsstatistiken, also Bestandsstatistiken, die Auskunft über die im Bezirk bestehenden Ausbildungsverhältnisse zu geben haben. Unter diesem Gesichtspunkt weist denn auch die Berufsbildungsstatistik keinerlei systematische Verzerrungen auf: Unabhängig davon, ob die Verteilung der Jugendlichen über die Ausbildungsjahre, ihre schulische Vorbildung oder ihr Geschlecht erfaßt werden, es liegt ein jeweils korrektes Abbild des Bestandes vor. — Allerdings bleibt zu prüfen, ob das, was Priorität für eine Geschäftstatistik hat: die verzerrungsfreie Abbildung des Bestandes auch Priorität für eine Bildungsstatistik haben muß. Dieser Frage soll aufgrund zweier Beispiele nachgegangen werden.

Es ist bekannt, daß weibliche Auszubildende überdurchschnittlich häufig Berufe mit kürzerer Ausbildungszeit durchlaufen. Um die folgenden Aussagen etwas deutlicher zu akzentuieren, wird etwas realitätsfremd angenommen, daß im Bestand gleich viele Frauen wie Männer vertreten sind, die Frauen unter sonst gleichen Bedingungen aber nur zweijährige, die Männer indes dreijährige Berufe ergreifen. Betrachtet man nun innerhalb eines Zeitraums von sechs Jahren die Bestände, so ist bei den Frauen der Bestand dreimal, bei den Männern zweimal ausgewechselt worden. Es durchliefen also — trotz gleicher Bestandszahlen — anderthalbmal mehr weibliche als männliche Jugendliche die Ausbildung, und es gingen folglich auch anderthalbmal mehr Frauen als Männer vom Schulsystem ins betriebliche Ausbildungssystem und von dort ins Beschäftigungssystem über [22]. Vor die Wahl gestellt, den Anteil der Geschlechter im Gesamtbestand oder bei den Zu- beziehungsweise Abgängern des Ausbildungssystems (also bei einem Jahrgang) zu erfassen, wird man unter dem Aspekt, eine bildungspolitisch möglichst gehaltvolle Aussage zu machen, sicherlich eher zugunsten letzterer entscheiden, weil der Gesamtbestand wegen unterschiedlicher Verweildauer einzelner Personengruppen im Ausbildungssystem, nur ungenaue Rückschlüsse auf die für ordnungspolitische Entscheidungen besonders wichtige Struktur von Bewegungsgrößen zuläßt, wie das folgende, diesmal realitätsgerechte Beispiel noch anschaulicher belegt.

Im Jahre 1982 betrug der Anteil der Hochschulberechtigten in betrieblicher Ausbildung etwa acht Prozent. Da den Abiturienten die Ausbildungszeit in der Regel um ein Jahr verkürzt wird, durchlaufen sie im Durchschnitt statt drei nur zwei Ausbildungsjahre. Daraus folgt, daß sie gegenüber allen Gruppen, die eine unverkürzte Ausbildungszeit haben, im Bestand um 50 Prozent unterrepräsentiert sind. — Fragt man nicht nach dem Anteil der Abiturienten in betrieblicher Ausbildung, sondern nach ihrem Anteil an einem die betriebliche Berufsbildung durchlaufenden Jahrgang, dann ergeben sich nicht acht, sondern zwölf Prozent. Derartige Differenzen treten natürlich nicht nur beim Gesamtbestand, sondern beim Bestand jedes Berufes auf. In allen Berufen sind Jugendliche unterrepräsentiert, die eine verkürzte Ausbildungszeit durchlaufen, und damit zusammenhängend natürlich auch alle positiven, eine Verkürzung rechtfertigenden Merkmale. Die aus unterschiedlichen Ausbildungszeiten resultierende, recht problematische Eigenschaft des Bestandes, Merkmalsanteile eines Ausbildungsjahrganges nur verzerrtwiedergeben zu können [23], weisen beispielsweise die Zu- und Abgänge der betrieblichen Ausbildung nicht auf. Bildungspolitisch verwertbare Aussagen sind daher eher hier zu erwarten.

Korrektur bestehender Unzulänglichkeiten

Die Berufsbildungsstatistik hat sich an die gesetzlich fixierten Rahmenbedingungen zu halten, und Korrekturen, die sich mit diesen Bedingungen nicht vereinbaren lassen, sind daher auszu-

schließen. Das Berufsbildungsförderungsgesetz legt indes die genaue Definition vieler Merkmale nicht explizit fest; zum Teil schreibt es aber die Erfassung bisher nicht erhobener Merkmale deutlich vor, die ihrerseits einer exakteren Abgrenzung bildungspolitisch wichtiger Tatbestände außerordentlich dienlich wären.

— Alle Merkmalsdefinitionen sowie deren Korrektur haben sich allerdings an der zentralen, für das gesamte statistische Instrumentarium geltenden Forderung zu orientieren, daß die erhobenen Daten zur Ordnung der Berufsbildung verwendbar sein müssen (§ 4 Abs. 1–3 BerBiFG).

Einer dieser Ordnungsmittel ist der Berufsbildungsbericht, der jedes Jahr die am 30.09. noch bestehenden innerhalb der vorangegangenen zwölf Monate neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge ausweist. Die Anschlußverträge bei Stufenausbildungsberufen subsumiert der Bericht nicht unter die neuen Verträge. Offenkundig ist es daher keinesfalls die Absicht, alle im juristischen Sinne neuen Verträge zu erheben, vielmehr geht es darum, den Zustrom von Jugendlichen ins betriebliche Berufsbildungssystem zu registrieren. Und das ist unter Ordnungsgesichtspunkten in der Tat wohl die sinnvollste Form, die neuen Ausbildungsverträge zu erfassen. Nur wird die entsprechende Merkmalsabgrenzung nicht durchgehalten, denn unter den neuen Verträgen finden sich, wie nachgewiesen, viele, die nicht von Schulabgängern, sondern von Auszubildenden stammen. Vor allem Auszubildende, die nach Vertragslösungen weitere Verträge eingehen, tragen zu einer nicht unbedeutlichen Überhöhung der neuen Verträge bei.

Es ist aber möglich, einen großen Teil jener von Auszubildenden stammenden neuen Verträge zu identifizieren. Denn weil Ausbildungszeiten aus vorangegangenen Verträgen in Folgeverträgen anrechenbar sind (§ 29 Abs. 2 BBiG), können entsprechende Verträge von den Kammern separat erfaßt werden, wie es beispielsweise bei Anschlußverträgen in Stufenausbildungsberufen schon geschieht. Sie können auch — ohne die Absicht des Gesetzgebers zu verfälschen — bei der Ermittlung neuer Ausbildungsverträge einfach unberücksichtigt bleiben. Auf diese Weise ließe sich ein wesentlicher Teil der nicht von Schulabgängern, sondern von Auszubildenden herrührenden Vertragsabschlüsse eliminieren. Wie bereits belegt, bestehen nicht nur Unklarheiten über die Zu-, sondern auch über die Abgänger der betrieblichen Berufsbildung. Korrekt ermitteln lassen sich nur Abgänger, die ihre Abschlußprüfung bestanden. Von der Zahl nicht bestandener Prüfungen auf die Zahl der gegebenenfalls auch nach zweimaliger Wiederholungsprüfung erfolglos bleibenden Auszubildenden zu schließen, führt indes zu gravierenden Fehlern.

Eine adäquate Lösung, die endgültig erfolglosen Prüfungsteilnehmer zu ermitteln, bietet das Berufsbildungsförderungsgesetz, wenn es vorschreibt, die Wiederholungsprüfungen zu erfassen (§ 5 Abs. 1 Nr. 3 BerBiFG). Sobald dies geschieht, kann auch die Bestehensquote eines Abschlußjahrganges von Auszubildenden sowie die Gesamtstärke der Abgänger relativ genau errechnet werden.

Eine weitere Steigerung der Genauigkeit ließe sich erzielen, wenn konsequent solche Prüfungsteilnehmer aus der Prüfungsstatistik herausgezogen würden, die, ohne eine vorangegangene reguläre betriebliche Berufsausbildung durchlaufen zu haben, zur Abschlußprüfung zugelassen werden, also die externen Prüfungsteilnehmer. Auch hier bietet das Ausbildungssplatzförderungsgesetz die entsprechende Handhabe, denn es verlangt, daß die Art der Prüfungszulassung erfaßt wird (§ 5 Abs. 1 Nr. 3 BerBiFG). Bei den Rehabilitanden und Umschülern geschieht dies bereits, sie werden gesondert ausgewiesen.

Erfaßte man zuguterletzt, wie gleichfalls gesetzlich vorgeschrieben, die Zulassungen zur Abschlußprüfung (§ 5 Abs. 1 Nr. 3 BerBiFG), so ließe sich noch jener Anteil von Auszubildenden in der Größenordnung von zwei Prozent ermitteln, der zwar zur Prüfung zugelassen wird, sie aber nicht antritt. — Die Summe der Auszubildenden mit bestandener, nicht bestandener und nicht angetretener Abschlußprüfung ergäben dann einen am Ende der

Lehre das betriebliche Bildungssystem verlassenden Jahrgang von Auszubildenden.

Wegen der unterschiedlichen Ausbildungszeit der Berufe und einzelner Gruppen unter den Auszubildenden mit Verkürzungen (z.B. Abiturienten) weisen alle im Gesamtbestand erfaßten Merkmale der Jugendlichen gegenüber einer Jahrgangsbezogenen Erfassung systematische Verzerrungen auf, die ein beträchtliches Ausmaß erreichen können. Diese Verzerrungen vereilen nicht nur einen realitätsgerechten Vergleich mit anderen Statistiken, sondern auch einen Vergleich innerhalb der Berufsbildungsstatistik, beispielsweise zwischen Ausbildungsbereichen oder Ausbildungsbereichen. Doch wiederum bieten sich gesetzlich vorgeschriebene Verfahrensweisen als Abhilfe an. Denn sobald Merkmale wie schulische Vorbildung, Nationalität oder Geschlecht bei den Prüfungsteilnehmern erfaßt werden (§ 5 Abs. 1 Nr. 3 BerBiFG), weisen sie die für den Gesamtbestand typischen Verzerrungen nicht mehr auf [24]. Es gibt darüber hinaus Merkmale, deren Anteil im Verlauf der Ausbildungszeit zunimmt, oder die erst am Ende der Ausbildungszeit in nennenswertem Maße auftreten, zu ihnen gehören die Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit. Solche Merkmale im Gesamtbestand zu erfassen, führt notwendig zu Ergebnissen, die beinahe wertlos sind.

Merkmale, die sich während der Ausbildung nicht verändern, wie schulische Vorbildung oder Geschlecht, können im Prinzip auch bei den neuen Verträgen erfaßt werden. Das hätte den Vorteil, daß sich ein klar strukturiertes Bild der eine betriebliche Ausbildung antretenden Jugendlichen ergäbe [25]. – Hierfür fehlt allerdings bisher die gesetzliche Grundlage. Unter diesem, vor allem aber unter dem Gesichtspunkt eines möglichst ökonomischen Erhebungsverfahrens bietet es sich eher an, die gesetzlich vorgeschriebenen Merkmale generell dort zu erfassen, wo sie einerseits unverzerrt und andererseits alle gleichzeitig erhoben werden können, d.h. zum Zeitpunkt der Prüfung. Für diesen Zeitpunkt spräche ferner, daß dann detaillierte Informationen für alle Jugendlichen vorliegen, die eine Ausbildung durchlaufen haben und den Arbeitsmarkt – in der Regel als Fachkräfte – betreten werden.

Die Mängel der Berufsbildungsstatistik, so ließe sich nachweisen, resultieren nicht aus Mängeln des Berufsbildungsförderungsgesetzes. Das Gesetz bietet bei konsequenter Anwendung vielmehr die Gewähr, daß die erörterten Schwierigkeiten nicht auftreten. Die Unzulänglichkeiten entstehen bei der Ausführung des Gesetzes, bei der Durchführung der Erhebungen. Würde bei der Definition der Erhebungsmerkmale und der Auswahl von Merkmalen und Merkmalskombinationen mehr der vom Gesetz gebotene ordnungspolitische Aspekt berücksichtigt, dann ließe sich die Aussagekraft der Berufsbildungsstatistik gerade unter bildungspolitischen Gesichtspunkten wesentlich steigern.

BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –

ALTHOFF, H.: Anmerkungen zur Definition und Berechnung des Prüfungserfolgs. In: Die berufsbildende Schule, 31. Jg. (1979), Heft 12, S. 695

ALTHOFF, H.; WERNER, R.: Zum Aufbau der Berufsbildungsstatistik nach dem Ausbildungsbereichsförderungsgesetz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 7. Jg. (1978), Heft 4, S. 1–5

DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1983, S. 26f.

FREDEBEUL, F.-H.; BAKE, U.; KREBS, H.: Berufsbildungsförderungsgesetz – Kommentar – § 4 Rd. Nr. 12, 13, 14

LEMPERT, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt am Main 1971; Ausbildungsstatistik, S. 221–281

Anmerkungen

- [1] Das ehemalige Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung hatte zwar die Aufgabe, die Gegebenheiten und Erfordernisse der Berufsbildung ständig zu beobachten und zu untersuchen (§ 60 Abs. 3 BBiG a. F.), diese Aufgabe schloß jedoch die Erfassung statistischer Daten ausschließlich für Forschungszwecke ein.
- [2] Vgl.: (Hrsg.) Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte); Beschuß des Bundeskabinetts vom 15.11.1973. – Das vorgesehene Bundesamt für Berufsbildung sollte unter anderem auch die Statistik und Dokumentation der beruflichen Bildung übernehmen, ähnliche, auch nicht weiter spezifizierte Aufgaben waren auf Landes- und Bezirksebene wahrzunehmen; S. 27f.
- [3] Vgl.: XIX. Referentenentwurf einer Neufassung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft vom 20.2.1974. In: (Hrsg.) Pulte, Peter, und Vorbrücke, Karl-Heinz: Berufliche Bildung – 39 Modelle, Meinungen und Entwürfe zu einem Reformvorhaben, Opladen 1974, S. 306. Nach dem Entwurf hatten die Kammern die Aufgabe, wichtige Daten der Berufsbildung ihres Bezirks zusammenzustellen, auszuwerten und zu veröffentlichen sowie den Behörden des Bundes und der Länder auf Verlangen mitzuteilen.
- [4] Vgl.: Regierungsentwurf des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), Bundesratsdrucksache 160/75; sechstes Kapitel: Planung und Statistik, §§ 74–84, S. 36–40.
- [5] Vgl.: Regierungsentwurf des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), Bundesratsdrucksache 160/75; Begründungen zum sechsten Kapitel (Planung und Statistik), S. 143f.
- [6] Vgl.: Regierungsentwurf des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), Bundesratsdrucksache 160/75; § 75 Abs. 4, § 83 Abs. 2 – vergleiche ferner auch § 12 Abs. 2 APIFG.
- [7] Vgl.: Stellungnahme des Bundesrates zum Regierungsentwurf des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), Bundestagsdrucksache 7/3714, Anlage 2, S. 3.
- [8] Siehe Fredebeul, F.-H., BAKE, U., Krebs, H.: Berufsbildungsförderungsgesetz – Kommentar – § 4 Rd. Nr. 12, 13, 14.
- [9] Vgl.: Fredebeul, F.-H. et al.: Berufsbildungsförderungsgesetz – Kommentar – § 4 Rd. Nr. 13.
- [10] Vgl.: Fredebeul, F.-H. et al.: Berufsbildungsförderungsgesetz – Kommentar – § 4 Rd. Nr. 21.
- [11] Es entfielen vor allem die die Ausbildungsstätten und die Kosten der Ausbildung betreffenden Angaben (§ 8 Abs. 1 Nr. 1 und Abs. 2 APIFG).
- [12] Vgl.: Fredebeul, F.-H. et al.: Berufsbildungsförderungsgesetz – Kommentar – § 4 Rd. Nr. 22.
- [13] Vgl.: Fredebeul, F.-H. et al.: Berufsbildungsförderungsgesetz – Kommentar – § 5 Rd. Nr. 17–26.
- [14] Die Tabellen werden in der Regel von den Kammern so abgefordert, wie sie vom Statistischen Bundesamt veröffentlicht werden, d.h. es besteht nicht die Möglichkeit, das Datennmaterial nach anderen Gesichtspunkten auszuwerten, als sie bereits veröffentlicht werden (außer Regionalisierung nach Kammerbezirken).
- [15] Der Berufsbildungsbericht der Bundesregierung rechnet – ebenfalls von der amtlichen Berufsbildungsstatistik – die neuen Folgeverträge bei den Stufenausbildungsbereichen nicht unter die neu abgeschlossenen Ausbildungsbereiche.
- [16] Hier handelt es sich um etwa acht Prozent eines Jahrgangs von Auszubildenden, die nach einer Vertragslösung neue Ausbildungsbereiche eingehen; und etwa vier bis fünf Prozent eines Jahrgangs, die nach Durchlaufen einer ersten betrieblichen Berufsausbildung eine zweite anschließen. Vgl. auch Anmerkung [17].
- [17] Nach unveröffentlichten Ergebnissen aus dem Projekt 1.036, einer Befragung von 30 000 Erwerbstägigen, hatten 3,8 Prozent der Erwerbstägigen (1979) zwei betriebliche Berufsausbildungen durchlaufen; Auswertungen des Mikrozensus ergeben etwa sechs Prozent.
- [18] Siehe Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Bonn 1983; vgl.: BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –.
- [19] Vgl.: Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Berufsbildung 1978/79, S. 75.
- [20] Vgl.: Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Berufsbildung 1966/67, S. 76.
- [21] Siehe Althoff, H.: Anmerkungen zur Definition und Berechnung des Prüfungserfolgs. In: Die berufsbildende Schule, 31. Jg. (1979), Heft 12, S. 595.
- [22] Faktisch sind die Unterschiede natürlich geringer: Im Bestand sind die Frauen zu 39 Prozent vertreten, unter den Ab- bzw. Zugängern (bei einem Jahrgang von Auszubildenden also) zu 43 Prozent (1982). Der Frauenanteil wird bei einer bestandsbezogenen Betrachtungsweise immer systematisch unterschätzt. – Für die Berechnung

- des Frauenanteils im Bestand und unter den Abgängern wurde die Berufsschulstatistik herangezogen. Vgl.: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Bildung und Kultur; Reihe 2, Berufliches Schulwesen 1982, S. 35 u. 73.
- [23] Siehe Althoff, H.: Mangelnde Aussagekraft der Berufsbildungsstatistik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 11. Jg. (1982), Heft 5, S. 22–24.
- [24] Exakt ausgedrückt, müßten die bislang beim Gesamtbestand erfaßten Merkmale bei den regulären Teilnehmern der Abschlußprüfungen (ohne Wiederholungsprüfungen!) oder, noch besser, bei den erstmalig zur Abschlußprüfung zugelassenen Auszubildenden erfaßt werden. Es versteht sich von selbst, daß die als Externe

zur Abschlußprüfung zugelassenen Personen in diese Erfassung nicht einbezogen werden dürfen.

- [25] Werden Merkmale wie schulische Vorbildung, Nationalität und Geschlecht bei den neuen Verträgen erfaßt, so wären diese vor allem von Neuabschlüssen zu befreien, die von Auszubildenden stammen, die nach Vertragslösungen neue Verträge eingehen. Andernfalls würde eine Überhöhung niedriger Schulabschlüsse und wahrscheinlich auch ausländischer Auszubildender eintreten. Beide sind vermutlich unter den Vertragslösungen und dann womöglich auch unter den Neuabschlüssen nach Vertragslösungen überproportional vertreten, so daß es zu Verzerrungen entsprechender Merkmalsanteile kommt.

Wolfgang Fix

Merkmale und Entwicklung der Projektmethode *)

Organisiertes Lernen ist immer an die didaktische Verarbeitung eines Lehrstoffes gebunden. Dieser Prozeß der Lehr- und Lernplanung verändert die komplexe Wirklichkeit, indem er auswählt und vereinfacht. Nicht die Vielfalt der Erscheinungen ist der Gegenstand des Lehrens, sondern ihre Grundstrukturen; das Allgemeine soll anhand des Exemplarischen gelernt und verstanden werden. Die Übertragung des Gelernten auf andere Situationen ist dem Lernenden allein vorbehalten.

Die alte Weisheit Senecas, daß wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen, weist auf dieses Spannungsverhältnis zwischen Wirklichkeit einerseits und ihrer Umgestaltung durch den Lehr- und Lernprozeß andererseits hin. Dieses wird durchaus nicht immer wertfrei gesehen; eine Wortprägung wie etwa „Verschulung“ mit deutlich negativem Sinngehalt zeigt deutlich, daß das Verhältnis von Schule und Lebenswirklichkeit im allgemeinen Bewußtsein durchaus auch als problematisch verstanden wird.

Lernen ist nicht an Planmäßigkeit gebunden. Wir lernen auch aus der Erfahrung, aus Lebenssituationen, die nicht für Lernzwecke herbeigeführt wurden, sondern die sich einstellen. „Durch Schaden wird man klug“, „Gebranntes Kind scheut das Feuer“, so urteilt der Volksmund über dieses Erfahrungslernen. Dieses läßt sich, ebenso wie sein Gegensatz, das theoretische Lernen, als Grundprinzip verstehen, das in der Geschichte der Erziehung immer wieder postuliert wird.

Geplantes Erfahrungslernen durch die Projektmethode

Ein entschiedener Vertreter des Erfahrungslerbens, auf den sich andere Pädagogen immer wieder berufen, ist Jean-Jacques Rousseau. In seinem Roman „Emil oder über die Erziehung“ gibt er der „Erfahrung als Lehrerin“ den Vorzug vor dem Lernen aus Büchern und fordert das Selbstfindenlassen von Erkenntnissen und Einsichten. Johann Heinrich Pestalozzi ist es, der in seinen Schriften und in seinem Wirken den Wert der praktischen Arbeit für die Menschenbildung deutlich macht. Erziehung durch praktische berufliche Tätigkeit ist auch ein Grundgedanke von Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahren“.

Zu einem zentralen Begriff ist die Erfahrung in der Philosophie von John Dewey geworden. Er gilt zusammen mit seinem Mitarbeiter W. H. Kilpatrick als der Urheber der Projektmethode [1]. Auf Pestalozzi und Dewey beruft sich Georg Kerschensteiner,

der in seiner Arbeitsschule vor allem die Charakterbildung durch praktische Arbeit in Arbeitsgemeinschaften fördern will [2]. Die von ihm dargestellten Beispiele für Arbeitsaufgaben würden wir nach dem heutigen Sprachgebrauch als Projekte oder Vorhaben bezeichnen.

In Deutschland eingeführt hat den Begriff des Projekts Fritz Karsen [3]. Seitdem hat der Begriff und die Sache, die er bezeichnet, vor allem im Rahmen der Arbeitslehre, Eingang in die vorberufliche Bildung gefunden.

„Denkende Erfahrung“ soll nach Dewey die Schule anregen und unterstützen [4]. Einen Hinweis darauf, wie sie dies tun soll, vermittelt Kilpatrick mit seiner Definition der Projektmethode: sie soll ein „planvolles Handeln aus ganzem Herzen“ (whole-hearted purposeful activity) sein, das in einer sozialen Umgebung stattfindet. Diese Definition umfaßt vier wesentliche Kriterien eines Projekts, die „denkende Erfahrung“ ermöglichen sollen: Lernen durch praktisches Tun (Learning by doing), Zielorientierung und Planmäßigkeit sowie eine Motivation, wie sie sich aus dem ganzheitlichen Einsatz menschlicher Kräfte ergibt. Das Kriterium „soziale Umgebung“ weist darauf hin, daß das Projekt in einem Team, in einer Arbeitsgemeinschaft abgewickelt werden soll. Die „denkende Erfahrung“ soll durch problemorientiertes Handeln ermöglicht werden. Dies ist der Sinn der Zielorientierung und Planmäßigkeit.

Nelson Louis Bossing postuliert für die Durchführung des Projekts eine Folge von vier Stufen: Zielsetzung, Planung, Durchführung und Beurteilung [5].

Offensichtlich zielt die Projektmethode auf mehr als nur den Erwerb von Kenntnissen und manuellen Fertigkeiten. Einen ganzen Katalog von gesellschaftlichen Richtzielen ordnet ihr z.B. Nündel zu: Fähigkeit zur Mitbestimmung, zu verantwortlichem sozialem Handeln, zu Einschätzung von Situationen, zum Austragen von Konflikten, zur Rollenflexibilität, zu sinnvoller Planung, zur Selbstbeurteilung, insbesondere zu permanentem Lernen [6]. Es handelt sich dabei um Schlüsselqualifikationen, deren Erwerb Voraussetzung für die Aneignung spezifischer Fähigkeiten ist, also etwa sozialintegratives Verhalten (Teambereitschaft), Lern- und Leistungsbereitschaft, Flexibilität des Denkens, Initiative, Kreativität [7]. Auf diesen ganzheitlichen, „mehrdimensionalen“ Lernzielbezug weist auch Borowski hin; durch die „Überfachlichkeit des Projekts“ werden kognitive, emotionale, soziale und psychomotorische Lernbereiche erfaßt [8].

Die Projektmethode in der beruflichen Bildung

Über die Arbeitsschulbewegung hat die Idee des Projektunterrichts Eingang in unsere allgemeinbildenden Schulen gefunden, und zwar im Rahmen der Arbeitslehre. Der jüngste Entwicklungsschritt war nun der Übergang von der vorberuflichen zur

*) Entnommen aus einem Manuskriptband Zahnradfabrik Friedrichshafen AG und Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Weiterentwicklung der Projektmethode in der betrieblichen Ausbildung 1976–1982, Berlin – Friedrichshafen 1982, S. 1–12 (Veröffentlichung im Rahmen des vom BIBB betreuten Modellversuchs „Erprobung von Maßnahmen zur Übertragbarkeit von Modellversuchsergebnissen im außerschulischen Bereich der Berufsbildung“).

beruflichen Bildung. Bei oberflächlicher Betrachtung erscheint dies keineswegs plausibel. Die in Deutschland praktizierte Form der Berufsbildung, im wesentlichen also das duale System, basiert ja ihrem eigenen Verständnis nach auf dem „Learning by doing“, im wesentlichen auf der Mitwirkung an Arbeitsvollzügen im Betrieb.

Allerdings hat sich auch hier ein Prozeß der zunehmenden Planmäßigkeit, der Pädagogisierung oder, wenn man so will, der Verschulung ergeben. Die Lehrwerkstatt, in Großbetrieben der Industrie unerlässlich, ist zu einer Art Schule geworden. Eines ihrer Kennzeichen ist dies, daß die „Ernstsituation“, die eigentlich die betriebliche Ausbildung schaffen sollte, zum Teil wieder zu einer Schulsituation geworden ist. Manuelle Arbeit in einer Lehrwerkstatt z. B. kann zwei Ziele haben, nämlich ein didaktisches und ein ökonomisches. Einmal steht das Erlernen und Einüben von Fertigkeiten im Vordergrund, das andere Mal die Herstellung eines für den Betrieb verwertbaren Produkts. In der Werkstatt einer Berufsschule läßt sich allerdings nur das didaktische Ziel realisieren. So überrascht es nicht, daß gerade im schulischen Bereich zuerst Versuche mit der projektorientierten Ausbildung unternommen und beschrieben wurden; bekannt geworden sind vor allem die Versuche in Salzgitter im Zusammenhang mit der Erprobung des Berufsgrundbildungsjahres [9]. Erwähnt seien etwa die Projekte „Getriebebaukasten“ und „Lochstreifenstanzgerät“. Der erste Betrieb, der die projektorientierte Ausbildung systematisch entwickelt und beschrieben hat, dürfte das Werk Gaggenau der Daimler Benz AG gewesen sein [10].

In den Metallberufen hat die Planmäßigkeit vor allem der Grundbildung ihre Tradition [11]. Die Vermittlung der erforderlichen Fertigkeiten ist am zweckmäßigsten in einer Abfolge von Lehrgangsblöcken organisierbar. Die einzelnen Fertigkeiten sind nicht nur zu zeigen, sondern auch einzuüben. Dabei sind Übungsarbeiten auszuführen, deren Ergebnis z. B. im Hinblick auf Maßgenauigkeit und Qualität durchaus anspruchsvoll sein kann. Weshalb solche Übungsstücke trotzdem respektlos oft als „Edelschrott“ bezeichnet werden, röhrt daher, daß ihnen der praktische Nutzen fehlt. Bestenfalls landen sie in einer Vitrine. Allerdings gab und gibt es auch Übungsstücke, welche diesen praktischen Nutzen besitzen, so z. B. der schon seit vielen Jahrzehnten übliche Hammer, soweit es sich um Metallberufe handelt. Er weist eines der Kennzeichen eines Projekts auf und ließe sich deshalb als Kleinstprojekt bezeichnen.

Es gibt noch weitere traditionelle Beispiele aus den Metallberufen, so z. B. den Maschinenschraubstock, welcher bereits eine komplexe Arbeit darstellt und sich als Kleinstprojekt bezeichnen ließe.

Als Großprojekt ist etwa die Dampfmaschine zu bezeichnen, welche, von Gaggenau ausgehend, in vielen Varianten und Weiterentwicklungen Eingang in die Lehrwerkstätten anderer Betriebe und auch in Werkstätten von Berufsschulen gefunden hat. Die Durchführung dieses Projekts dauert etwa ein Jahr. Es ist nun zu fragen, inwieweit die genannten Beispiele den in der Theorie der Projektmethode geforderten Kriterien entsprechen. Zweifellos wird durch planmäßiges Handeln ein sinnvolles und verwertbares Arbeitsergebnis erzielt, was auch der Arbeitsmotivation zugute kommt. Auch die „soziale Umgebung“ ist vorhanden; allerdings arbeitet jeder für sich allein, es gibt keine arbeitsteilige Kooperation. Ein Schritt in diese Richtung sind die autonomen Lerngruppen im Rahmen der Gaggenauer Teamausbildung: hier findet zwar nicht die Arbeit am Projekt selbst, aber der Erwerb des dazu erforderlichen theoretischen Wissens in weitgehend selbstgesteuerten Gruppen statt.

Die Zielorientierung und Planmäßigkeit des Handelns ist zwar gegeben, aber nicht in Form der selbständigen Problemlösung. Mit zunehmender Komplexität des Projekts jedoch kann der Jugendliche hinsichtlich der Reihenfolge einzelner Arbeitsschritte der anzuwendenden Arbeitsmethoden mitdenken, aber er hat wenig Spielraum zur Entscheidung.

An diesem Beispiel läßt sich der Unterschied eines Übungsstückes aus der Praxis zum Projekt im engeren Sinne verdeutlichen. Er liegt vor allem im Grad der Mitgestaltung des Lernprozesses durch den Lehrling, im Grad der Selbststeuerung also [12]. Auch die Kontrolle des Arbeitsergebnisses durch den Lehrling selbst ist Mitgestaltung und Selbststeuerung.

Zweifellos die vollkommenste Form der Selbststeuerung ist durch arbeitsteilige Kooperation an einem umfassenden Projekt gegeben. Sie läßt sich verwirklichen z. B. in der Form eines Gemeinschaftsprojekts, etwa bei der Herstellung eines Boots durch eine größere Gruppe. Mehr auf die betriebliche Realität bezogen spielt sich diese arbeitsteilige Zusammenarbeit bei Fachstufenprojekten der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG ab [13]. Eine Gruppe plant die Reihenfolge der Arbeitsgänge, die Arbeitsmethoden und die Arbeitsteilung gemeinsam und kontrolliert das Ergebnis. Sie rückt damit in die Nähe der teilautonomen Arbeitsgruppen.

In der beruflichen Grundbildung ist diese Selbststeuerung bisher kaum bekannt geworden, wenn man einmal von der realen Übungsfirma absieht, wie sie bei der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG und den Pfaudler-Werken AG in Schwetzingen vorhanden ist. Im Berufsfeld Metalltechnik jedenfalls absorbiert der Erwerb von Fertigkeiten wohl so viel Energie, daß das Planen von Problemlösungen zunächst einmal zurückstehen muß. Allenfalls die Selbstkontrolle des Arbeitsergebnisses läßt sich praktizieren.

Interaktion im Sinne der Kilpatrick'schen sozialen Umgebung gibt es auch in einer Lehrwerkstatt, vor allem in formeller Weise unter Beteiligung des Ausbilders. Eine ungesteuerte, aber durchaus wirksame Interaktion ergibt sich zwischen den Lehrlingen dann, wenn ein Auszubildender dem anderen hilft oder ihn um Rat fragt. In einer Prüfungssituation ist allerdings ein solches Verhalten nicht zulässig, denn es geht ja darum zu kontrollieren, was der einzelne ohne fremde Hilfe leisten kann. In der beruflichen Wirklichkeit nach der Ausbildung allerdings ist gegenseitiger Rat und gegenseitige Hilfe erwünscht, wenn nicht sogar unerlässlich. Der Ausbilder in der Lehrwerkstatt kann auf diese Verhaltensweise vorbereitend hinwirken, indem er bei der projektorientierten Ausbildung, auch wenn es sich um Einzelarbeit handelt, eine derartige Interaktion nicht unterbindet, sondern dazu ermutigt. Er darf allerdings nicht so weit gehen, daß der Erwerb einzelner Fertigkeiten dadurch beeinträchtigt wird. Insofern sind einer Arbeitsteilung in der gewerblichen Grundausbildung deutliche Grenzen gesetzt. Erst in der Fachstufe läßt sie sich realisieren, dann also, wenn die geforderten Grundfertigkeiten bereits vorhanden sind und es auf die Transfereistung ankommt.

Projektorientierte Ausbildung in der Grundstufe der Metallberufe muß also, zusammengefaßt, folgende Kriterien aufweisen:

- Herstellung eines verwertbaren Produkts,
- Erwerb oder Einübung mehrerer verschiedenartiger Fertigkeiten (Überfachlichkeit),
- Selbständigkeit beim problemorientierten Handeln (Mitgestaltung oder Selbststeuerung bei der Planung und Ergebniskontrolle),
- Soziale Interaktion, mindestens in Form ungesteuerten Erfahrungsaustausches, im Idealfall Arbeitsteilung in Gruppen.

Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, stellt sich das Merkmal einer verbesserten Lernmotivation von selbst ein. Auf eine knappe Formel gebracht, ist die projektorientierte Ausbildung auf drei Hauptziele ausgerichtet: Erwerb und Förderung von

- Fachkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Sozialkompetenz.

Durch die Verbesserung der Lernmotivation müßte es möglich sein,

- ein gegebenes Lernpensum in kürzerer Zeit als bisher zu erwerben

– oder bei gleichbleibender Ausbildungszeit die Endqualifikation nach dem Ausbildungsprozeß zu erhöhen.

Beide Ziele haben in den Vorüberlegungen zur Einführung der projektorientierten Ausbildung in der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG (ZF) eine Rolle gespielt [14].

Vor allem in der gewerblichen Fachausbildung ist es im Rahmen der fachpraktischen Vertiefung üblich, daß die Lehrlinge außerhalb und innerhalb der Lehrwerkstatt Arbeiten ausführen, die als produktiv im Sinne der Unternehmensziele zu bezeichnen sind. Auch hier ist zu fragen, wo die Grenze zwischen einer solchen Auftragsarbeit für den eigenen Betrieb und einem Projekt zu ziehen ist. Der Ernstcharakter derartiger Tätigkeiten ist offensichtlich, was gewiß Rückwirkungen auf die Motivation hat. Inwieweit auch Selbständigkeit bei der Planung von Problemlösungen möglich ist, hängt von der Situation im einzelnen ab. Arbeitsteilige Kooperation in Gruppen ist in der Regel insoweit gegeben, als der zuständige Ausbilder die Einzelarbeiten verteilt. Grundsätzlich ist aber hier eine Selbsttätigkeit der Auszubildenden bei der Planung der Arbeit in der Arbeitsgruppe möglich. Die Auftragsarbeit für den Betrieb kann also zum Projekt werden; allerdings erfordert dies dann wesentlich mehr Zeit als üblich, und daran werden dann in der Praxis solche Überlegungen oft scheitern.

Vorüberlegungen zur Einführung der Projektmethode

Einzugehen ist noch auf die Ausgangssituation und die Überlegungen, welche in dem hier geschilderten Betrieb ZF zur Einführung der projektorientierten Ausbildung Anlaß gaben. Sie war in beiden Bereichen gekennzeichnet durch ein „Praxisdefizit“. Dieses Wort ist sowohl qualitativ als auch quantitativ zu verstehen; qualitativ in der Weise, daß den Übungsaufgaben nicht genügend Ernstcharakter zukam, wie es in der Lehrwerkstatt der Fall war, oder daß der Zusammenhang der jeweiligen Tätigkeit mit dem Betriebsganzen nicht genügend transparent wurde, wie in der kaufmännischen Ausbildung. Motivationsprobleme waren jeweils die Folge, aber auch, wenn auch nicht meßbar, Probleme hinsichtlich der Ausbildungsqualität. Ein Praxisdefizit im quantitativen Sinne war in der gewerblichen Ausbildung dadurch entstanden, daß mit Einführung des Berufsgrundbildungsjahres in kooperativer Form der Anteil des Berufsschulunterrichts zeitlich ausgeweitet wurde. Für die fachpraktische Ausbildung in der Lehrwerkstatt gingen dadurch 320 Stunden im Jahr verloren. Zusätzlich mußten auch noch curriculare Umschichtungen vorgenommen werden, indem eine größere Berufsfeldbreite in der Grundbildung angestrebt werden mußte. Die Verbreiterung der Lerninhalte ging auf Kosten der Vertiefung. Es ergab sich daraus die Notwendigkeit, mit weniger Zeitaufwand die gleichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln wie bisher.

Auch der technologische Wandel löste bei den Ausbildungsverantwortlichen die Überlegung aus, auf welche Weise Schlüsselqualifikationen, wie etwa die Fähigkeit zu problemlosendem Denken oder die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, entwickelt werden könnten. Zugrunde lag die Einsicht, daß in der Lehrlingsausbildung längst nicht mehr alle für das Berufsleben ausreichenden Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden können; vielmehr wurde davon ausgegangen, daß der einzelne befähigt sein muß, während seines Berufslebens aus eigenem Antrieb und möglicherweise ohne fremde Hilfe neue Qualifikationen zu erwerben.

Diese Situation und diese Überlegungen führten zur Suche nach einer methodischen Verbesserung der Ausbildung; das Resultat war die Einführung der Projektmethode.

Junior Achievement (JA)

Von der Projektmethode geht ein Innovationsdruck aus. Nicht die Methode selbst, wohl aber ihre Konkretisierung in den einzelnen Projekten bedingt ständige Veränderungen. Eine unkriti-

sche Wiederholung einzelner Projekte mit anderen Personen läuft den Zielen der Methode zuwider, denn selbständiges, planvolles Handeln mit entsprechender Motivation ist nicht möglich ohne Kreativität, ohne daß jeweils etwas Neues geschaffen wird. Darin liegt wohl der Grund, daß in der ZF auch nach 7jähriger projektorientierter Ausbildung noch keine Projektmündigkeit aufgetreten ist.

Neue Projektideen sind notwendig. Auch beim Methodeneinsatz können Anregungen nur nützen. Sowohl bei der Einführung als auch bei der langjährigen Anwendung der Projektmethode wäre deshalb ein Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Firmen und Institutionen förderlich.

Innerhalb der Bundesrepublik ist dieser Erfahrungsaustausch im Gange, das Bundesinstitut für Berufsbildung und andere Institutionen aus Wirtschaft und Schule bemühen sich darum. Ganz anders sieht es im internationalen Maßstab aus. Anregungen sind vor allem dort zu erwarten, wo schon sehr lange und in breitem Umfang mit der Projektmethode gelernt und gearbeitet wird. Unter solchen Voraussetzungen stößt man zwangsläufig auf die Junior-Achievement-Bewegung in den USA.

Diese Bewegung entstand 1919 in Springfield, Massachusetts. Sie ist organisiert als gemeinnützige Gesellschaft mit dem Sitz in Stamford, Connecticut; in allen Staaten der USA operieren 8000 Miniaturfirmen, betrieben von 16- bis 18jährigen Schülern [15].

Die Liste ihrer Produkte und Dienstleistungen ist fast unübersehbar. Sie schließen Gebrauchsgegenstände ein, wie z.B. Lampen, Erdnuß-Automaten, Schreibutensilien-Halter, Brieföffner, Kissen. Radio-Reparaturen gehören ebenso zu den Aktivitäten wie die Herstellung von Zulieferteilen für die Produktion von Fabriken. Eine andere Produktgruppe sind Spiele, wie z.B. Schachfiguren, ferner gibt es Geschenkartikel und kunstgewerbliche Erzeugnisse aus Holz, Wachs und geblasenem Glas. Verpackung und Verteilung von Lebensmitteln und Herstellung von einfachen Gerichten in eigenen Cafeterias ergänzen die Liste. Sogar Banken werden betrieben, Zeitungen werden hergestellt. Besonders von sich reden machte unlängst eine Anstalt im Jugendstrafvollzug, wo die Gefangenen einen Versandhandel mit bedruckten T-Shirts und Baseball-Mützen aus eigener Produktion betrieben.

Die einzelnen JA-Gruppen bestehen aus etwa 20 Highschool-Schülern der Oberstufe. Ihre „Arbeitszeit“ umfaßt zwei Stunden pro Woche, und zwar am Abend. Jede dieser Firmen wird von drei ehrenamtlichen Beratern unterstützt, und zwar von Fachleuten auf den Gebieten Produktion, Vertrieb und Rechnungswesen. Die Junioren haben jeweils ein Geschäftsjahr abzuwickeln einschließlich Gründung, Organisation, Produktion, Vertrieb, Rechnungswesen; am Schluß steht die Erstellung der Bilanz und die Liquidation der Firma. Im nächsten Jahr wird wieder eine neue mit anderen Teilnehmern gegründet. Zur Gründung gehört auch die Kapitalbeschaffung; zwar ist jeder Mitarbeiter auch „Belegschaftsaktionär“ – es handelt sich um formlose, eigene Anteilscheine über jeweils einen geringen Betrag –, aber ohne zahlungskräftige Geldgeber aus der Wirtschaft käme das erforderliche Betriebskapital nicht zustande. Am Ende des Geschäftsjahres wird eine Dividende ausgeschüttet. Zu den Aufwendungen dieser Juniorenfirmen gehören neben dem eingekauften Material auch Leasing-Gebühren für Maschinen und Einrichtungen, die von Sponsor-Firmen zur Verfügung gestellt werden, und ein Arbeitslohn an die Mitglieder.

Die Dachorganisation Junior Achievement Inc. wird von 70000 Förderern finanziell unterstützt. Sie gliedert sich in 250 Bezirke. Gemessen an diesen Dimensionen nehmen sich ähnliche Ansätze in anderen Ländern bescheiden aus. Lediglich Großbritannien kann sich mit 400 Junioren-Firmen dieser Art mit den USA vergleichen. Unter der Bezeichnung „Young Enterprises“ existiert für die europäischen Gruppen eine Dachorganisation, welche von Zeit zu Zeit europäische Verkaufsmessen für Junioren-Firmen veranstaltet. In Deutschland ist die Junior-Achievement-Bewegung nicht vertreten.

Es fragt sich, ob dies ein bloßer Zufall ist. Immerhin fällt auf, daß die JA-Miniaturfinnen vor allem in Ländern verbreitet sind, die ein duales Berufsbildungssystem nicht oder kaum kennen. Die Projektmethode ist hier Schülern vorbehalten, da es praktisch keine Lehrlinge in unserem Sinne gibt. Bei den Aktivitäten der Jungen-Firmen kann man auch nicht von Berufsbildung im engeren Sinne sprechen, es handelt sich eher um angelernte Tätigkeiten im Sinne der vorberuflichen Bildung. Erstaunlich ist trotzdem, bis zu welch hohem Grad von Fertigkeiten diese Jungen offenbar gelangen, auch wenn man berücksichtigt, daß drei erwachsene Berater tätige Hilfe leisten. Man darf wohl den Schluß ziehen, daß die Mitwirkung bei einer JA-Gruppe eine außerordentlich hohe Lernmotivation erzeugt, welche zu unerwarteten Leistungen befähigt.

Gerade die strukturellen Unterschiede zwischen JA-Firmen und den deutschen Anwendungen der Projektmethode in der Berufsbildung könnten auf beiden Seiten neue Anregungen vermitteln, so daß ein systematischer und gesteuerter Erfahrungsaustausch sicherlich nutzbringend wäre. Die Möglichkeiten eines einzelnen Betriebes sind hier aber begrenzt. Trotzdem gehört es zu den Zukunftsperspektiven der projektorientierten Ausbildung in der ZF, einzelne Informationskontakte zu ausländischen JA-Gruppen herzustellen, soweit dies ohne größere Mühe möglich ist. Zusammen mit den Impulsen aus dem eigenen Betrieb werden solche Anregungen dazu beitragen, daß die Ausbildungsverantwortlichen in der ZF innovationsfreudig bleiben.

Anmerkungen

- [1] Kilpatrick, W. H.: Die Projektmethode/ Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß. In: Dewey, J., und Kilpatrick, W.H.: Der Projektplan/ Grundlegung und Praxis; Weimar 1935.
- [2] Kerschensteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule; München – Düsseldorf – Stuttgart (17) 1969.
- [3] Hierzu Laubis, J.: Vorhaben und Projekte im Unterricht; Ravensburg 1975, S. Bff.
- [4] Borowski, G.; Hetscher, K.; Schwab, M.: Unterricht: Prinzipien und Modelle – Materialien für die Planungsarbeit des Lehrers; Heidelberg 1976, S. Bff.
- [5] Laubis, a. e. O., S. 15.
- [6] Siehe Nündel, E.: München 1976; vgl.: BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –.
- [7] Siehe Mertens, D.: 1974; vgl.: BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –.
- [8] a. a. O., S. 91ff.

- [9] Siehe Wienmann, G./Projektgruppe Salzgitter; Hannover 1976; ferner Schröder, B. In: Holz, H., u.a.; Hannover 1974; vgl.: BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –.
- [10] Ziebart, S., und Müller, A.: Berufsgrundbildung als Grundlage fachlicher und sozialer Qualifikationen am Beispiel des betrieblichen Ausbildungszentrums der Daimler-Benz AG in Gaggenau; Manuskriptdruck 1975.
- [11] Näheres z.B. bei Dörschel, A.: Geschichte der Erziehung im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft; Berlin 1972.
- [12] Siehe hierzu Weissker, D.; Berlin 1980; vgl.: BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –.
- [13] Zahnradfabrik Friedrichshafen AG: Modellversuch „Übergang von der beruflichen Grundbildung in die berufliche Fachbildung im Berufsfeld Metall auf der Basis eines kooperativen Berufsgrundbildungsjahres mit projektorientierter methodischer Grundkonzeption ohne Schwerpunktbildung“; Manuskriptdruck 1980.
- [14] Siehe Fix, W.; 1981; vgl.: BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –.
- [15] Diese Informationen sind Druckschriften der Junior Achievement Inc. entnommen.

BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –

- FIX, W.: Projekt ausbildung in der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG; Lehren und Lernen 10/1981
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen / Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7.Jg. (1974), S. 36ff.
- NÜNDL, E.: Projektunterricht. In: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft; München 1976, S. 323ff.
- WEISSKER, D.: Verbesserung der Motivation von Auszubildenden durch Einsatz unterschiedlicher Ausbildungsmethoden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 9. Jg. (1980), Heft 4, S. 20–22
- WIEMANN, G. / PROJEKTGRUPPE SALZGITTER: Dialektische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall); Hannover (2) 1976. Ferner Schröder, B.: Untersuchungsprobleme im Modellversuch zum Berufsgrundbildungsjahr Metall in Salzgitter. In: Holz, H., u.a.: Berufsgrundbildung / Daten – Aspekte – Modellversuche; Hannover 1974

Dagmar Beer / Ursula Wagner

Ausbildungsbegleitender Sprachunterricht für ausländische Jugendliche

Erfahrungen aus Modellversuchen

In der bildungspolitischen Diskussion wird häufig die Auffassung vertreten, daß nur solche ausländischen Jugendlichen die Chance einer erfolgreichen Berufsausbildung haben, die die allgemeinbildende Schule in der Bundesrepublik Deutschland vollständig durchlaufen haben. Da die zahlreichen ausländischen Jugendlichen mit höherem Einreisealter gegenwärtig meist keinen Zugang zur dualen Regelausbildung finden, ziehen solche Diskussionsbeiträge die Ausbildungsfähigkeit von Späteinsteigern überhaupt nicht in Betracht. Eben solche Späteinsteiger nehmen zu 65,7 Prozent an den Modellversuchen zur Ausbildung von ausländischen Jugendlichen [1] teil. Eine vergleichende Analyse [2]

hat ergeben, daß Späteinsteiger mit langjährigem Heimschulbesuch günstigere Einstiegsvoraussetzungen auch für den ausbildungsbegleitenden Spracherwerb haben als Jugendliche mit längerer Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik Deutschland und weder hier noch im Herkunftsland abgeschlossener Schulbildung.

Grundsätzliche Aufgabe eines in die Berufsausbildung integrierten – ausbildungsbegleitenden – Deutschunterrichts ist es, ausländischen Jugendlichen sprachliche Hilfen zu geben, die es ihnen ermöglichen, die Ausbildungsanforderungen in Praxis und Theorie verstehen zu können, um sie, von diesem Verständnis

ausgehend, erfüllen zu können. Im Mittelpunkt eines solchen Deutschunterrichts stehen somit fachsprachliche Aussagemuster, wobei zu berücksichtigen ist, daß Fachsprache – wie Gemeinsprache [3] auch – über unterschiedliche Sprachebenen mit jeweils spezifischen Aussage-Intentionen (z. B. Handlungsanleitung, Theorieerläuterung) verfügt. Dennoch setzt der ausbildungsbegleitende Sprachunterricht, unabhängig von sonstigen konzeptionellen Varianten, in allen Modellversuchen bei der Gemeinsprache an. Zwar ist den Jugendlichen gerade hier eine vergleichsweise große Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit attestiert worden, was jedoch nicht darüber hinwegtäuschen sollte, daß sie *de facto* über höchst unterschiedliche Sprachniveaus [4] verfügen. Gemeinsam ist ihnen allen ein grammatisch regelnsicherer Umgang mit der deutschen Sprache, und zwar sowohl bei der Wort- wie auch bei der Satzbildung. In diesem Zusammenhang ist folgende Feststellung zur Vermeidung von Mißverständnissen wichtig: Ausbildungsbegleitender Sprachunterricht kann es sich aus organisatorischen, vor allem aber zeitlichen Gründen [5] nicht erlauben, korrekte Gemeinsprache und korrekte Fachsprache in Wort und Schrift in einer Reihenfolge nacheinander zu vermitteln. Dieser Sprachunterricht muß die Verknüpfung beider Sprachstrukturen leisten, ihre Übergänge, Unterschiede transparent machen und neben vielem anderen, insbesondere Techniken für ein weiterführendes selbständiges Lernen, vermitteln. Bevor didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten einer solchen Verknüpfung nachgegangen wird, sollte zunächst gefragt werden, worin die Gemeinsamkeiten bzw. Abweichungen zwischen Gemein- und Fachsprache liegen und weshalb die Gemeinsprache notwendiger Ausgangs- und ständiger Anknüpfungspunkt für den ausbildungsbegleitenden Deutschunterricht sein muß.

Betrachtet man die Grammatik, d. h. das der Formen- und Satzbildung zugrunde liegende Regelsystem, kann leicht festgestellt werden, daß sie sämtliche deutschsprachlichen Aussagemuster – sei es irgendeiner Fachsprache, sei es in der gebräuchlichen Umgangssprache – strukturiert. Nur muß einschränkend hinzugefügt werden, daß Fachsprachen sich üblicherweise solcher grammatischen Elemente bedienen, die in der Umgangssprache gerade nicht üblich sind. Wenn man demgegenüber den Wortschatz (die Lexik) in Betracht zieht, läßt sich ebenso leicht feststellen, daß zwar vielfältige Überlappungen vorhanden sind – auch „Widerstandspreßschweißen“ ist ein durch und durch deutsches Wort –, daß sich hier aber dennoch, unabhängig von fremdsprachlichen Fachtermini, ein Sprachbereich auftut, zudem selbst eine hervorragende Beherrschung der Gemeinsprache keinen unmittelbaren Zugang eröffnet.

Fachsprachen sind somit als Sprach(sub)systeme zu charakterisieren, die unter Verwendung prinzipiell gleicher grammatischer und weitgehend verwandter lexikalischer Sprachelemente vor dem Hintergrund spezifischer Aussageinteressen abweichende Aussagestrukturen entwickeln. Als ein solches vorrangiges Aussageinteresse wird immer wieder das zu erreichende Höchstmaß an Präzision und Funktionalität hervorgehoben, weshalb unter dieser Zielvorgabe getätigte Aussagen formal standardisiert sind. Die besondere Eigenart – und damit Schwierigkeitsschwelle – fachsprachlicher Aussagestandards ist dabei, daß komplexe Sachverhalte nicht sprachlich entzerrt dargestellt werden, z. B. durch nähere Bestimmungen von Inhalten in Nebensätzen, sondern in komplexen Aussagemustern fachlich fehlerfrei und eindeutig abgebildet werden sollen. Hierzu gehören, um nur einige der markantesten Merkmale fachsprachlicher Ausdrucksformen zu nennen, z. B. bei der Wortbildung drei- und mehrgliedrig zusammengesetzte Substantive (Widerstand-s-preß-schweißen), wobei besonders häufig substantivierte Verben (Preß-schweißen) als verdinglichte und damit personenunabhängige Tätigkeiten benutzt werden. Dieser Entpersonalisierungstrend bei der Wortbildung entsprechen nun Satzkonstruktionen, die die tätige Person unerwähnt lassen und im Passiv beschreiben, welche Tätigkeit ausgeführt werden muß [6]. Wie bereits erwähnt, tauchen in fachsprachlichen Aussagen im Regelfall keine Neben-

sätze auf, und selbst ein einfaches Satzgefüge nach dem Muster „Wenn die Zündung eingeschaltet ist, ...“ wird vermieden. Vielmehr geschehen Präzisierungen und Funktionsbestimmungen durch attributive Charakterisierungen. Das Muster würde nun lauten: „bei eingeschalteter Zündung“. Grammatisch bedeutet das: Das Verb „einschalten“ wird in der Form eines verselbständigteten Partizips 2 zur Situationsbestimmung benutzt. Noch häufiger wird sogar das in der Gemeinsprache nahezu ungewöhnliche Partizip 1 zur attributiven Charakterisierung herangezogen, z. B. schmierölfördernde Pumpe, zu beachtende Höchstgeschwindigkeit.

Ohne die an dieser Stelle bloß beispielhafte Darstellung fachsprachlicher Aussageformen fortsetzen zu müssen, dürfte hinreichend deutlich sein, daß junge Ausländer, selbst mit keinesfalls schlechten Gemeinsprachkenntnissen und sogar Kenntnissen über fachlich relevante Inhalte, allein in den Fachsprachmustern liegende Zugangsschwierigkeiten haben. Entgegen der noch immer verbreiteten Annahme, daß zweisprachige Fachvokabel-Listen [7] ausreichende Hilfen geben, um ihre Verstehensprobleme zu beseitigen, sind in den Deutschunterrichten der Modellversuche zwei grundlegende Mißverständnis-Bereiche festgestellt worden. Dabei handelt es sich zum einen um die Fachterminologie, wobei sich fremdsprachliche Termini nicht als die vorrangige Schwierigkeit erweisen, sondern gerade die deutschsprachlichen Zusammensetzungen [8]. Da sie im Gegensatz zu deutschen Auszubildenden keinen sprachlichen Assoziationshintergrund haben und somit die Bedeutung von Wortteilen nicht aus dem Sprachgebrauch ableiten oder zumindest erahnen können, müssen die Wörter unter Anleitung aufgeschlüsselt und dann als Ganzes gelernt werden. Zum anderen ist es der Satzbau, der zwecks Vermeidung fachlicher Fehlerquellen darauf zielt, Information und Informationszweck exakt und interpretationsfrei zu fassen, weshalb die „Informationsstruktur von Fachtexten ... sich überwiegend in Informationsträger, Bedingungen, Beziehungen und Aussagemodifikationen zergliedern“ läßt [9]. Ebenso wie beim Fachwortschatz müssen sprachliche Aufschlüsselungshilfen zur sinnhaften Zergliederung von Fachtexten gegeben werden, und zwar mit dem längerfristigen Ziel, die Jugendlichen zu „immer selbständiger(n) und eigenständiger(n) komplexe(n) Verstehens- und Formulierungsleistungen“ zu bringen [10]. Dabei sind, wie immer wieder betont wird, sowohl die Verstehens- und Sprachanforderungen der Fachpraxis wie auch der Theorie einzubeziehen.

Die wiederkehrenden Hinweise auf fachliche und fachsprachliche Anforderungen aus Praxis und Theorie weisen auf eine Differenz hin, die sich nicht bloß auf unterschiedliche Lernwartungen, sondern auch auf zu erbringende Lernleistungen sehr unterschiedlicher Art erstreckt [11]. Während es ausländischen Auszubildenden relativ schnell und leicht gelingt, den fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen der praktischen Ausbildung gerecht zu werden, haben sie im fachtheoretischen Unterricht, der in größeren Betrieben erteilt wird, und natürlich in der Berufsschule meist erhebliche Verstehens- und Verständigungsschwierigkeiten. Die Ursache hierfür liegt einmal darin, daß das fachpraktische „learning by doing“ oftmals gekoppelt ist mit reduzierter Fachsprache, dem sich wiederholenden „Fach- bzw. Werkstattjargon“ [12]. Dem Erlernen und Trainieren praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten einschließlich einer mehr oder weniger stereotypen Sprachreproduktion stehen auf der anderen Seite – im betrieblichen Unterricht wie in der Berufsschule – fachtheoretische Lerninhalte gegenüber, die zudem auf der Ebene der standardisierten Fachsprache dargeboten werden, wobei die erfolgreiche Vermittlung dieser Lerninhalte nicht nur an das sprachliche Verstehen geknüpft ist, sondern insbesondere auch an entsprechende produktive Sprachleistungen. Zusätzlich erschwerend wirkt sich die Tatsache aus, daß die Lernorte Betrieb und Schule im Zusammenhang stehende praktische und theoretische Lerninhalte vielfach stark zeitversetzt behandeln, so daß sich die Lernangebote nicht gegenseitig verdeutlichen können [13]. Überspitzt ausgedrückt, stellt sich die Dualität der

Berufsausbildung nicht nur in Form zweier Lernorte, sondern auch in Form zweier Sprachanforderungen dar. Die betriebliche Unterweisung führt nicht automatisch zu einer Erweiterung der sprachlichen Kompetenz; im Gegenteil besteht namentlich für Jugendliche, die vor Eintritt in die Berufsausbildung bereits über eine relativ gute gemeinsprachliche Ausdrucksfähigkeit verfügen, die Gefahr der sprachlichen Retardierung [14]. Auch der Berufsschulunterricht vermag nicht ohne weiteres, die gezielte (Fach-)Spracherweiterung voranzutreiben: Der fachtheoretische Unterricht bezieht die standardisierte Fachsprache nicht als eigenständigen Lerninhalt ein, sondern setzt sprachlichen Zugang zu Fachinhalten als selbstverständlich voraus. Aufgrund dieser Sprachbarriere dringen die ausländischen Auszubildenden – auch in weniger sprachabhängigen Fächern – häufig gar nicht erst zur eigentlichen fachlichen Aufgabenstellung vor. Angesichts dieses Auseinanderklaffens von vorhandener überwiegend gemeinsprachlicher Kompetenz und den Anforderungen an Verstehens- und Ausdrucksfähigkeit der ausländischen Jugendlichen in der Berufsausbildung ist ein ausbildungsbegleitender Deutschunterricht erforderlich, der in seiner Mittlerfunktion zwischen Fachpraxis und Fachtheorie beide Lernprozesse bewußt versprachlicht. Passive und aktive (Fach-)Sprachkompetenz muß so weit vorangetrieben werden, daß fachpraktische Inhalte vor dem Hintergrund des Begreifens fachtheoretischer Zusammenhänge unabhängig vom ‚Fach- und Werkstattjargon‘ mündlich und schriftlich verbalisiert werden können. In Kooperation mit den übrigen Lernangeboten und namentlich der sozialpädagogischen Beratung und Betreuung stellt sich im ausbildungsbegleitenden Deutschunterricht die wichtige Teilaufgabe, die ausländischen Auszubildenden – parallel und flankierend zur fachlichen Qualifikation – zu anerkannten Kommunikations- und Interaktionspartnern in der Arbeitswelt zu qualifizieren.

Im folgenden sollen drei inhaltlich unterschiedliche Vermittlungsformen [15] charakterisiert werden, wobei angemerkt werden muß, daß die tatsächlichen Durchführungsformen nicht dermaßen trennscharf voneinander abweichen:

Form 1:

ist ein sprachliches Förderangebot, das seine vorrangige Aufgabe in der Vermittlung der Informationsstrukturen von Fachtexten sieht: Indem die grammatische Struktur des Fachtextes aufgeschlüsselt wird, werden Informationsträger, Beziehungen und Aussagemodifikationen verdeutlicht. Eingeschlossen sind hierbei Ableitungen komplexer Fachtermini, wie z. B. Maßschieber aus den umgangssprachlichen Wörtern ‚messen‘ und ‚schieben‘. Da Fachtermini und Fachtexte primär fachliche Aussagen enthalten, geht dieser Förderunterricht davon aus, daß Fachinhalte vorab gelernt werden, und verzichtet deshalb auf ihre fachtheoretische Interpretation, um nicht durch eigene Verbalisierung fachtheoretischer Zusammenhänge ausländische Auszubildende zu verunsichern bzw. selbst zur Fehlerquelle zu werden.

Form 2:

ist ein sprachliches Förderangebot, das gleichzeitig den zusätzlichen fachtheoretischen Unterricht enthält, indem es grundsätzlich auf fachtheoretischen Inhalten aufbaut und somit die Verbindung zwischen Fachpraxis im Betrieb und Fachtheorie in der Berufsschule herstellt. Ausgangspunkt hierfür ist die Überlegung, daß ausländische Auszubildende über ein umfangreicheres fachtheoretisches Hintergrundwissen als Deutsche verfügen müssen, um bei sprachlichen Defiziten die erforderlichen fachlichen Inhalte reproduzieren zu können. Im Mittelpunkt steht hierbei die Vermittlung fachtheoretischer Inhalte, überspitzt ausgedrückt, ist es eher Fachunterricht, der über exemplarisches Lernen und Visualisierungen Sprache trainiert.

Form 3:

ist ein sprachliches Förderangebot, das über die Vermittlung von Sprachstrukturen hinaus soziakundliche Themen in den Mittel-

punkt stellt. Hierbei wird das Fach ‚Wirtschafts- und Sozialkunde‘ berufsschulbegleitend aufgearbeitet sowie individuelle Probleme ausländischer Jugendlicher als Minderheit in unserer Gesellschaft angesprochen. Ein so angelegter Sprachunterricht zielt auf Training von Sprachstrukturen, Erweiterung des Wortschatzes, Nachhilfeunterricht zur Berufsschule und motivationale Stützung der Jugendlichen. Aufgrund der Einbeziehung individueller Probleme in den Unterricht muß ein solches Förderangebot auf aktuelle Problemsituationen reagieren können.

Diese drei Ausprägungen von ausbildungsbegleitendem Sprachunterricht begründen sich aus den jeweiligen Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen der Modellversuche:

Während die Form 1 auf einer vorgeschalteten adäquaten Vermittlung von Fachtheorie und Fachvokabular aufbauen kann und somit in Großbetrieben praktiziert wird, muß die Form 2, ausgehend von der Versuchsstruktur ‚Kooperationsverbund‘ den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Fachtheorie unter Einbeziehung ihrer Versprachlichung legen. Voraussetzung für einen solchen Fachtheorie-/Fachsprachunterricht sind relativ homogene Berufsgruppen, zumindest gleiche Berufsfelder.

Die Form 3 basiert wiederum auf anderen Voraussetzungen: Die an der Kooperation beteiligten Kleinbetriebe bilden in Berufen unterschiedlichster Berufsfelder aus, so daß keine homogenen Lerngruppen eingerichtet werden können und deshalb das gemeinsame Thema ‚Wirtschafts- und Sozialkunde‘ Grundlage des Sprachunterrichts ist.

Im Gegensatz zur Form 1, in der ausschließlich die Qualifikation eines Deutschlehrers benötigt wird, ist in beiden anderen Formen entweder Teamteaching (Deutsch-/Fachtheorielehrer, Deutschlehrer/Sozialpädagoge) oder doppeltqualifiziertes Personal erforderlich.

Anmerkungen

- [1] Auf der Grundlage des Modellversuchsprogramms „zur Förderung der Ausbildung von ausländischen Jugendlichen in anerkannten Ausbildungsberufen“ laufen derzeit 21 Modellversuche (zwei weitere sind inzwischen abgeschlossen), die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft finanziert, vom BIBB betreut und überregional ausgewertet werden. Einbezogen sind mit etwa 80 Prozent (N = 831) fast ausschließlich Türken.
- [2] Grundlage dafür war eine quantitative Erhebung, in der Daten zu den sozioökonomischen und bildungsmäßigen Eingangsvoraussetzungen der beteiligten Jugendlichen zu Beginn der Ausbildung ermittelt wurden.
- [3] Als Gemeinsprache werden hier die derzeitig in Wort und Schrift allgemein verbindlich standardisierten Sprachmuster bezeichnet.
- [4] W. Surek weist darauf hin, daß nicht nur verschiedene Lerner, sondern dieselbe Lerner „zur gleichen Zeit . . . ganz verschiedene Niveaus der Sprechbeherrschung (repräsentiert). Ein Sprecher, der eben noch etwas richtig gesprochen hat, macht im nächsten Moment etwas falsch. Richtige und falsche Variante benutzt er mit derselben Häufigkeit und Spontaneität“ und in dem Bemühen, möglichst schnell alles auszudrücken. Vgl. hierzu: Surek, W. In: Bergerhoff, P.; Dahms, W.; Schäffner, L.: Hannover 1982; vgl.: BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –.
- [5] Um der in der Berufsschule benutzten formalisierten Fachsprache von Anfang an zumindest ansatzweise folgen zu können, müssen ausbildungsbegleitende Förderangebote beide Sprachebenen gleichzeitig einbeziehen.
- [6] Zum unpersönlichen Passiv führt der Grammatik-Duden aus: Es „hat vielfach keine eigentliche passivische Bedeutung. Es drückt dann ein aktivisches Verhalten oder gar eine energische Aufforderung aus.“ Der Große Duden, Bd. 4, S. 116, Mannheim, 1959.
- [7] Ohne die zum Teil äußerst kritische Diskussion ausbildungsinorientierter bilingualer Materialien aufgreifen zu wollen, soll an dieser Stelle lediglich der Auffassung begegnet werden, bloße Übersetzungen von Fachtermini seien unter Verzicht auf die grammatische, d.h. sinngebende Textstruktur als ‚sprachlich vorentlastende Verstehenshilfen‘ geeignet.
- [8] Dabei handelt es sich nicht, wie häufig angenommen, ausschließlich um zusammengesetzte Substantive. Ein sprachliches Problem gleichen Umfangs bilden die durch Affixe (Vor- und Nachsilben) in Bedeutung und Form zu verändernden Verben, wie z. B. ziehen-abziehen, nechziehan, überziehan, ziahbar.
- [9] Surek, W. In: Bergerhoff, P.; Dahms, W.; Schäffner, L.: Förderung der Ausbildung ausländischer Jugendlicher in anerkannten Ausbil-

- dungsberufen bei der Volkswagenwerk AG und der WABCO Fahrzeugsbremsen GmbH, Hannover. 3. Fachbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Hannover 1983, S. 46.
- [10] a.a.O., S. 32.
- [11] Solche Zugängsschwierigkeiten zur Fachtheorie haben allerdings nicht nur ausländische, sondern auch deutsche beteiligte Jugendliche, insbesondere ohne Hauptschulabschluß. In Modellversuchen zeigt sich, daß die Stütz- und Förderangebote vielfach auch für deutsche Auszubildende erforderlich wären und sie in Einzelfällen einbezogen werden.
- [12] Fach- bzw. Werkstattjargon bedient sich oftmals einer bildhaften Sprache („Werkstattlyrik“). So wird z.B. im Einzelhandel „zu Weihnachten verstärkt Schokolade gefehren“ und im Metallbereich die „Spännepratze“ anstelle des Späneisens benutzt.
- [13] Um diesen Mißstand zu beheben, erarbeiten in den Modellversuchen bei VW und WABCO in Hannover Ausbilder und Werklehrer aus beiden Betrieben gemeinsam mit den Unterricht erteilenden Berufsschullehrern ein Vermittlungskonzept für die zeitgleiche, zumindest aber zeitnahe Behandlung von Ausbildungsthemen in Betrieb und Schule. Das Abstimmungs-/Verzahnungskonzept wird für die Berufe Betriebsschlosser, Dreher, Rohrinstallateur erarbeitet.
- [14] Die Aussage einer türkischen Auszubildenden im Modellversuch der Mannheimer Abendakademie verdeutlicht diese Situation:

„Seit ich nicht mehr zur Schule gehe, verlerne ich die Sprache. Im Geschäft wird nicht viel geredet, außerdem immer das gleiche...“

- [15] Der derzeitige Durchführungsstand der Modellversuche gestattet keine differenziertere Darstellung der Sprachvermittlungsformen. Sobald weitergehende Sprechmaterialien entwickelt und erprobt vorliegen, werden Empfehlungen zur Umsetzung in die Ausbildungspraxis gegeben können.

BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –

BERGERHOFF, P.; DAHMS, W.; SCHÄFFNER, L.: Förderung der Ausbildung ausländischer Jugendlicher in anerkannten Ausbildungsberufen bei der Volkswagenwerk AG und der WABCO Fahrzeugsbremsen GmbH, Hannover. 2. Fachbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Teil 1: Theoretischer Ansatz, Konzepte und empirische Ergebnisse. Hannover 1982, S. 109

Christine Lissel / Ilse G. Lemke / Dietmar Zielke

Sozialpädagogische Arbeit in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher *)

1 Einleitung

„Sozialpädagogik“ wird man als Stichwort auch in neueren Werken der „Ausbilderliteratur“ vergeblich suchen. Dies muß um so mehr verwundern, als jugendspezifische Fragen in den Ausbildungseignungsverordnungen enthalten sind und dementsprechend Themen, wie z.B. „die Jugend als gesellschaftliche Gruppe“, fester Bestandteil von Handbüchern zur Qualifizierung der Ausbilder sind. Ein Rückgriff der Ausbilderliteratur auf die Sozialpädagogik, deren zentraler Untersuchungs- und Arbeitsgegenstand die Probleme des Hineinwachsens der jungen Generation in die industrialisierte Gesellschaft ist, unterbleibt jedoch [1]. Erklärlich wird dies allerdings vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung. Danach fußt das pädagogische Rüstzeug der Ausbilder traditionellerweise auf Erkenntnissen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Bezugswissenschaften, während die Sozialpädagogik bisher primär pädagogische Aktivitäten außerhalb des schulischen Bildungswesens wahrgenommen hat und damit speziell auch auf Zielgruppen ausgerichtet war, die den Anforderungen des Bildungssystems nicht entsprechen [2]. Erst in jüngster Zeit, ausgehend von dem bildungspolitischen Postulat „Ausbildung für alle“ einerseits und der Erfahrung andererseits, daß es Jugendliche gibt, die der betrieblichen Ausbildung offensichtlich nicht gewachsen sind, wurde verstärkt nach Möglichkeiten gesucht, die Eingliederungsschwierigkeiten dieser Jugendlichen zu beheben, und es entstand der Gedanke, ob nicht auch die Sozialpädagogik hierzu einen Beitrag leisten könne.

Um dieser Frage systematisch nachzugehen, lag es nahe, sich des für pädagogische Feldforschung entwickelten Instruments des

„wissenschaftlich begleiteten Modellversuchs“ zu bedienen. Seit 1977 wurden bzw. werden insgesamt 15 solcher Modellversuche, unter dem Rahmenthema „Berufsvorbereitung und Berufsausbildung jugendlicher Problemgruppen (Lernschwache und Lernbeeinträchtigte)“ [3], durchgeführt, die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft finanziell gefördert und vom Bundesinstitut für Berufsbildung fachlich betreut werden. Ein wesentliches Element dieser Modellversuche, die in den meisten Fällen in außerbetrieblichen Einrichtungen durchgeführt werden, ist die Einbeziehung der Sozialpädagogik in die Ausbildungspraxis. Der folgende Beitrag stützt sich auf die dort gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen und versucht, konzentriert auf den speziellen Aspekt der sozialpädagogischen Arbeit, daraus ein erstes Resümee zu ziehen.

2 Sozialpädagogik und Berufsausbildung

2.1 Sozialpädagogik und ihre traditionellen Aufgabenfelder

Sozialpädagogik ist, wie die „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, eine pädagogische Spezialdisziplin. Ihr Erkenntnisinteresse richtet sich schwerpunktmäßig auf den heranwachsenden jungen Menschen unter den Bedingungen der modernen Industriegesellschaft. Sie unterscheidet sich von Sozialisationsforschung (HURRELMANN/ULICH 1980, S. 7ff. und WENZEL/GRIEGER 1977, S. 114) und von jugendsoziologischer Auftragsforschung (KREUTZ 1974, S. 11) darin, daß sie nicht auf einer Beschreibung und Erklärung bestehender Sozialisationsbedingungen stehen bleibt. Vielmehr liegt ihr Beitrag darin, theoretisch Erkanntes in pädagogisch begründete Handlungsvollzüge umzusetzen. Sie ist also, wie die Schulpädagogik, eine grundsätzlich anwendungsorientierte Disziplin.

Ihren historischen Ausgangspunkt hat die Sozialpädagogik im 19. Jahrhundert als Reaktion auf soziale Mißstände (MOTTEK 1971, S. 231), zunächst in Form von karitativer Hilfe und schließlich als staatliches Handeln (JOHANSEN 1978, S. 112f.).

Eine über diesen vom Schutz- und Versorgungsdenken geprägten Ansatz hinausgehende Begründung für sozialpädagogisches Han-

*) Bei diesem Aufsatz handelt es sich um eine gekürzte Fassung des Beitrags Zielke; Lissel; Lemke „Sozialpädagogische Arbeit und ihr Beitrag zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“. In: Lissel, C.; Lemke, Ilse G.; Zielke, D. (Hrsg.): Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher. Konzeptionen und Erfahrungen aus Modellversuchen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 20).

dein leitete sich dann aus der zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstehenden kulturkritischen Reformbewegung ab, die mit ihrem pädagogischen Selbstverständnis auch einen „Anspruch jedes Kindes auf Erziehung . . . den Eltern und dem Staat gegenüber“ (HASENCLEVER 1978, S. 21) formuliert hat.

Diese Ursprünge, die karitative Hilfe („Armenpflege“), das pädagogische Selbstverständnis und damit die Parteinahme für den Hilfsbedürftigen einerseits – staatliches Handeln, das orientiert war an möglichst reibungsloser Befriedigung der Hilfesuchenden andererseits – markieren bis heute das grundlegende Spannungsverhältnis, in dem sozialpädagogisches Handeln und d. h. konkret auch die Tätigkeit von Sozialarbeitern bzw. Sozialpädagogen steht (FINGERLE 1982, S. 77).

Deren bevorzugtes Betätigungsgebiet, die Jugendhilfe, hat sich in vielfältigen Formen als „Jugendwohlfahrt“ ebenfalls im 19. Jahrhundert herausgebildet. Ihre Aufgaben wurden erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts als etwas Zusammengehörendes erkannt (HASENCLEVER 1978, S. 12). 1922 erhielt sie mit dem Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt – dem Vorläufer des geltenden Jugendwohlfahrtsgesetzes – eine umfassende Rechtsgrundlage. Seitdem hat sich in Deutschland neben der Familienerziehung, neben der öffentlichen Erziehung in den Schulen – und fast vollständig getrennt von der Berufsausbildung – ein eigenständiger Erziehungs- und Bildungsbereich entwickelt, für den als Oberbegriff „Jugendhilfe“ steht. Zur Jugendhilfe gehören vielfältige Tätigkeitsfelder, u. a. die Jugend- und Erziehungsberatung; Kindergärten bzw. Horte; politische Bildung, Sport und Erholung; internationaler Jugendaustausch; Jugendschutz, Erziehungshilfe (z. B. Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Heimen; Adoptionen); Jugendgerichtshilfe (z. B. Übernahme von Ermittlungsaufgaben und Teilnahme bei Gerichtsverhandlungen), aber auch die „Jugendberufshilfe“, die bislang als sozialpädagogische Betreuung in berufsvorbereitenden Maßnahmen ihren Niederschlag gefunden hat (WEIDACHER 1976, S. 53ff.).

2.2 Die Situation benachteiligter Jugendlicher als Ausgangspunkt für sozialpädagogisches Handeln in der Berufsausbildung

Es waren nicht zuletzt die Erfahrungen aus der Praxis der Jugendberufshilfe, die Anstoß zu der Überlegung gaben, ob es nicht durch Einbeziehung sozialpädagogischer Sachkompetenz gelingen könnte, auch solchen Jugendlichen eine reguläre Berufsausbildung zu ermöglichen, die an bzw. unter „regulären“ Ausbildungsbedingungen scheitern. Es sind dies Jugendliche mit Wissenslücken, Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Sozialisationsdefiziten, von den Arbeitsmärkten häufig als „schwer vermittelbar“ eingestuft und im gegenwärtigen Sprachgebrauch als benachteiligte Jugendliche bezeichnet.

Sozialstatistische Merkmale, die wiederholt durch Untersuchungen wissenschaftlicher Begleitungen von Modellversuchen zutage gefördert wurden (vgl. z. B. STURZEBECHER und KLEIN 1983, S. 126ff.) und die die Benachteiligungen erhellen, sind u. a.: Herkunft aus sozial schwachen Familien; auffällig hohe Geschwisterzahlen; Arbeitslosigkeit der Eltern; Unvollständigkeit der Familien; begrenzte Wohnverhältnisse; Geldmangel; Drogenprobleme (insbesondere Alkohol); ganz allgemein ein anregungsarmes Milieu. Daß es diesen Jugendlichen in der Regel nicht gelingt, einen Ausbildungsplatz zu finden und sich in der Ausbildung selbst erfolgreich zu behaupten, erscheint angesichts dieser Charakterisierung, hinter deren sachlich nüchterner Aufzählung sich manch familiäres und individuelles Elend [4] verbirgt, erklärlich; denn dort werden Eingangsqualifikationen vorausgesetzt, die die benachteiligten Jugendlichen aufgrund ihrer bisherigen Sozialisation nicht erwerben konnten (BRATER 1983, S. 63f.). Die Erwartungen der Betriebe stehen ganz offensichtlich in einem krassen, unversöhnlich erscheinenden Gegensatz zu den Vorstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen (ebenda, S. 66). Sie einfach ihrem Schicksal zu überlassen, hieße, die Prinzipien der Chancengleichheit und sozialen Gerechtigkeit,

die Menschenrechte, denen sich unsere Verfassung verpflichtet fühlt, zu verleugnen; denn letztendlich liegen die Ursachen für diese Schicksale auch vor allem in gesellschaftlichen Verhältnissen.

Die These derer, die für den Bildungsbereich Verantwortung tragen, ist, daß auch und besonders diese Jugendlichen über den Weg einer Berufsausbildung eine berufliche Perspektive und damit gleichzeitig eine Lebensperspektive ermöglicht werden muß. Die entscheidende Besonderheit einer Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche liegt darin, zumindest zu Beginn, sich auf Auszubildende einstellen zu müssen, die keine „Selbstläufer“ sind, sondern die immer wieder und zum Teil gravierend mit den Wertvorstellungen und Leistungsanforderungen der Arbeitswelt kollidieren. Hier liegt der Ansatzpunkt für sozialpädagogische Arbeit. Ihr Beitrag besteht darin, zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt und den Voraussetzungen der Jugendlichen vermittelnd und ausgleichend zu wirken als Voraussetzung dafür, daß die Jugendlichen überhaupt in der Ausbildung bleiben und in ihr auch bestehen können.

3 Sozialpädagogische Arbeitsfelder im Rahmen der Modellversuche zur beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher

Kennzeichnend für die Arbeit in den Modellversuchen – und damit auch die folgenden Ausführungen bestimmt – ist, daß die Einbeziehung sozialpädagogischer Sachkompetenz in der Regel dadurch zu erreichen versucht wird, daß Sozialpädagogen herangezogen wurden, diesen also die sozialpädagogische Funktion des Vermittlens und Ausgleichens zufiel [5].

In der Ausbildungspraxis der Modellversuche beschreiten dabei die Sozialpädagogen drei verschiedene Wege:

- Sie wecken beim Ausbildungspersonal Verständnis für die individuelle und soziale Lage der Jugendlichen.
- Sie beeinflussen die Ausbildung dahingehend, daß in ihr auf die individuelle und soziale Lage der Jugendlichen angemessen eingegangen wird.
- Sie unterstützen die Jugendlichen direkt, z. B. durch Beratung in Konfliktsituationen, bei der materiellen Existenzsicherung und bei der Beschaffung von Zimmern bzw. Wohnungen.

Zusammenfassend betrachtet, haben sich in den Modellversuchen folgende typische Aufgabenfelder der Sozialpädagogen herauskristallisiert:

3.1 Ansprache und Auswahl der Jugendlichen

Zunächst mußten zielgruppenspezifische Strategien zur Ansprache der Jugendlichen entwickelt und eingesetzt werden, da sie vorhandene Beratungsangebote oft nicht in Anspruch nehmen. Die notwendigen Informations- und Motivationsgespräche werden in der Regel von Sozialpädagogen durchgeführt. In dem sich anschließenden Auswahlverfahren besteht die spezifische Aufgabe der Sozialpädagogen darin, darauf zu achten, daß sowohl die persönlichen und sozialen, aber auch die ausbildungsspezifischen Voraussetzungen der Interessenten berücksichtigt werden.

3.2 Planung und Durchführung der Ausbildung

Auf vielfältige Weise wird versucht, eine Verknüpfung von fachlicher Ausbildung und sozialpädagogischer Arbeit herzustellen indem sozialpädagogische Sicht- und Handlungsweisen in die Ausbildungspraxis integriert werden.

Sozialpädagogisch orientierte Ausbildung kann durch Ausbilder selbst erfolgen, wenn sie durch entsprechende Fortbildung darauf vorbereitet sind; oder sie wird durch die Beteiligung von Sozialpädagogen an der Ausbildung erreicht. Sozialpädagogen sind dann oft Ausbildungs- oder Lerngruppen zugeordnet, in denen sie in unterschiedlicher Weise mitarbeiten, z. B. durch

- teilnehmende Beobachtung,
- Beratung von Ausbildern, Lehrern und Auszubildenden der Ausbildungsgruppe,

- Planung, Durchführung und Auswertung von Ausbildunguprojekten gemeinsam mit Ausbildern und Lehrern.

Ein besonderes Gewicht kommt dabei der gegenseitigen Beratung innerhalb des Ausbildungsteams zu. Sie erfolgt in der Form regelmäßiger Besprechungen, in denen Ausbildunguprobleme einzelner Jugendlicher besprochen und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet sowie didaktische und methodische Vorgehensweisen entwickelt werden.

3.3 Stützunterricht

In der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher wird neben dem Berufsschulunterricht zusätzlicher Stützunterricht angeboten. Der Stützunterricht dient zur Vor- und Nachbereitung des Berufsschulunterrichts, zur Prüfungsvorbereitung und zur Aufarbeitung von schulischen Defiziten, die bereits in die Ausbildung mitgebracht wurden. Abhängig von der Ausbildungskonzeption und den Rahmenbedingungen des jeweiligen Trägers haben sich verschiedene Formen dersozialpädagogischen Arbeit in diesem Bereich entwickelt. Sie reichen von der Motivierung der Auszubildenden zur Teilnahme am Stützunterricht bis zur eigenverantwortlichen Durchführung.

3.4 Betriebliche Ausbildungsphasen

Werden im Rahmen einer außer-/überbetrieblichen Ausbildung Betriebspрактиka oder längere Betriebsphasen durchgeführt, erfordert dies ebenfalls die Mitarbeit von Sozialpädagogen an der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung. Denn die Auszubildenden müssen auf die Anforderungen der betrieblichen Arbeitswelt nicht nur in fachlicher, sondern auch in sozialer Hinsicht vorbereitet und die Betriebe müssen über die mit der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher verbundenen Erfordernisse informiert werden. Dies kann zum einen in der Form regelmäßig durchgeföhrter Betriebsbesuche geschehen, um eventuell auftretende Konflikte aufgreifen zu können, zum anderen durch kontinuierlich stattfindende fortbildungsorientierte Gespräche für betriebliche Ausbilder zu bestimmten Themenstellungen. Der Kontakt zu den Auszubildenden wird dabei ebenfalls durch regelmäßige Treffen aufrechterhalten.

3.5 Beratung der Auszubildenden

Ein weiterer Schwerpunkt sozialpädagogischer Arbeit liegt in der Beratung der Jugendlichen. In den Modellversuchen wurde die Erfahrung gemacht, daß das Eingehen auf individuelle Schwierigkeiten einigen Jugendlichen überhaupt erst das Durchhalten der Ausbildung ermöglicht und daß die Ausbildung immer dann gefährdet ist, wenn sich die Auszubildenden in einer Krisensituation befinden. Als sinnvoll hat sich eine in den gesamten Ausbildungsprozeß integrierte Beratung unabhängig von bestimmten Sprechstundenzeiten erwiesen. Die Beratung erfolgt in den Formen der Einzel- und Gruppenberatung.

Die Inhalte individueller Beratung erstrecken sich zwangsläufig auf die gesamte Lebenssituation. Sie schließt die sich aus der Beratung ergebenden Aktivitäten notwendigerweise mit ein. Als Beispiel sei hier eine stark beengte und/oder konflikthafte Wohnsituation genannt, mit deren Problemlösung der Auszubildende überfordert ist und die sich in einer passiven Haltung gegenüber den Ausbildungsanforderungen äußert. Hier muß der Beratungsprozeß die Lösung des ursächlichen Problems mit einschließen.

Demgegenüber liegt der Schwerpunkt der Gruppenberatung in der Auseinandersetzung mit Problemen des Ausbildungsaltags. Gruppenberatung wird in der Regel durch kontinuierliche Gruppenbesprechungen praktiziert. Inhalte der Gruppenbesprechungen sind die Arbeitsplanung, -durchführung und -nachbereitung sowie andere mit der Ausbildung zusammenhängende Fragen (Berufsschule, Mitbestimmungsfragen usw.). Den Auszubildenden sollen die didaktischen Vorgehensweisen der Ausbilder verständlich werden. In den Gruppenbesprechungen können sie

ihre fachlichen Interessen einbringen und zugleich demokratische Verhaltensweisen einüben.

3.6 Freizeitarbeit

Die Frage, ob es zulässig ist, daß sich Sozialpädagogen als Vertreter der Ausbildungsstätten in den Freizeitbereich der Jugendlichen einmischen, wurde in den Modellversuchen diskutiert und dahingehend beantwortet, daß dieser Bereich aus der Kenntnis über die Lebensbedingungen der Jugendlichen und im Interesse einer umfassenden Förderung nicht ausgeklammert werden darf. Denn es wurde deutlich, daß deren Schwierigkeiten, die Freizeit sinnvoll zu gestalten, komplex sind und sich die Ziele von Freizeitarbeit auf verschiedenen Ebenen zu bewegen haben:

- Den Jugendlichen sollen, indem sie mit einer breiten Palette von Freizeitaktivitäten bekanntgemacht werden, sinnvolle Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, um damit die Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen.
- Vorhandene Kommunikations- und Interaktionsblockaden sollen aufgelöst und vorhandene Isolationsgefühle abgebaut werden.
- Potentielle Ängste gegenüber den Mitarbeitern in der Ausbildung sollen durch den Kontakt in dem Freiraum „Freizeit“ aufgelöst werden.
- Die Motivation für das Durchhalten der Ausbildung soll durch die Möglichkeit einer Reflexion der Ausbildungssituation gefördert werden.

In den Modellversuchen werden zwar verschiedene Formen der Freizeitarbeit nebeneinander praktiziert, wie beispielsweise Einzelveranstaltungen, Arbeitsgruppen, Bildungsseminare zu politischen und sozialen Themen sowie Exkursionen mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Gemeinsamer Bezugspunkt ist jedoch die Verknüpfung von Ausbildung und Freizeit. So liegt der Schwerpunkt der Arbeitsgruppen darin, die eigene Betroffenheit in der Ausbildung beispielsweise an Themen wie „Frauen in gewerblich-technischen Berufen“ oder „Integration der ausländischen Auszubildenden“ zu reflektieren. Gemeinsame Exkursionen sollen der beruflichen Qualifikation dienen.

3.7 Elternarbeit

Das Verständnis von Elternarbeit und die praktizierten Formen lassen z.Z. zwei Haupttendenzen erkennen: Es wird versucht, die Eltern zur Unterstützung der Ausbildung ihrer Kinder zu gewinnen. Ihnen werden verstärkt Gesprächs- und Beratungsangebote gemacht. Eine andere Konzeption geht davon aus, daß Konflikte, wie in der betrieblichen Ausbildung üblich, direkt mit den Auszubildenden zu klären sind. Beratung der Eltern findet nur in eng begrenzten Ausnahmefällen statt (z. B. drohender Ausbildungsabbruch).

4 Herausbildung verschiedener Konzeptionen sozialpädagogischer Arbeit

In der bisherigen Ausbildungspraxis der Modellversuche haben sich bestimmte Schwerpunktsetzungen sozialpädagogischer Arbeit heraustraktallisiert, die in der folgenden Übersicht skizziert werden. Dabei muß berücksichtigt werden, daß sich die beschriebenen Ansätze in der Praxis überschneiden können. Als Grundlage für die Herausbildung unterschiedlicher sozialpädagogischer Konzeptionen können

- das Selbstverständnis des einzelnen Sozialpädagogen,
- die spezifischen Merkmale der Jugendlichen,
- die äußeren Rahmenbedingungen der Ausbildung,
- das Selbstverständnis des Trägers,
- der Grad der Zufriedenheit mit der praktizierten Berufsausbildung,
- die Erfahrungen mit der sozialpädagogischen Arbeit angesehen werden.

Sozialpädagogische Konzeption	Umschreibung	Beispiele für Aufgaben
Sozialpädagogische Betreuung	Wahrnehmung sozialpädagogischer Aufgaben neben der eigentlichen Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> — Durchführung von Sprechstunden für Auszubildende — Wochenendseminare für Auszubildende — Elternarbeit — Betreuung von Wohngruppen
Ausbildungsbezogene Sozialarbeit	Inhaltliche Verknüpfung sozialpädagogischer Aktivitäten mit Fragestellungen und Inhalten der Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> — Rollenspiele als Vorstellungsgespräche — Freizeitaktivitäten als praktische Anwendungsbilder für Berufswissen — berufskundliche Exkursionen
Integrierte Sozialarbeit	Wahrnehmung von Ausbildungsaufgaben durch Sozialpädagogen	<ul style="list-style-type: none"> — Zumindest vertretungsweise Wahrnehmung von Unterweisungsaufgaben in der Ausbildung — Durchführung von Stützunterricht — Übernahme von Teilaufgaben bei Ausbildunguprojekten
Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung	Durchgängige Berücksichtigung sozialpädagogischer Handlungsmaximen in Planung und Durchführung der Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> — Teilnehmende Beobachtung am Ausbildungsgeschehen — Vermittlung sozialpädagogischer Denk- und Handlungsweisen im Ausbildungsteam — Planung und Durchführung der Ausbildung unter Berücksichtigung sozialpädagogischer Handlungsmaximen

Sozialpädagogische Betreuung

Bei der sozialpädagogischen Betreuung werden sozialpädagogische Aktivitäten additiv zur jeweiligen berufsbildenden Maßnahme durchgeführt, die Ausbildung selber wird dadurch nicht verändert.

Ausbildungsbezogene Sozialarbeit

Auch die ausbildungsbezogene Sozialarbeit hat in gewisser Weise additive Funktion, es wird jedoch versucht, sozialpädagogische Aktivitäten und bewährte sozialpädagogische Methoden nach Möglichkeit so auszurichten, daß sie einen Bezug zur Ausbildung herstellen.

Integrierte Sozialarbeit

Integrierte Sozialarbeit meint, daß die Sozialpädagogen in die eigentliche Ausbildung einbezogen sind. Sie leisten nicht nur flankierende Beiträge, sondern sie übernehmen echte Ausbildungsaufgaben. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß die Sozialpädagogen eine entsprechende fachliche Qualifikation haben.

Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung

Sie ist eine Berufsausbildung, in der das Ausbildungspersonal in Planung und Durchführung der Ausbildung sozialpädagogische

Gesichtspunkte durchgängig anwendet. In der Ausbildungspraxis wird diese Form sozialpädagogischer Arbeit bislang erst ansatzweise erreicht.

Der Vollständigkeit halber seien zwei weitere Konzeptionen sozialpädagogischer Arbeit in der Berufsausbildung erwähnt: Das ist die sozialpädagogische Arbeit als Heimerziehung im Jugendhilfebereich, die von Erziehern geleistet wird, und die sozialpädagogische Arbeit als Mitwirkung in der Ausbildungsplanung (z. B. durch Auswahl und Überarbeitung curricularer Materialien für den Einsatz in der Ausbildung, vgl. HENSGE 1982, S. 191ff.).

5 Zusammenfassung

Neben einer Ausbildungsvorbereitung, einer adressatengerechten fachpraktischen Ausbildung, zusätzlichem fachtheoretischen Unterricht und einer intensiven Weiterbildung des Ausbildungspersonals gehört die sozialpädagogische Arbeit zu den Merkmalen einer besonders gestalteten Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche in den vom Bundesinstitut für Berufsbildung betreuten Modellversuchen. Sie hat sich als ein wichtiger Faktor erwiesen und wird deshalb zunehmend als fester Bestandteil der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen betrachtet, wie die verschiedenen Fördermaßnahmen und -programme von Bund und Ländern auf diesem Gebiet zeigen [6].

Die mit den Modellversuchen in Gang gesetzte Entwicklung, durch die Einbeziehung sozialpädagogischer Denk- und Handlungsweisen die Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen zu fördern, kann jedoch nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Zum einen werden unter längerfristigem Aspekt verstärkt Überlegungen anzustellen sein über die Möglichkeiten, auch betriebliche Ausbildungen für benachteiligte Jugendliche zu erschließen, und die hierfür erforderlichen Voraussetzungen inhaltlicher, personeller und organisatorischer Art [7]. Zum anderen gilt dies aber auch für die Arbeit in den Einrichtungen, die als Modellversuchsträger aktiv an der bisherigen Entwicklung beteiligt waren. So ist z. B. die Herausbildung der sozialpädagogisch orientierten Ausbildung ein Prozeß, der sich nicht in jedem Vorhaben vollzogen hat, und es ist nicht auszuschließen, daß sich in der Auseinandersetzung zwischen dem traditionellen Rollenverständnis der Ausbilder — das stark von hohen Anforderungen an „klassische“ Arbeitstugenden bei den Jugendlichen geprägt ist (INFORMATIONSDIENST 1983, S. 7) — und dem Selbstverständnis der Sozialpädagogen — bei denen eher die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Jugendlichen handlungsleitend sind — die erreichten Integrationsansätze wieder zurückbilden oder neue Vorgehensweisen erarbeitet werden. Diesen Prozeß weiter zu verfolgen, die Weiterentwicklung der bisherigen Ansätze durch konstruktive Beiträge zu befördern und durch reflektierte Praxiserfahrungen abzusichern, bleibt eine wichtige Aufgabe für alle, die auf dem Gebiet der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher arbeiten.

Anmerkungen

- [1] Dieser Sachverhalt gilt allerdings generell für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland (Hornstein 1981, S. 364). Das wird seinen Ursprung darin haben, daß die von der Sozialpädagogik seit Jahrzehnten geförderte „sozialpädagogisch orientierte Schule“ wohl ein radikales Umdenken bei all denen erforderlich macht, die Schule zu verantworten haben.
- [2] Zum Verhältnis zwischen Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik siehe hierzu Baumgardt 1967, S. 86ff. Erst seit Ende der 60er Jahre und mit der Schaffung von Gesamtschulen ist für die Sozialpädagogik das „neue“ Arbeitsfeld „Schulsozialarbeit“ erschlossen worden. Durch sie soll die „Erziehungskompetenz der Schule vor allem gegenüber schwierigen, gefährdeten oder gar devianten Jugendlichen erhöht werden“ (Tillmann 1983, S. 557).
- [3] Zur Kurzbeschreibung von Zielen, Fragestellungen und Ergebnissen der Modellversuche vgl. die Broschüre: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung 1983/84. Berlin 1984, S. 87–104.

- [4] Vgl. als Beispiel den Bericht eines Sozialamtes über die Lebenssituation eines Jugendlichen im Modellversuch der Arbeitstherapeutischen Werkstatt in Hannover (Abel u.a. 1983, S. 214f.).
- [5] Zur Beschreibung der unterschiedlichen sozialpädagogischen Konzeptionen und institutionellen Bedingungen vgl. die Einzelbeiträge des Sammelbandes Lissel, C.; Lemke, Ilse G.; Zielke, D. (Hrsg.): Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher. Konzeptionen und Erfahrungen aus Modellversuchen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 20).
- [6] Vgl. als Beispiel das „Programm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen“, welches die Finanzierung einer Berufsausbildung unter Einbezug von Fördermaßnahmen zum Abbau von Bildungsdefiziten und einer sozialpädagogischen Betreuung vorsieht.
- [7] Ein erster möglicher Schritt in diese Richtung ist mit dem Angebot ausbildungsbegleitender Hilfen, die das o.g. Förderprogramm vorsieht, getan.

Literatur

- ABEL, R. u.a.: Berufsvorbereitende Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche. Praxisberichte aus Modellversuchen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 12)
- BAUMGARDT, J.: Berufspädagogik — Sozialpädagogik — Wirtschaftspädagogik. In: ROHERS, H. (Hrsg.): Die Wirtschaftspädagogik — eine erziehungswissenschaftliche Disziplin? Frankfurt am Main, Akademische Verlagsgesellschaft 1967
- BRATER, M., unter Mitarbeit von MUNZ, C., u. a.: Das Projekt JUBA. Ausbildungsvorbereitung schwer vermittelbarer Jugendlicher. Berlin, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 17)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung 1983/84 (in Einzelexemplaren kostenlos zu beziehen)
- FINGERLE, K.: Jugendbildung in der industrialisierten Gesellschaft. In: BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Sekundarstufe II — Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart, Klett-Cotta 1982 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 9, Teil 1, Handbuch)

- HASENCLEVER, C.: Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht 1978
- HENSGE, K.: Ziele und Aufgabenstellung sozialpädagogischer Arbeit am Berufsausbildung. In: HENSGE, K., u.a.: Berufliche Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in einer außerbetrieblichen Ausbildungsstätte. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): 1982 (Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 13).
- HORNSTEIN, W.: Bildungsplanung ohnesozialpädagogische Perspektiven. In: FATKE, R. (Hrsg.): Pädagogische Impulse 1955–1980. Fünfundzwanzig Jahre „Zeitschrift für Pädagogik“. Weinheim und Basel, Beltz 1981
- HURRELmann, K., und Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, Beltz 1980
- INFORMATIONSDIENST DES INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 1983, Nr. 32
- JOHANSEN, E. M.: Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt am Main, Fischer 1978
- KREUTZ, H.: Soziologie der Jugend. München, Juventa 1974
- LISSEL, C.; LEMKE, Ilse G.; ZIELKE, D. (Hrsg.): Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher. Konzeptionen und Erfahrungen aus Modellversuchen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 20)
- MOTTEK, H.: Wirtschaftsgeschichte Deutschlands. Ein Grundriß. Band II. 2. durchgesehene Auflage. Berlin, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften 1971
- STURZEBECHER, K., und KLEIN, W.: Berufsausbildung im Erziehungsheim. Ein Integrationsmodell wird erprobt. Weinheim und Basel, Beltz 1983
- TILLMANN, K.-J.: Schulsozialarbeit. In: SKIBA, E.-G., WULF, C., WÜNSCHE, K. (Hrsg.): Erziehung im Jugendalter — Sekundarstufe I. Stuttgart, Klett-Cotta 1983 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8)
- WENZEL, E., und GRIEGER, D.: Berufliche Sozialisation. In: ROSENTHAL, H.-J. (Hrsg.): Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Weinheim und Basel, Beltz 1977
- WEIDACHER, A.: Sozialpädagogische Beiträge im Rahmen der Programme zur Bewältigung von Problemen der Jugendarbeitslosigkeit. In: BRAUN, F./WEIDACHER, A.: Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnott Jugendlicher. München, Deutsches Jugendinstitut 1976

Walter Glandorf / Klaus Lehning / Lothar Sechtling

Berufsausbildung für verhaltensauffällige und lernschwache Jugendliche in Heimerziehung – Ausbildung begreifbar machen

Mit dem Ziel, Ausbildung für verhaltensauffällige und lernschwache Jugendliche begreifbar zu machen, führt der Landeswohlfahrtsverband Hessen vom 1.6.1983 bis zum 31.1.1987 in drei verbandseigenen Einrichtungen – den beiden Jugendheimen Karlshof in Wabern, Staffelberg in Biedenkopf und dem Fortbildungszentrum Mammolshöhe in Mammolshain – den Modellversuch: „Berufsausbildung im Jugendhilfebereich – Curriculumentwicklung und Fortbildung der Ausbilder“ durch. Der Modellversuch wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung und vom Hessischen Minister für Wirtschaft und Technik gefördert. Die fachliche Betreuung liegt beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin. Die wissenschaftliche Begleitung wird durch die Gesamthochschule Kassel, Fachbereich 02/Berufspädagogik, Polytechnik, Arbeitswissenschaft, gewährleistet.

Ausgangslage für den Modellversuch:

Die beiden Jugendheime sind Einrichtungen der Jugendhilfe, in denen jeweils etwa 90 Jugendliche zwischen 14 und 20 Jahren

betreut und gefördert werden. Die Verhaltensauffälligkeiten der Jugendlichen sind der Grund für ihren Heimaufenthalt (Rechtsgrundlage ist überwiegend Freiwillige Erziehungshilfe (FEH) und Fürsorgeerziehung (FE)), Lernschwächen liegen bei nahezu 85% der Jugendlichen vor (sie sind Haupt- und Sonderschulabbrecher). Die Verwendung der Begriffe: verhaltensauffällig und lernschwach wird von uns nicht als Festschreibung verstanden, sondern als Aufgabe: auf Verhaltensweisen und Lernschwächen wollen wir so reagieren, daß ein erfolgreicher Ausbildungsausbau und die soziale Wiedereingliederung der Jugendlichen erreicht werden können.

Unseres Erachtens ist eine qualifizierte, sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung ebenso wie die sozialpädagogische Arbeit im Wohngruppen- und Freizeitbereich unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg der Erziehungsbemühungen in den beiden Jugendheimen. Nur in enger Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungswerkstätten, der sozialpädagogischen Betreuung und den Berufsschulen können mit den Jugendlichen und für sie die

Voraussetzungen für die Eröffnung einer langfristigen und belastbaren Berufs- und damit Lebensperspektive geschaffen werden. In heiminternen Ausbildungswerkstätten und externen Berufsschulen müssen die Jugendlichen den ständig steigenden Anforderungen [1] des dualen Ausbildungssystems nachkommen. Trotz langjähriger Erfahrungen beider Jugendheime mit Erziehung und Berufsausbildung verhaltensauffälliger und lernschwacher Jugendlicher wird es zunehmend schwieriger, die wachsenden Bildungs- und Sozialisationsdefizite der Jugendlichen aufzuarbeiten, vorzeitigen Ausbildungsabbrüchen und erfolglosen Abschlußprüfungen entgegenzuwirken.

Da in beiden Jugendheimen für die Aufnahme der Jugendlichen und den Beginn einer Berufsausbildung Kriterien der Jugendhilfe maßgebend sind, muß die „Berufsreife“ oft noch im Verlauf der Ausbildung vermittelt werden. Darüber hinaus sind verschiedene Jugendliche durch besondere familiäre Belastungen, ausstehende Gerichtsverhandlungen und richterliche Auflagen zusätzlichen Spannungslagen ausgesetzt.

Da eine unvermittelte Konfrontation dieser Jugendlichen mit den Anforderungen des dualen Ausbildungssystems in der Regel das „AUS“ für sie bedeuten würde [2], wollen wir ihnen die **Ausbildung begreifbar machen**. Die hierzu notwendige Intensivierung der fachpraktischen und fachtheoretischen Ausbildung sowie die der sozialpädagogischen Betreuung wird auf drei Interventionsebenen durchgeführt:

1 Curculumentwicklung:

- Konzeption, Erprobung und Fortschreibung werkstattspezifischer Ausbildungspläne, die so angelegt werden, daß die Besonderheit der Jugendlichen berücksichtigt werden kann.
- Strukturierung der Ausbildungsinhalte nach ihren tatsächlichen inhaltlichen Bezügen.
- Ausbildungsgesprächsprotokolle/Ausbildungsfahrpläne als Mittel einer kontinuierlichen Ausbildungs- und Erziehungsplanung.
- Erarbeitung und Erprobung individueller Lernhilfen, insbesondere für die fachtheoretischen Anteile der Ausbildung in Werkstatt und Berufsschule.

2 Fortbildung der Ausbilder:

- Elf einwöchige Fortbildungslehrgänge für die neun am Modellversuch beteiligten Ausbilder und neun Ausbilder aus anderen Heimen mit eigenen Ausbildungswerkstätten im verbands-eigenen Fortbildungszentrum (FZM)
- Technische Fortbildung für die Ausbilder.

3 Vertiefung der Zusammenarbeit zwischen Berufsausbildung und sozialpädagogischer Betreuung: Leben – Wohnen – Arbeiten im Jugendheim:

- Ausbildungsgesprächsprotokolle/Ausbildungsfahrpläne als Mittel einer kontinuierlichen Ausbildungs- und Erziehungsplanung
- Werkstattgespräche
- Praxisgespräche / integrierte Mitarbeiterfortbildung für Ausbilder und Erzieher.

1 Curculumentwicklung

Der Modellversuch arbeitet in vier Werkstätten: Elektrowerkstatt, Maler und Lackierer, Schlosser und Teilezurichter, Tischler. Die Ausbildungsordnungen bzw. Ausbildungrahmenpläne, die institutionellen Rahmenbedingungen der Werkstätten und die Kenntnisse und Erfahrungen der Ausbilder sind der Ausgangspunkt für die Entwicklung, Erprobung und Fortschreibung werkstattspezifischer Ausbildungspläne.

Die Ausbilder und je ein(e) Berufspädagoge(in) erarbeiten gemeinsam eine Strukturierung der Ausbildungsinhalte nach ihren tatsächlichen inhaltlichen Bezügen, d. h. einen eigenen betrieblichen Ausbildungsplan. Hierbei heißt „Ausbildung begreifbar machen“ für uns, daß – entsprechend den Besonderheiten der Jugendlichen – die Gewichtung der Lerninhalte, also die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten und das Lerntempo von den Ausbildern individuell festgelegt werden. Erhöhte Bedeutung gewinnt dieses Vorgehen insbesondere bei der Grundausbildung, ohne deren erfolgreichen Abschluß der weitere Ausbildungserfolg bereits vorzeitig in Frage gestellt ist.

Der betriebliche Ausbildungsplan steckt den verbindlichen Rahmen für eine projektorientierte Berufsausbildung ab [3]: Verschiedene Projekte und produktive Aufträge werden in und außerhalb der Werkstatt durchgeführt, die hierbei erlernten Kenntnisse und Fertigkeiten auf der Struktur der Ausbildungsinhalte vermerkt. Auf dieser Grundlage überlegen dann die an der Ausbildung Beteiligten gemeinsam, welche Kenntnisse und Fertigkeiten durch andere Lernformen, wie Unterweisungen, Lehrgänge, Werkstücke, vermittelt werden müssen. So werden die Planung der Ausbildung, die Reflexion über deren Ausführung und die Planung neuer Ausbildungsschritte zum kontinuierlichen Prozeß, dessen Resultat eine individuell gestaltete Berufsausbildung ist.

Die erheblichen Defizite der Jugendlichen im fachtheoretischen Bereich sind eine wesentliche Barriere für den Erfolg der Ausbildung. Eine intensive Zusammenarbeit zwischen Ausbildern, Berufspädagogen und Berufsschullehrern (soweit möglich), d. h. eine engere Verzahnung zwischen den fachtheoretischen Inhalten der Ausbildung und der Ausbildung in den Werkstätten ist unabsehbar notwendig. Über die vorhandenen Kontakte der Ausbilder zu den jeweiligen Berufsschullehrern der Jugendlichen hinaus müssen verbindliche Absprachen zur Zusammenarbeit von Werkstatt- und Erziehungsbereich mit den Berufsschullehrern getroffen werden. Geplant sind etwa vierteljährliche Besuche der Lehrer in den Werkstätten der Jugendlichen und kontinuierliche Besuche der Ausbilder in den Schulen. Diese Besuche sollen sich nicht auf die – meist kurzen – Pausengespräche beschränken. Einige Ausbilder besuchen z.B. ganze Unterrichtsstunden. Dieser enger werdende Kooperationszusammenhang ermöglicht, daß individuelle Lernhilfen im Werkstattbereich rechtzeitig geplant und durchgeführt werden. Die heiminterne schulische Nachversorgung arbeitet hier intensiv mit dem Modellversuch zusammen. Individuelle Lernhilfen und Nachhilfekonzepte werden im Verlauf unseres 3. Fortbildungslehrganges im Juni '84 erarbeitet, anschließend im Ausbildungsalltag erprobt und erweitert.

Im Hinblick auf den Übergang der Jugendlichen ins Erwachsenenleben werden werkstattbezogene Zertifikate bzw. Bescheinigungen über Teilqualifikationen, z. B. Schweißlehrgänge, Kabel-TV-Lehrgänge entwickelt. Ein Führerschein erwerb für alle Auszubildenden wird angestrebt.

Gerade für die Jugendlichen, die aus unterschiedlichen Gründen (Abbruch der Ausbildung oder Nichtbestehen der Lehrabschlußprüfung) keinen Gesellenbrief erhalten, können der Führerschein und Bescheinigungen über Teilqualifikationen sehr nützlich sein.

2 Fortbildung der Ausbilder

Die Ausbilder sollen sich – auf Grundlage ihrer meist langjährigen Erfahrungen und Kenntnisse in der Berufsausbildung von verhaltensauffälligen und lernschwachen Jugendlichen weiterbilden.

2.1 Fortbildungslehrgänge im FZM

Das Programm wendet sich an eine Stammgruppe von neun Ausbildern aus den Werkstätten, in denen der Modellversuch arbeitet und die Parallelwerkstätten im „Karlshof“ und im „Staffel-

berg", sowie an Ausbilder anderer hessischer Heime mit eigenen Ausbildungswerkstätten (2 Ausbildungsteiler, 7 Ausbilder). Durch die praxisbezogenen Lehrgänge sollen die Ausbilder weitere sozialpädagogische Vorgehensweisen kennenlernen, damit sie bei der Vermittlung fachpraktischer und fachtheoretischer Kenntnisse und Fertigkeiten gezielt und systematisch vorgehen können. Ihre Handlungskompetenz als Erzieher der Jugendlichen soll erweitert werden. Vorrangiges Ziel der Lehrgänge ist die sozialpädagogische Strukturierung der Ausbildung. Die fachdidaktischen Vermittlungsschritte für die Umsetzung der individuell gestalteten Berufsausbildung werden vor Ort entwickelt.

2.2 Praxisgespräche/ Praxisintegrierte Fortbildung

Ein wesentlicher Bestandteil der Fortbildungskonzeption des Modellversuchs sind die (zunächst) 14tägigen Praxisgespräche, die in den beiden Jugendheimen stattfinden. Direkt vor Ort also sollen die Inhalte der Lehrgänge umgesetzt, im Ausbildungsaltag auf ihre Brauchbarkeit hin geprüft werden und Verbesserungen und Erleichterungen in der praktischen Arbeit bewirken. Diese praxisintegrierte Fortbildung, an der neben den Ausbildern (Kerngruppe), Erzieher und Mitarbeiter des Modellversuchs teilnehmen werden, soll auch bestimmt für die weiteren Lehrgänge im FZM sein. Es ist vorgesehen, daß mindestens ein Mitarbeiter der Leitung an der praxisintegrierten Fortbildung teilnimmt.

2.3 Technische Weiterbildung

Um ein gutes Ausbildungsniveau zu gewährleisten, ist eine technische Weiterbildung der Ausbilder notwendig. So wird z. B. ein Elektroinstallateur, der vor etwa zehn Jahren seine Gesellenprüfung absolvierte, bei der Lösung der praktischen und theoretischen Aufgaben einer Facharbeiterprüfung Anno 1983 vermutlich feststellen müssen, daß er nicht auf dem heutigen Kenntnisstand ist. Im Rahmen des Modellversuchs sollen die Ausbilder der Werkstätten, in denen der Modellversuch arbeitet, entsprechende Fortbildungsangebote der Kammern und einiger Industrieunternehmen wahrnehmen, um ein der raschen technischen Entwicklung entsprechendes Ausbildungsniveau sichern zu können. So nahmen im März 1984 die Ausbilder der Elektrowerkstatt an einem Antennenlehrgang: Antennenbau und Breitbandkommunikationsanlagen (Kabelfernsehen) teil. In diesem einwöchigen Kompaktehrgang wurden der herkömmliche Antennenbau und die neue Kabeltechnologie durch Vorträge und Übungen theoretisch und praktisch erarbeitet. Zum Lehrgangsende legten die beiden Ausbilder vor einem von der Bundespost anerkannten Prüfer eine Prüfung ab. Die im Ausbildungsrahmenplan geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten „Antennenbau und Empfangsanlagen“ werden nun auf dem neuesten Stand qualifiziert vermittelt. Die Jugendlichen können ein Zertifikat erwerben, das ihnen bei der Stellensuche nützlich sein kann, da diesbezüglich eine verstärkte Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften zu erwarten ist.

3 Vertiefung der Zusammenarbeit zwischen Berufsausbildung und sozialpädagogischer Betreuung: Leben – Wohnen – Arbeiten im Jugendheim

Die Bedeutung der Berufsausbildung für die Betreuung der Jugendlichen und umgekehrt die Notwendigkeit und die Möglichkeiten, durch sozialpädagogisches Handeln deren Berufsausbildung zu unterstützen, sind umstritten. Im folgenden werden zwei Modellversuchsaktivitäten in diesem Arbeitsschwerpunkt skizziert. Andere Aktivitäten wie Werkstattgespräche, Beratung der Jugendlichen, der Ausbilder und Erzieher, Freizeitaktivitäten im Rahmen des Modellversuchs und die Arbeit der Fotowerkstatt können hier nicht dargestellt werden.

3.1 Praxisgespräche/ integrierte Mitarbeiterfortbildung

In den beiden Jugendheimen finden 14tägig bzw. dreiwöchig Praxisgespräche (etwa zweistündig) mit folgendem Teilnehmerkreis statt: Fortbildungsgruppe der Ausbilder, Erzieher der Wohngruppen, in denen Jugendliche des Modellversuchs leben, Mitarbeiter aus der Leitung der beiden Einrichtungen und Mitarbeiter des Modellversuchs. Bei den Praxisgesprächen geht es um die Entwicklung von Handlungsstrategien zu bestimmten, aktuellen und latenten Konflikten, wie: Probleme bei der Berichtsheftführung (Zuständigkeiten – Betreuung), Gestaltung der Pausenräume / des Werkstattmilieus, Probleme der Arbeitskleidung / Arbeitssicherheit, die Erprobung der Ausbildungsgesprächsprotokolle und die Erstellung von Ausbildungsfahrplänen. Erzieher, Ausbilder, Mitarbeiter der Leitung und des Modellversuchs treffen hier gemeinsame Absprachen und beraten über Maßnahmen zu deren Umsetzung. Darüber hinaus dienen die Praxisgespräche der nochmaligen Reflexion bzw. Übertragung der Inhalte der Fortbildungsveranstaltungen im Fortbildungszentrum Mammolshöhe in den Wohn- und Ausbildungsbereich. Von jeder Sitzung wird ein Protokoll erstellt, damit die gefaßten Beschlüsse weiterhin reflektiert und umgesetzt werden. Durch regelmäßige Kontakte und Gespräche mit Ausbildern und Erziehern können die Sozialpädagoginnen des Modellversuchs die gemeinsam entwickelten Handlungsstrategien kontrollieren und gegebenenfalls relativieren. Im Verlauf der bisherigen Praxisgespräche hat sich gezeigt, daß eine strukturierte Vorbereitung und Durchführung (Zeitplanung, rechtzeitige Bekanntgabe der ThemenSchwerpunkte, Informationsblätter, Wandzeitungen, Protokolle) notwendig ist.

3.2 Ausbildungsgesprächsprotokolle/ Ausbildungsfahrpläne

Die Ausbildungsgesprächsprotokolle wurden in einem Berliner Modellversuch [4] entwickelt und praktiziert. In den Jugendheimen ergänzen sie – in modifizierter Form – die bisherige Ausbildungs- und Erziehungsplanung. Vorhandene Überschneidungen sollen nach einer längeren Erprobungsphase ausgeräumt werden. Zur Zeit wird geprüft, ob und wie die Ausbildungsgesprächsprotokolle in die dreimonatliche Erziehungsplanung einbezogen werden können.

Das Ausbildungsgesprächsprotokoll gibt eine differenzierte Einschätzung des Ausbilders über einen Jugendlichen wieder. Es dient als Grundlage für eine individuelle Ausbildungsplanung. Darüber hinaus soll das Ausbildungsgesprächsprotokoll zur Grundlage für die ständige Reflexion zwischen Ausbildern, Erziehern und Jugendlichen werden. Bei der anschließenden Erstellung eines Ausbildungsfahrplanes erfährt der Jugendliche die Einschätzung des Ausbilders über seine Wohnsituation, sein Arbeitsverhalten, seine praktische und theoretische Aufgabenbewältigung sowie sein Sozialverhalten in der Werkstatt. An der Durchführung der Gespräche sollten Ausbilder und Berufspädagogin sowie ein(e) Erzieherin beteiligt sein. Die Gespräche werden von der Sozialpädagogin organisiert und durchgeführt.

Anmerkungen

- [1] Vgl. hierzu: „Kannze nur Kanalarbeiter werden“. Spiegel-Serie über die Misere der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Der Spiegel, Nr. 27, 28, 29, 30, 31 Juli/August 1983.
- [2] Vgl. hierzu: Lemke, Ilse G. / Ziecke, D.: Möglichkeiten und Probleme der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 11. Jg. (1982), Heft 1, S. 10–15.
- [3] Die von den Mitarbeitern des Modellversuchs entwickelten Positionen zur projektorientierten Berufsausbildung können ebenso wie die werkstattspezifischen Ausbildungspläne im Rahmen dieses Aufsatzes nicht dargestellt werden. Interessenten wenden sich bitte an den Modellversuch.
- [4] Wirtschaftsmodellversuch „Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen im Jugendhilfbereich“, durchgeführt vom Berliner Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, wissenschaftlich begleitet von Dipl.-Ing. P. Collingro und fachlich betreut im Bundesinstitut für Berufsbildung.

AUS DER ARBEIT DES BIBB

Dietrich Harke / Hans Freibichler

Problemdiagnose in der beruflichen Weiterbildung – die Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener (FLE)

Mit der in den letzten Jahren vorgenommenen Akzentverlagerung der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung auf die Zielgruppe der Arbeitslosen sind auch die Probleme der Lehrgangsteilnehmer deutlicher geworden. Einen wichtigen Teil machen dabei Lernprobleme aus, auch wenn in letzter Zeit die reduzierte finanzielle Förderung und die ungewissen Arbeitsmarktaussichten für Lehrgangsabsolventen zunehmend die Weiterbildungssituation belasten. In diesem Beitrag wird ein vom Bundesinstitut veröffentlichtes Instrument zur Problemdiagnose vorgestellt: die Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener (FLE). Ausgangssituation, Konzept, Einsatzbereiche und erste Erfahrungen mit dem neu entwickelten Instrument werden zusammenfassend dargestellt.

Die Situation in der beruflichen Weiterbildung als Entwicklungshintergrund der FLE

Die zunehmende Konzentration der beruflichen Weiterbildung auf die Zielgruppe der Arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit Bedrohten hat das Lehren und Lernen in den Lehrgängen der Fortbildung und Umschulung schwieriger gemacht. Es traten einerseits Probleme verstärkt in Erscheinung, die seit langem für das Lernen im Erwachsenenalter als typisch angesehen werden, zum anderen sind auch Schwierigkeiten zu beobachten, die enger mit den Besonderheiten dieses Adressatenkreises und den äußeren Bedingungen der Weiterbildung zusammenhängen.

Die Lernsituation vieler Teilnehmer und der veränderte Bedingungsrahmen für berufliche Weiterbildung lassen sich schlaglichtartig durch folgende Punkte kennzeichnen:

- geringe Lernvoraussetzungen der Teilnehmer hinsichtlich Schul- und Berufsausbildung sowie erhebliche Heterogenität der Gruppenzusammensetzung,
- negative Lernerfahrungen, psychosoziale Folgen längerer Arbeitslosigkeit und Unsicherheit in der sozial ungewohnten Rolle eines Lernenden,
- fehlende Berücksichtigung der verschlechterten Teilnehmervoraussetzungen bei der Durchführung abschlußbezogener Lehrgänge – in einzelnen Fällen sogar erhöhte Belastungen durch Lehrgangsverkürzungen oder höhere Wochenstundenzahlen bei gleichem Stoffpensum,
- verschlechterte finanzielle Förderung der Teilnehmer seit Inkrafttreten des Arbeitsförderungskonsolidierungsgesetzes (AFKG) von 1982 und des Haushaltsbegleitgesetzes von 1983,
- höchst unsichere Arbeitsmarktaussichten und berufliche Zukunftserwartungen für Absolventen vieler Bildungsmaßnahmen.

Diese Merkmale wirken sich stark auf die Motivation, das Lernverhalten und die Lernerfolge aus und stützen die Annahme, daß die Lernschwierigkeiten in den letzten Jahren zugenommen haben, obwohl keine repräsentativen Daten, sondern nur Untersuchungsergebnisse oder Erfahrungsberichte aus einzelnen Bereichen der beruflichen Weiterbildung vorliegen. Es kann davon ausgegangen werden, daß etwa 20 bis 30 Prozent der Lehrgangsteilnehmer erhebliche Probleme mit dem Lernen haben (vgl. BADER 1982; HARKE 1980; HOMA 1980 sowie KRETSCHMANN 1980). Auch die Abbrecherquoten sind in den letzten Jahren deutlich gestiegen. In den vorwiegend für Arbeitslose ge-

dachten öffentlich geförderten Bildungsmaßnahmen liegen sie meist über 30 Prozent.

Angesichts dieser Situation erscheint es geboten, den Lernproblemen und damit zusammenhängenden Schwierigkeiten verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen. Ein erster Schritt dazu ist eine frühzeitige, genaue Erfassung der Probleme und Auslösefaktoren im einzelnen Lehrgang, um daraus gezielte Maßnahmen zur Problemreduzierung abzuleiten. Zu diesem Zweck hat das Bundesinstitut das im folgenden beschriebene diagnostische Instrument der FLE bereitgestellt.

Das Konzept der Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener (FLE) als ein Instrument der Problemdiagnose

Vom Bundesinstitut für Berufsbildung wurde gemeinsam mit dem Forschungszentrum der Stiftung Rehabilitation Heidelberg ein Instrument zur Problemdiagnose für Lehrgänge der Weiterbildung entwickelt und 1982 veröffentlicht (HARKE u. FREIBICHLER 1982): die Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener (FLE).

Die FLE sind in erster Linie als Arbeitshilfe für die Bildungspraxis gedacht – vor allem für die Hand von Lehrkräften. Es handelt sich um ein Instrument der Gruppendiagnostik, mit dessen Hilfe Informationen zu folgenden Komplexen gewonnen werden können.

- Art und Häufigkeit einzelner Probleme im jeweiligen Lehrgang
- Hinweise auf „Problemfälle“, d. h. auf solche Teilnehmer, die durch den Lehrgang sehr stark belastet sind und bei denen gegebenenfalls die Gefahr eines vorzeitigen Lehrgangsabbruchs besteht
- Mögliche Hintergründe oder Auslöser von Lernproblemen: hierbei werden sowohl die individuellen Bedingungen und die Lebenssituation der Teilnehmer als auch Gesichtspunkte des Unterrichts, der Lerngruppe und der Bildungseinrichtung in die Analyse einbezogen.

Mit diesen Daten erhält der Verwender eine Entscheidungsgrundlage für notwendige Vorgehensweisen zur Verringerung der Probleme.

Neben dieser Funktion als Praxishilfe können die FLE aber auch als ein Instrument der Berufsbildungsforschung genutzt werden. In den wenigen auf Probleme des Lernens in beruflichen Erwachsenenbildungsmaßnahmen bezogenen Untersuchungen, wie z. B. VÖLLER (1974), SCHMIEL u. VON SCHROETER (1977), BADER (1982) sowie SIEBERT, DAHMS u. KARL (1982), werden jeweils andere für die jeweilige Untersuchung entwickelte Fragebogen verwendet. Damit ist kaum ein Vergleich der verschiedenen Ergebnisse möglich, denn bereits Art und Umfang des erfaßten Problemfeldes sowie die Kategorisierung der Schwierigkeiten weichen stark voneinander ab.

Mit den FLE ist nun ein Instrument vorhanden, das ein breites Spektrum der für das Lernen in der beruflichen Weiterbildung wesentlichen Schwierigkeiten und wichtigen Bedingungen erfaßt. Damit wäre es der Forschung möglich, die für einzelne Lehrgangstypen oder Berufsbereiche gegebenenfalls typischen Lernprobleme zu ermitteln, kritische Bedingungskonstellationen aufzudecken und die verschiedenen Resultate miteinander in Vergleich zu setzen.

Als dritte Verwendungsmöglichkeit der FLE ist die Nutzung für die Fortbildung von Lehrkräften zu nennen. Die in den Fragen enthaltenen operationalisierten Problembeschreibungen können gut dazu dienen, konkrete Erscheinungsformen von Lernschwierigkeiten, Problemverknüpfungen und mögliche Entstehungsursachen zu verdeutlichen. Darüber hinaus ist es möglich, die wesentlichen Merkmale des Lehrverhaltens und Unterrichts sowie des Lernumfeldes anhand der Fragebogen darzustellen.

Aufbau und Einsatzbereiche der FLE

Die FLE bestehen aus drei Fragebogen:

1. dem Dozentenbogen (für Lehrkräfte)
2. dem Teilnehmerbogen 1 (Lehrgangseinschätzungsbogen)
3. dem Teilnehmerbogen 2 (Problemeinschätzungsbogen).

Die Grundidee ist: Lehrkräfte erhalten durch die ausgefüllten Teilnehmerbogen 1 und 2 differenzierte Einschätzungen des eigenen Unterrichts und der Lehrgangsbedingungen sowie der Probleme der Teilnehmer. Sie vergleichen diese mit ihrer eigenen, im Dozentenbogen vorzunehmenden Beurteilung dieser Komplexe. Durch die vorhandenen Übereinstimmungen oder Diskrepanzen werden Interaktionen und Lernprozesse in Gang gesetzt und Schlüsse auf notwendige Veränderungen möglich.

Die drei Fragebogen decken folgende Inhaltsbereiche ab:

- 1) Der Dozentenbogen umfaßt mit 32 Fragen vor allem: Lernprobleme einzelner Teilnehmer und der Gruppe; Schwerpunkte der Unterrichtsgestaltung und Belastungen des Dozenten; erschwerende und wünschenswerte Rahmenbedingungen sowie Fragen zum Fach und zur Beurteilung der FLE.
- 2) Der Teilnehmerbogen 1 (Lehrgangseinschätzungsbogen) enthält 65 skalierte Aussagen; die meisten von ihnen werden vier Dimensionen des Unterrichts zugeordnet:
 1. Präsentation (Stoffdarbietung)
 2. Lernunterstützung
 3. Beziehung zwischen Dozent und Teilnehmern
 4. Höhe der Anforderungen.
- 3) Der Teilnehmerbogen 2 (Problemeinschätzungsbogen) enthält 75 skalierte Aussagen, von denen die meisten zu sechs faktorenanalytisch abgesicherten Arten oder Dimensionen von Lernproblemen gehören:
 1. Probleme der Stoffverarbeitung
 2. Probleme der Lern- und Arbeitstechniken
 3. Probleme mit Prüfungs- und Leistungsangst
 4. Probleme im Bereich der Selbstunsicherheit
 5. Probleme mit der Selbstkontrolle des Lernverhaltens
 6. Probleme im Bereich der Leistungsmotivation.

Weitere noch erfaßte Einzelaspekte sind z. B. die berufliche Bedeutung des Lehrgangs oder das Auftreten privater und finanzieller Probleme im Zusammenhang mit der Weiterbildung.

Die Fragebogen wurden unter Verwendung vorhandener Instrumente aus dem Hochschulbereich und allgemeinen Schulbereich (vor allem BRAUN u.a. 1977, DREESMANN 1976, KAHL 1977, MODICK 1977, SCHOTT 1973, TREIBER u.a. 1977, WINTELER 1977) sowie aus der beruflichen Rehabilitation (z. B. HEIM 1978 oder LUDWIG u. FISCHER 1975) entwickelt und in einem mehrstufigen Verfahren erprobt und überarbeitet. In die Erprobung der einzelnen Fassungen waren insgesamt über 100 Lehrgänge der Umschulung, Fortbildung und Rehabilitation mit über 1500 Teilnehmern und mehr als 150 Lehrkräften einbezogen. Die statistische Absicherung erfolgte über Faktoren- und Itemanalysen sowie Varianz- und Diskriminanzanalysen.

Als Einsatzbereich der Fragebogen sind vor allem mittel- und längerfristige berufsbildende Maßnahmen (ab ca. 6 Wochen) der Fortbildung und Umschulung geeignet. Besonders nützlich dürfte das Instrument für Lehrgänge mit höheren Anteilen lernunwohnter, bildungsberabeitigter Personen sein oder für Lehrgänge mit hohen Abbruchquoten ohne ausreichende Abklärung der Ursachen.

Hauptverwender der FLE werden die Lehrkräfte sein: Sie sind unmittelbar mit den Problemen der Lernenden konfrontiert, können diese mit Hilfe der Fragebogen genauer eingrenzen und sie durch ihre Unterrichtsgestaltung und den laufenden persönlichen Kontakt wesentlich beeinflussen. Aber auch für Psychologen, Sozialpädagogen oder weiteres Beratungs- und Betreuungspersonal in Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung dürften die Fragebogen von Interesse sein:

- Sie können die Fragebogen für eine Zusammenarbeit mit oder Fortbildung von Lehrkräften nutzen. Aufgrund ihrer psychologisch-diagnostischen Kompetenz wäre es ihnen auch möglich, Lehrkräfte auf die Verwendung der FLE vorzubereiten und sie bei der Dateninterpretation zu beraten.
- Für Zwecke der Individualdiagnostik kann von ihnen insbesondere der Teilnehmerbogen 1 (Problemeinschätzungsbogen) als ein Grundraster eingesetzt werden. Die gewonnenen Daten können dann durch weitere diagnostische Methoden gegebenenfalls ergänzt werden.

Erste Erfahrungen mit den Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener (FLE)

Nach Veröffentlichung der Fragebogen Ende 1982 zeigte sich eine erfreulich große Resonanz: Innerhalb eines halben Jahres wurden etwa 220 Informationsfassungen (jeweils ein Exemplar der drei Fragebogen) sowie etwa 150 Einsatzfassungen (Klassensatz mit 25 Exemplaren zur Gruppendiagnostik) beim Bundesinstitut für Berufsbildung angefordert. Die hohe Zahl zeigt deutlich das große Informationsbedürfnis und den erheblichen Problemdruck, dem viele Institutionen der beruflichen Erwachsenenbildung ausgesetzt sind.

Um einen etwas genaueren Eindruck davon zu bekommen, wie dieses Konzept von der Bildungspraxis aufgenommen wird, wurde direkter Kontakt mit etwa 15 Bildungseinrichtungen aufgenommen. In einigen kürzeren Seminarveranstaltungen wurden ergänzende Informationen zu diesem Ansatz gegeben, Erfahrungen ausgetauscht und den Fragen nachgegangen, aus welchen Gründen die FLE angefordert wurden, wie damit gearbeitet wurde und welche flankierenden Maßnahmen sinnvoll



und gegebenenfalls notwendig sind, um eine möglichst effiziente Nutzung dieses Instruments zu ermöglichen.

Als Ergebnis dieser Untersuchungen können folgende Aussagen gemacht werden:

- Auch wenn die FLE vorwiegend für die Hand der Lehrkräfte gedacht sind, dürfte für ihre Einführung zunächst die Gruppe der Entscheidungsträger (Leiter der Institutionen, einzelner Ausbildungsbereiche oder pädagogische Leiter) maßgebend sein. Die Erfahrungen zeigen, daß die FLE nur dann breiteren Eingang in die Bildungspraxis finden und zu Konsequenzen struktureller Art führen, wenn die Entscheidungsträger der Thematik „Lernprobleme“ und der Fortbildung ihres Lehrpersonals gegenüber aufgeschlossen sind oder werden und erkennen, daß sie mit den FLE ein praktikables Hilfsmittel erhalten, um die Situation im Lehrgang differenzierter als bisher einzuschätzen.
- Dem großen Informationsbedürfnis und erheblichen Problemdruck steht bei den meisten Lehrkräften eine weitgehende Unsicherheit und Unvertrautheit in der Anwendung von Instrumenten der pädagogischen Diagnostik gegenüber. Die schriftlichen Informationen zu den FLE reichten häufig zur Einführung nicht aus – dabei ist zu berücksichtigen, daß die Lehrkräfte in der Regel keine pädagogische Ausbildung haben. Für Dozenten/Theorielehrer ist der Zugang zu dem Kategoriensystem der FLE weniger schwierig als für Ausbilder/Meister: Bei letzteren traten häufiger Schwierigkeiten auf, sich ohne fremde Hilfe mit dem Konzept, mit den Einsatzmodalitäten und der Auswertung vertraut zu machen.
- Als eine Hemmschwelle für den Einsatz der FLE erwies sich in verschiedenen Fällen der Zeitaufwand – weniger für die Durchführung in der Klasse als für die manuelle Auswertung der Gruppendiagnostik (etwa 2 bis 4 Stunden). In diesem Zusammenhang wurde häufiger Interesse an den vom Bundesinstitut vorgesehenen DV-Auswertungshilfen geäußert. Für künftige Verwender stehen ab 1984 benutzerfreundliche Auswertungsprogramme für verbreitete Mikrocomputertypen und Großrechner zur Verfügung, die den Zeitaufwand erheblich reduzieren und die Aussagegenauigkeit erhöhen.
- Bei der Diskussion der FLE und der Thematik „Lernprobleme“ wurde von Lehrkräften häufiger die Dringlichkeit der Behebung elementarer Mängel in der beruflichen Weiterbildung unterstrichen: Mangelhafte Teilnehmerauswahl durch das Arbeitsamt, unzureichende finanzielle Förderung mit fehlendem Lernanreiz sowie schlechte oder unklare Arbeitsmarktaussichten für Absolventen. Bemühungen, Lernprobleme zu erfassen und anzugehen, werden bei dieser Sichtweise erst dann als stärker erfolgversprechend angesehen, wenn gleichzeitig auch Verbesserungen in den vorgenannten Problembereichen erreicht werden können.
- Bei den Informations- und Beratungsaktivitäten in Bildungseinrichtungen haben sich die vom BIBB entwickelten „Fallstudien zu Lernproblemen“ als sehr erfolgreich erwiesen. Sie bieten einen geeigneten Weg, um die meist nicht pädagogisch

ausgebildeten Lehrkräfte der beruflichen Erwachsenenbildung zu einer differenzierten Analyse von Lehr- und Lernsituationen anzuleiten, sie zu den FLE als einem Instrument der Problemdiagnose hinzuführen und ihnen mögliche Vorgehensweisen zur Problemlösung zu vermitteln. Die ergänzend dazu entwickelten Hintergrundmaterialien zu einzelnen Bereichen (zu Fragen der Lernmotivation, der Leistungsangst, zu Verständnisproblemen und den Aspekten der Unterrichtsgestaltung sowie des Gruppen- und Institutionsklimas) dürften dazu beitragen, die meist komplexeren Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Lernenden, Lehrenden und strukturell/organisatorischen Bedingungen der Lernumwelt bei der Problementstehung zu erkennen und zu beeinflussen.

- Um eine intensive Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit der Thematik „Lernprobleme“ und den entwickelten Konzepten zu bewirken, sollten die schriftlichen Hilfen durch personale Maßnahmen der Lehrkräfteinformation bzw. -fortbildung ergänzt werden. Bisher durchgeführte Seminare zeigen, daß in der Gruppensituation durch das Vorgehen erfahrener Leiter und die Interaktion zwischen den Lehrkräften wichtige Sensibilisierungs- und Lernprozesse ausgelöst wurden, die eine gute Grundlage für weitere Aktivitäten bilden. Erfahrungen mit Beratungen einzelner Institutionen zeigen, daß mit den FLE eine Abstimmung der Lehrkräfte auf ein gemeinsames Ziel, auf Basis-Einstellungen erreicht werden kann. Wesentlich dabei ist, daß das weit verbreitete individuumzentrierte Erklärungsmuster, daß die Ursachen für Lernprobleme nur bei den Teilnehmern liegen, aufgebrochen wird und die gesamte Lehr- und Lernsituation einschließlich des Lehrerverhaltens, der Gruppenstruktur und der Bedingungen des Lernumfeldes in die Betrachtung einbezogen wird.
- Über die Verwendung der FLE durch professionelle Berater, wie Psychologen oder Sozialpädagogen, liegen dem Bundesinstitut bisher nur wenige Informationen vor – es wurden hierzu auch keine speziellen Untersuchungen vorgenommen. Wo die FLE zur Einzelfalldiagnostik herangezogen wurden, haben sie sich als aussagekräftiges Instrument zur schnellen Sichtung (Screening) der Problemsituation einzelner Teilnehmer, Lehrkräfte oder ganzer Lerngruppen erwiesen. Es kann dann in Gesprächen oder teilnehmender Beobachtung den jeweiligen Ursachen und Ansatzpunkten weiter nachgegangen werden.

Es besteht Einigkeit bei allen mit diesen Fragen Befaßten darüber, daß eine Diagnose der Lernprobleme allein nicht ausreicht, um die Entstehung von Problemen zu vermeiden bzw. vorhandene Probleme zu lösen – Diagnose ist eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung des Abbaues von Lernproblemen. Diagnostik muß Folgen haben! In vielen Bildungseinrichtungen besteht Interesse an Möglichkeiten und Hilfen zur Lernförderung bei Lernproblemen, und auch die wichtige Rolle der Fortbildung des Lehrpersonals auf diesem Gebiet wird häufiger unterstrichen. Betont wird aber auch der problemverstärkende Effekt der reduzierten finanziellen Förderung und der ungewissen Arbeitsmarktchancen für das Lernen und das Lehren und die Notwendigkeit für die Verantwortlichen, auch an diesen Punkten Veränderungen vorzunehmen.

Literatur

- BADE R.: Lernschwierigkeiten in der Anfangsphase beruflicher Weiterbildungslehrgänge. 2. überarbeitete Auflage. Bad Honnef, Bock u. Herchen 1982
- BRAUN, P., u.a.: Fragebogen zur Erfassung des Arbeitsverhaltens von Studenten. Vervielfältigtes Manuskript, Würzburg 1977
- DREESMANN, H.: Entwicklung und Ergebnisse eines Fragebogens zur Erfassung des psychosozialen Unterrichtsklimas über Schülerwahrnehmung. Dissertationsentwurf, Heidelberg 1978
- HARKE, D.: Belastungen der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 10. Jg. (1980), Heft 3, S. 4-7
- HARKE, D., u. FREIBICHLER, H.: Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener – FLE *) (s. nebenstehenden Kasten). Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1982 (Sonderveröffentlichung)

*) Die „Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener“ werden vom Bundesinstitut für Berufsbildung in zwei Fassungen geliefert:

Informationsfassung (gebundenes Exemplar mit Textteil und Abdruck aller Unterlagen)

DM 13,-

Einsatzfassung (Informationsfassung und Unterlagen für 3 Einsätze bei je 25 Teilnehmern)

DM 42,-

Bitte richten Sie Ihre Bestellung an das Bundesinstitut für Berufsbildung – Prässereferat – Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31

thema: berufsbildung

tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

Liebe Leserinnen,
liebe Leser,

in einer kürzlich durchgeföhrten Repräsentativumfrage wurden Elternmeinungen über die zukunftsträchtigsten Ausbildungswege ihrer Kinder erforscht. Auf die Frage, welcher Schulabschluß ihrer Meinung nach die beste Voraussetzung bietet, um später einen Arbeitsplatz zu bekommen, nannen 51 % das Abitur; nur 7 % geben den Hauptschulabschluß an. Das Abitur hält eben zwei Wege offen, nämlich in Studium und Beruf. Der Weg über die Hauptschule und eine abgeschlossene Berufsausbildung in den Beruf wird entsprechend niedriger bewertet.

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung, Beratungsorgan der Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der beruflichen Bildung, hat in der Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung Nägel mit Köpfen gemacht. Seine Forderungen, an die Bundes- und an die Länderregierungen gerichtet, lassen in ihrer Konkretheit auch jenen keinen Ausweg, die die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung lediglich als konsequenzenlose Parole vor sich hertragen:

1. Wer eine mindestens zweijährige Berufsausbildung erfolgreich abschließt, erhält den Mittleren Bildungsabschluß (Real- schulabschluß, Fachoberschulreife) zuerkannt.
2. Wer die Meisterprüfung im Handwerk oder die Industriemeisterprüfung oder eine entsprechende Fortbildungsprüfung im kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeld (z.B. Fachwirt) erfolgreich besteht, erhält die Zugangsberechtigung zum

Ein Instrument zur gezielten Bekämpfung der Arbeitslosigkeit:

Bildungsmaßnahmen im Auftrag der Arbeitsämter

Beruflische Weiterbildung als Instrument gegen die Arbeitslosigkeit wird von den Arbeitsämtern immer stärker eingesetzt. Die regionalen Unterschiede sind jedoch beachtlich: Während in einem Arbeitsamtbezirk nur knapp 1 % der Arbeitslosen in den von den Arbeitsämtern in Auftrag gegebenen Bildungsmaßnahmen qualifiziert wurden, waren es in einem anderen gut 23 %. Dies ist eines der Ergebnisse einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung, in der erstmals die Bildungsmaßnahmen der 142 Arbeitsämter, die sogenannten 'Auftragsmaßnahmen', für das Jahr 1982 nach Arbeitsamtbezirken und ausgewählten Merkmalen der Bildungsmaßnahmen analysiert werden.

In der Förderung der beruflischen Bildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) wird zwischen 'Auftragsmaßnahmen' und 'freien Maßnahmen' unterschieden. Bei den freien Maßnahmen handelt es sich um das von Bildungsträgern initiierte Angebot, das die Arbeitsverwaltung für die von ihr geförderten Teilnehmer nutzen kann. Bei Auftragsmaßnahmen liegt dagegen die Initiative für die Organisation und Gestaltung des Bildungsangebotes bei der Arbeitsverwaltung. Die Untersuchung geht auf die Entwicklung, die Merkmale und Probleme von Auftragsmaßnahmen ein:

- Im Zusammenhang mit der schrittweisen Verlagerung der AFG-Förderung auf die Arbeitslosen, die von Arbeitslosigkeit Bedrohten sowie die Arbeitnehmer ohne Berufsabschluß (Haushaltsstrukturge- →

setz 1976, Arbeitsförderungskonsolidierungsgesetz 1982, Haushaltsgesetz 1984) nahm der Anteil der (in der Regel) arbeitslosen Teilnehmer an Auftragsmaßnahmen stark zu. 1982 wurde nahezu jeder zweite AFG-geförderte Teilnehmer in Auftragsmaßnahmen weitergebildet.

- Durch den Einsatz von Auftragsmaßnahmen verstärken sich die Einflussmöglichkeiten der Arbeitsverwaltung auf den Weiterbildungsmarkt; gegenüber der Nutzung des freien Angebots wird ihr Einfluß auf Planung, Organisation und Durchführung von Bildungsmaßnahmen direkter (wie z.B. auf die Gestaltung des regionalen Bildungsangebots und der Infrastruktur für Weiterbildung oder die Auswahl und Kontrolle der Teilnehmer).

thema: berufsbildung

Studium an einer Fachhochschule.

Die Forderungen gehen von der Feststellung aus, daß eine Gleichwertigkeit nur für Ungleichartiges gefordert werden kann. Sie betonen damit den eigenständigen Bildungswert der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der in der Bildungsgeschichte vielfach belegt ist. Sie verfolgen damit die gesellschaftliche Aufwertung der Facharbeiter-, Gesellen- und Kaufmannsausbildung. Wer auf Festreden gern den Satz „Ehrt eure deutschen Meister...“ verwendet, kann nun zeigen, wie ernst er es damit meint.

Sollten die Kultusminister dieser Empfehlung folgen, könnte die berufliche Bildung eine echte Alternative zur gymnasialen Bildung werden:

Wenn für Eltern deutlich wird, daß auch der Weg über die berufliche Bildung ihren Kindern alle Chancen einschließlich des Studiums offen hält, müssen sie sie nicht um jeden Preis im Lebensalter von 10 Jahren aus Sorge um die Zukunft ins Gymnasium treiben.

Der Weg über die Hauptschule, eine abgeschlossene Berufsausbildung, die Bewährung im Beruf und die Meisterprüfung könnten auch dann genutzt werden, wenn am Ende doch ein Studium angestrebt wird. In diesem Jahr hören wir, daß über 40% der Abiturienten nicht sofort studieren wollen. Viele von ihnen, und zwar ein gutes Viertel, sind unschlüssig, ob sie überhaupt studieren sollten. Die Frage liegt nahe: Hätten sie überhaupt das Gymnasium gewählt, wenn ihnen der Weg zum Studium auch über die berufliche Bildung offengestanden hätte?

Folgten die zuständigen staatlichen Stellen der Empfehlung des Hauptausschusses, so ergäben sich auch andere, seit langem vergeblich erhoffte Änderungen:

- Die über Ausbildung und Beruf zur Hochschule strebenden jungen Menschen müßten sich nicht mehr in allgemeinbildenden Abendkursen bescheinigen lassen, daß allgemeine Bildung doch einen höheren Wert hat als berufliche.
- Die Hochschulen müßten sich in ihrem Lehrangebot auf eine neue an den Bildungsgütern der Arbeitswelt qualifizierte Hörer-

schaft einstellen. Deren Engagement und Kritikfähigkeit könnte dazu beitragen, die Hochschulen näher an die Praxis, an die Wirtschafts- und Berufswelt heranzuführen. Eine Überflutung der Hochschulen durch Handwerks- oder Industriemeister braucht niemand zu befürchten. Was diese Studenten von der Hochschule forderten wäre eine an den Bedürfnissen der Praxis orientierte akademische Aus- oder Weiterbildung.

entschieden werden, welcher gesellschaftliche Stellenwert dem beruflichen gegenüber dem gymnasialen und akademischen Bildungsweg eingeräumt wird. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat den Weg zur Aufwertung der beruflichen Bildung gewiesen. Jetzt ist es an der Politik, diesen Weg zu gehen.

Hermann Schmidt

Dr. Hermann Schmidt
- Generalsekretär -

Weiterkommen wird man nur gemeinsam! Eine Reihe von Ländern, so Niedersachsen, Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen hat sich auf den Weg gemacht, die Gleichwertigkeit beruflicher Bildung in kleinen Schritten zu erreichen. Sie müssen nun die entscheidenden Schritte bei der Gleichstellung der Abschlüsse und beim Hochschulzugang tun. Eine anachronistische Hürde bietet nach wie vor das öffentliche Laufbahnrecht. Hier ist der Bund am Zuge.

Auch die Wirtschaft ist gefordert: Die außerschulische berufliche Bildung im dualen System und in der betrieblichen Weiterbildung kann noch erheblich attraktiver gestaltet werden. Zusatzangebote zur Ausbildung, wie sie beispielsweise die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten des Handwerks bieten können, eröffnen auch Kleinbetrieben bessere Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Der Handwerksge-selle mit zusätzlichen kaufmännischen Qualifikationen, der Kaufmann mit zusätzlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in neuen Technologien; es gibt vielfältige Möglichkeiten, die man nutzen sollte. Eine klarere Konturierung der kaufmännischen Fortbildungsmöglichkeiten, ähnlich der Meisterebene in Industrie und Handwerk, würde ebenfalls dazu beitragen, die betriebliche Alternative zum Studium attraktiver zu gestalten.

Für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung im dualen System ist die Frage der Gleichwertigkeit von außerordentlicher Bedeutung. Der gegen Ende der 80er Jahre einsetzende Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen in Betrieben, Schulen und Hochschulen wird nicht zuletzt dadurch

■ Die mit den Auftragsmaßnahmen gegebenen Steuerungsmöglichkeiten der Arbeitsverwaltung im Bereich der beruflichen Weiterbildung können nur realisiert werden, wenn von Seiten der Arbeitsverwaltung ein Mehr an Zeit, Personal, Fachkompetenz und Informationen für die Planung und Gestaltung von Auftragsmaßnahmen eingesetzt wird.

Der quantitative Überblick über die Auftragsmaßnahmen des Jahres 1982 zeigt unter anderem, daß

■ jeweils circa ein Drittel der Teilnehmer auf Umschulung, Anpassungsfortbildung sowie auf Informations-/Übungs- und Trainingsmaßnahmen entfallen;

■ die privaten Träger mit über einem Drittel der Teilnehmer die meisten weiterbilden, gefolgt von den Arbeitnehmerorganisationen mit einem Viertel der Teilnehmer;

■ die Maßnahmemeziele vor allem im Bereich der Fertigungsberufe sowie bei den Verwaltungs- und Büroberufen liegen;

- für ein Viertel der Teilnehmer keine Prüfung stattfindet und über ein Drittel durch die Maßnahmeträger geprüft wird; nur für eine Minderheit sind die Kammern (IHK/HWK) prüfende Stellen;
- der Schwerpunkt bei den Kurzzeitmaßnahmen liegt; nur ein gutes Fünftel der Teilnehmer nimmt an Maßnahmen teil, die über ein Jahr dauern.

Auf dreißig, z. T. farbigen Karten wird die Teilnehmerstruktur für die einzelnen Arbeitsamtsbezirke nach Maßnahmarten, Trägern, Berufsbereichen, Prüfenden Stellen sowie nach Dauer und Kosten der Maßnahmen mit Hilfe von Diagrammen veranschaulicht. Zum Teil werden die Ergebnisse der Teilnehmeranalyse vor dem Hintergrund der regionalen Arbeitslosenquote dargestellt. Auf der Grundlage der Ergebnisse für die Landesarbeitsamtsbezirke Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg wird die Beteiligung von Männern und Frauen an Auftragsmaßnahmen verglichen.

Der Bericht „Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeit. Bildungsmaßnahmen im Auftrag der Arbeitsämter“ von Edgar Sauter, Günter Walden, Richard von Bardeleben, Heinrich Krüger, Helena Podeszfa, Andrea von Simons und Brigitte Sowade ist als Heft 47 der Reihe „Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung“ erschienen und beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, 1000 Berlin 31, gegen eine Schutzgebühr zu beziehen.

S

Tarifliche Ausbildungsvergütungen 1983

Bei 587,- DM pro Monat lag im letzten Jahr die durchschnittliche Ausbildungsvergütung bezogen auf die gesamte Ausbildungszeit. Dies ergab eine Untersuchung des BIBB, in der rd. 170 stark besetzte Ausbildungsbereiche tarifvertraglichen Ausbildungsvergütungen zugeordnet wurden.

In den erfaßten Berufen sind 93 % aller am 31.12. 1982 registrierten Auszubildenden vertreten. 10 % dieser Jugendlichen erhalten Ausbildungsvergütungen von weniger als 450,- DM, mehr als drei Viertel (78 %) zwischen 450,- DM und 700,- DM und 12 % mehr als 700,- DM.

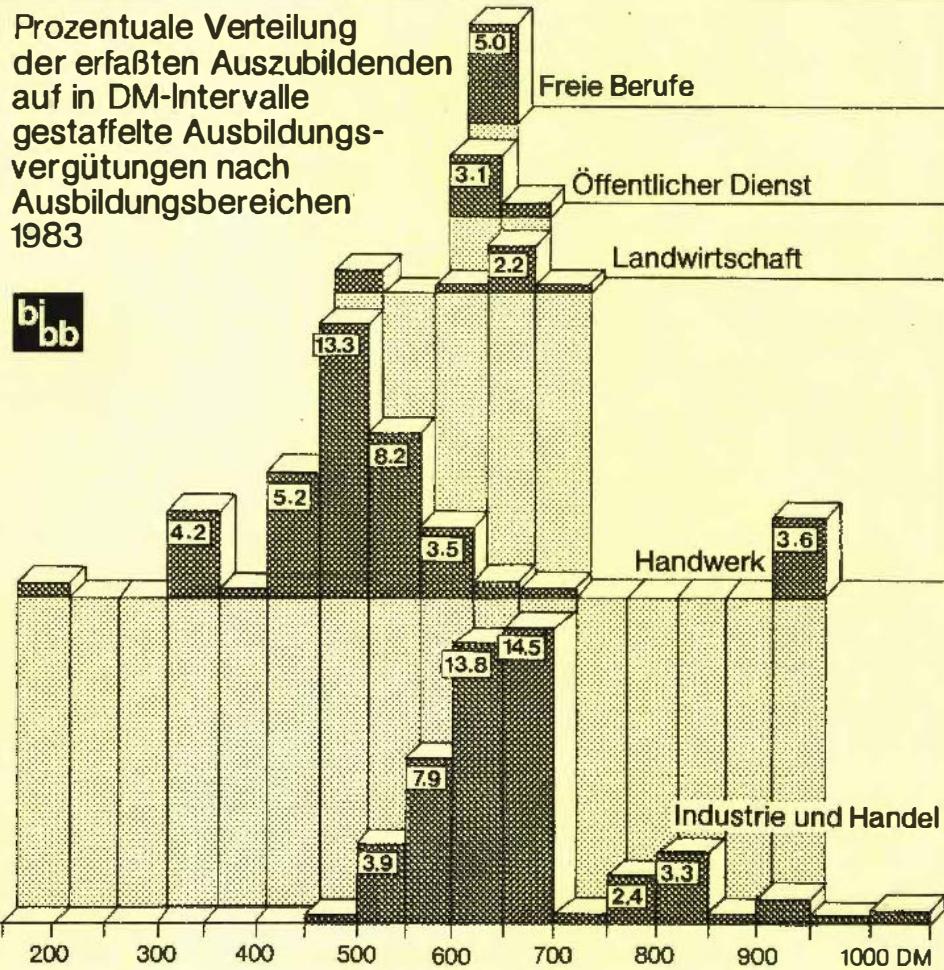
Die niedrigsten Ausbildungsvergütungen werden im Damen-schneiderhandwerk mit 191,- DM und im Friseurhandwerk mit 305,- DM gezahlt. In diesen typischen Mädchenberufen werden rd. 5 % der erfaßten Lehrlinge ausgebildet.

Für knapp 6 % der Auszubildenden liegen die Vergütungen über

900,- DM. Dies gilt vor allem für die gewerblichen Lehrlinge im Bergbau und im Bauhauptgewerbe sowie die angehenden Versicherungskaufleute. Die Spitze der Vergütungsskala nimmt der Bergmechaniker mit einer monatlichen Vergütung in Höhe von 1008,- DM ein.

→

Prozentuale Verteilung der erfaßten Auszubildenden auf in DM-Intervalle gestaffelte Ausbildungsvergütungen nach Ausbildungsbereichen 1983



Wie aus den Abbildungen 1 und 2 deutlich hervorgeht, bestehen relativ große Unterschiede im Vergütungsniveau der Ausbildungsbereiche. In Industrie und Handel werden mit 653,- DM die höchsten Vergütungen erreicht, während im Handwerk mit durchschnittlich 512,- DM die niedrigsten Vergütungen zu verzeichnen sind. Damit erhalten die Auszubildenden in Industrie und Handel um 28% höhere Vergütungen als die Auszubildenden im Handwerk.

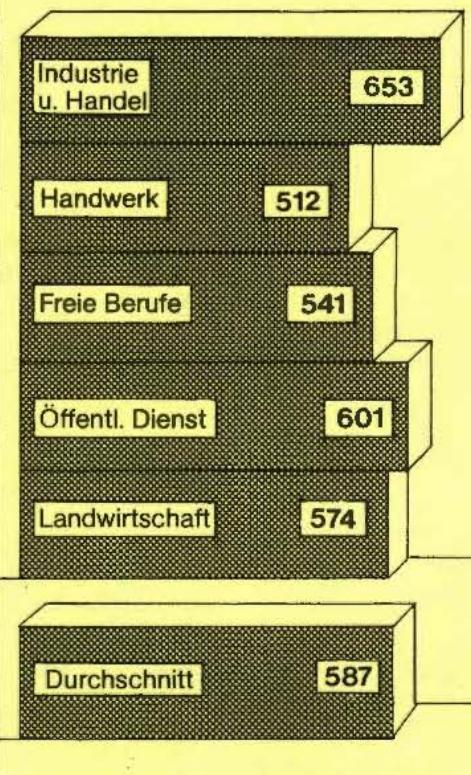
Die durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen in den 10 am stärksten besetzten Ausbildungsbereichen sind in Abbildung 3 dargestellt.

Es ist zu berücksichtigen, daß die angegebenen Werte Durchschnitte über die jeweilige Ausbildungsdauer sind, und daß aufgrund des bestehenden Tarifsystems regionale und branchenspezifische Abweichungen auftreten können.

Bt/Wie/Kö

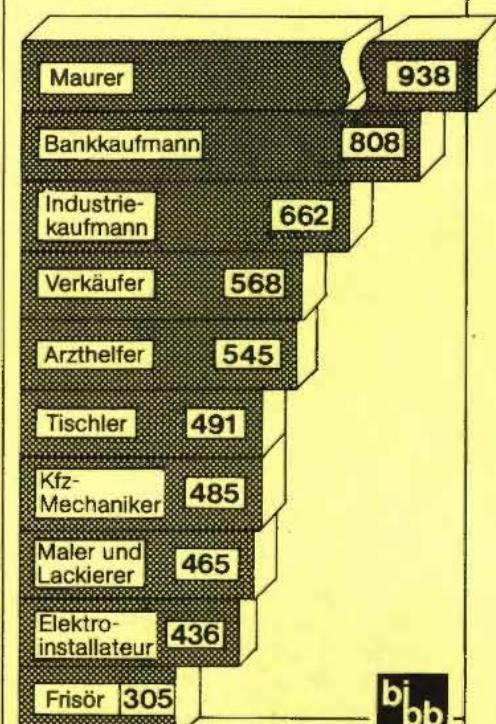
Durchschnittliche Ausbildungsvergütungen nach Ausbildungsbereichen 1983

- in DM -



Die Ausbildungsvergütungen in den 10 am stärksten besetzten Ausbildungsbereichen 1983

- in DM -



bibb

Kompetenter Umgang mit CNC-Werkzeugmaschinen:

Lernen mit Hilfe von CNC-Simulatoren

Es ist unbestritten: Zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten sind erforderlich, um mit den CNC-Werkzeugmaschinen kompetent umzugehen. Diese neuen Qualifikationen lassen sich zu einem guten Teil (und viel kostengünstiger) mit Hilfe von CNC-Simulatoren vermitteln. Zu diesem Schluß führt ein vom BIBB gemeinsam mit Ausbildungsbetrieben durchgeführtes Projekt zur Entwicklung von Ausbildungsmitteln für die CNC-Technik. Jetzt wurde begonnen, diese Idee umzusetzen.

Ein handelsüblicher Personalcomputer mit CNC-Tastatur und

grafisch-dynamischer Darstellung der Werkstückbearbeitung bildet den „Kern“ des Simulators. Er soll letztlich so ausgelegt werden, daß mit ihm das Einrichten und Programmieren, der Testlauf und die automatische Fertigung an CNC-Dreh- und Fräsmaschinen grundsätzlich gelernt werden kann und damit der Auszubildende auf den Umgang mit realen Produktionsmaschinen gut vorbereitet wird. Und nicht nur dies: Mit CNC-Simulatoren lassen sich unterschiedliche Formen der Arbeitsorganisation und der Kooperation leichter in der Ausbildung verwirklichen und

üben. So trägt er auch auf dieser Ebene zur Qualifizierung bei.

Für das Drehen liegt bereits ein technisch und didaktisch interessantes Simulationsprogramm vor, das demnächst in einem ersten Durchlauf ebenfalls von Auszubildenden erprobt werden soll. Dann – im anschließenden Projekt – wird der Ausbau des CNC-Simulators (Fertigstellen des Drehens und Erarbeitung der Fräsimulation) fortgesetzt und schließlich seine Leistungsfähigkeit für die Ausbildung systematisch überprüft werden.

(Weitere Informationen: Christian Buchholz (BIBB/5.2, 030 86 83 421)

Lr

Hilfe bei der Anerkennung von Aussiedlerzeugnissen:

Studie über berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der DDR

In den vergangenen fünfzehn Jahren sind weit über 200 000 Personen aus der DDR in die Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West) zugezogen. Allein im laufenden Jahr ist die Zahl bereits auf über 25 000 angestiegen. Nahezu ein Drittel waren Erwerbspersonen.

Wenn auch keine Angaben über deren Altersstruktur und Bildungsniveau vorliegen, so lassen doch die verfügbaren Zahlen erkennen, welchen Umfang die Verfahren zur Anerkennung der in der DDR erworbenen beruflichen Qualifikationen angenommen haben. Diese Anerkennung ist wesentliche Voraussetzung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Eingliederung des aus der DDR zugezogenen Personenkreises. Grundlage für die Anerkennung bildet gemäß § 92 des Bundesvertriebenengesetzes die Gleichwertigkeit der in der DDR abgelegten Prüfungen mit entsprechenden Abschlüssen in der Bundesrepublik Deutschland.

Eine Studie über die berufliche Bildung und die berufliche Qualifikation in der DDR hat das Bundesinstitut für Berufsbildung

jetzt veröffentlicht. Die Studie soll dazu beitragen, die Tätigkeit der Anerkennungsbehörden in der Bundesrepublik zu erleichtern.

Sie gibt einen Überblick über die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR, insbesondere über das System der beruflichen Bildung, wobei Fragen behandelt werden, wie

- das Recht auf Bildung,
- von der Schule zum Ausbildungsvertrag,
- die Systematik der Ausbildungsberufe,
- Grundberufe und berufliche Grundlagenfächer,
- Inhalt und Organisation der Berufsausbildung,
- das Prüfungswesen,
- das Handwerk in der DDR,
- die Ausbildung zum Meister in Industrie und Handwerk.

Abschließend erfolgt ein Vergleich der beiden Qualifikationsebenen des Facharbeiters und des Meisters in Industrie und Handwerk unter den Gesichtspunkten der §§ 92 und 71 des Bundes-

Projektausbildung – Modellversuch bei den Hoesch-Hüttenwerken

Seit dem 1. Dezember 1982 führen die Hoesch-Hüttenwerke einen Modellversuch: „Leittextsystem für wechselnde, projektartig aufbereitete ausbildungsgerechte Fertigungsaufgaben“ für die Ausbildung der Betriebs- und Maschinenschlosser durch. Das Ausbildungssystem der Hoesch-Hüttenwerke hat die Besonderheit, daß nach einer Lehrgangsausbildung im 1. Jahr in den beiden Lehrwerkstätten von den Auszubildenden richtige Arbeitsaufträge für die Hüttenwerke oder sogar externe Auftraggeber ausgeführt werden.

Die Lehrwerkstatt arbeitet hierzu als eigenständige Schlosserei und verfügt zusammen mit den Sozialbetrieben über eine eigene Konstruktionsabteilung.

Angeregt durch das Leittextsystem in der Ausbildung der Stahlwerke-Peine-Salzgitter AG (Lehr-Lern-System Hobbymaschine) wird bei Hoesch ein Leittextsystem entwickelt, das nicht an bestimmte Produkte gebunden ist, sondern die selbständige Arbeitsabwicklung für unterschiedliche Arbeitsaufträge anleiten kann.

Die Leittexte dienen zum einen der Wiederholung und Vertiefung der Grundfertigkeiten, zum anderen dem Zeichnungslesen, der Arbeitsplanung und der Kontrolle. Von diesen Leittexten erhofft man sich nicht nur eine weitere Systematisierung der bewährten Ausbildungskonzeption, sondern darüber hinaus auch die Förderung der Selbständigkeit der zukünftigen Facharbeiter.

Es wird damit gerechnet, daß ab 1985 Leittexte auch an anderen Ausbildungseinrichtungen zur Erprobung weitergegeben werden können. Der Modellversuch wird vom Friedrichsdorfer Büro für Analyse und Planung in Sozial- und Bildungsbereichen wissenschaftlich betreut.

DW

vertriebenengesetzes und des § 7 Absatz 7 der Handwerksordnung.

Den in der Bundesrepublik Deutschland für die Anerkennung der in der DDR erworbenen beruflichen Zertifikate zuständigen Behörden wird unter Berücksichtigung der im einzelnen erläuterten Auslegungskriterien des Begriffs „Gleichwertigkeit“ eine Gleichstellung mit entsprechenden Qualifikationen in der Bundesrepublik unter der Voraussetzung empfohlen, daß der Antragsteller als Ausgleich für längere Ausbildungszeiten in der Bundesrepublik den Nachweis über entsprechende Zeiten berufspraktischer Bewährung führt.

Der umfangreiche Anhang der Studie enthält als Hilfsmittel für die mit der Anerkennung Befassten erstmals alphabetische Verzeichnisse aller Ausbildungsberufe ab 1960 mit vielen zusätzlichen Informationen; darüber hinaus Verzeichnisse der Handwerksberufe, Verzeichnisse der Fachrichtungen der Meister in Industrie und Handwerk sowie Auszüge aus einschlägigen, für die Berufsbildung in der DDR relevanten Gesetzentexten.

Die Broschüre ist im Rahmen der Veröffentlichungen des Bundesinstituts über Ausbildungsgänge und -abschlüsse in sozialistischen Staaten - CSSR, Ungarn, UdSSR, Jugoslawien und Polen erschienen und kann, wie diese, gegen eine Schutzgebühr bezogen werden beim Pressereferat des Bundesinstituts für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31 - Telefon: 030 - 8683280.

G

Schuhmacher:

Größerer Berufserfolg für die im Beruf Verbliebenen

Für ausgebildete Schuhmacher, die trotz des Bedeutungsverlusts dieses Berufs in den 50er und 60er Jahren „bei ihrem Leisten geblieben sind“, hat sich der Verbleib im Ausbildungsberuf offenbar ausgezahlt. Sie rangieren bei einer Reihe von Meßwerten, die die verschiedenen Aspekte des Berufserfolgs erfassen, deutlich vor ihren Kollegen, die nach der Ausbildung den Beruf gewechselt haben.

Der Berufswechsel - bei den Schuhmachern haben 63 Prozent von allen Erwerbstägigen, die eine Schuhmacherlehre abgeschlossen haben, angegeben, sie hätten inzwischen Ihrem erlerten Beruf den Rücken gekehrt - fand in der Regel nicht aus freien Stücken statt. Viele fanden als Schuhmacher keine Arbeit mehr. Oder sie verdienten im Vergleich zu anderen Arbeitsplätzen zu schlecht. Die Industrie lockte mit guten Löhnen. So sind viele ausgebildete Schuhmacher als Un- oder Angelernte in der industriellen Produktion tätig. Und solche Industriearbeitsplätze sind durch hohe körperliche Belastungen, durch hohen Leistungsdruck (Streß) und Monotonie gekennzeichnet. Nur wenigen gelingt der Aufstieg in eine Vorgesetztenposition. Und bei der fortschreitenden Rationalisierung sind gerade diese Arbeitsplätze besonders gefährdet.

Dies ist nur ein Beispiel aus einer Analyse über Ausbildungsberufe und beruflichen Erfolg, die das Bundesinstitut für Berufsbildung vorgelegt hat. Dabei wurden auf der Basis einer 1979 gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit durchgeföhrten repräsentativen Erhebung bei ca. 30.000 deutschen Erwerbspersonen die Berufswege und die aktuelle Beschäftigungssituation der Personen untersucht, die eine betriebliche Berufsausbildung abgeschlossen haben.

Insgesamt 69 der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe wurden miteinander verglichen. Als Maßstäbe dienten Dimensionen wie Sicherheit des Arbeitsplatzes, beruflicher Aufstieg, Einkommen, Flexibilität, die Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen sowie Arbeitszufriedenheit. Die Bedeutung des Berufswechsels spielt bei der Analyse eine wichtige Rolle.

Das Bild, das gezeichnet wird, bezieht sich - das sei einschränkend gesagt, auf die Verhältnisse der Nachkriegszeit. Ein nicht unerheblicher Teil der Erwerbstägigen des Jahres 1979, die eine abgeschlossene Berufsausbildung im dualen System (Lehre) vorweisen können, hat diese Qualifikation sogar vor Gründung der Bundesrepublik erworben. Die in den letzten Jahren auftretenden Probleme auf dem Arbeitsmarkt und die stark gestiegenen Ausbildungszahlen haben noch keine Berücksichtigung gefunden. Doch kann man aus den Erfahrungen der Vergangenheit wichtige Hinweise für zukünftige Entwicklungen und Möglichkeiten erhalten.

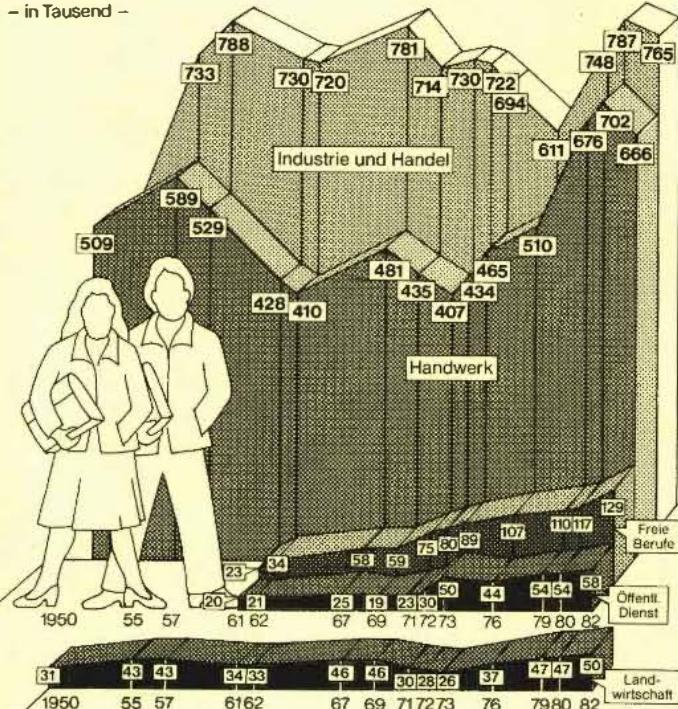
Die Studie von Rolf Jansen und Thomas Clauß „Betriebliche Berufsausbildung und beruflicher Erfolg“, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 65, ist gegen eine Schutzgebühr zu beziehen beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31.

Jan

Schaubilder erläutern Entwicklung in der Berufsbildung

Die Verteilung der Auszubildenden auf Ausbildungsbereiche 1950–1982

– in Tausend –



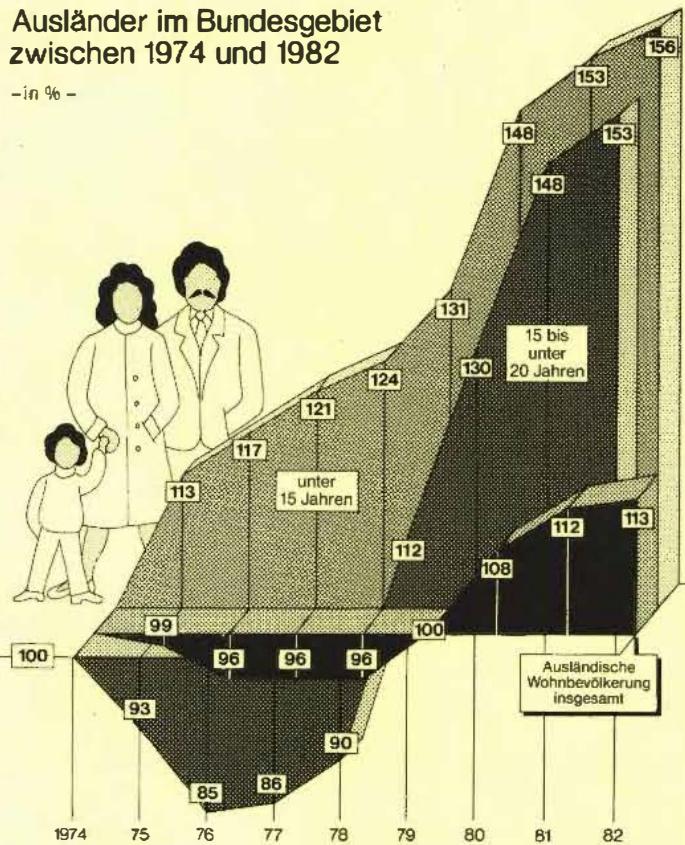
In Jahre 1980 wurde mit 1,7 Mio. bestehenden Ausbildungsverhältnisse die höchste Zahl der Nachkriegszeit erreicht. Seit Anfang der 50er Jahre sind „Industrie und Handel“ vor dem „Handwerk“ größter Ausbildungsbereich. Von 1971 bis 1980 halte das Handwerk eine starke kontinuierliche

Zunahme der Ausbildungswertnisse. Industrie und Handel nahmen von Ende der 60er Jahre bis 1976 stark ab, um dann erneut die Spitzenwerte der 50er und 60er Jahre zu erreichen. Auch die „Freie Berufe“ haben die Zahl der Ausbildungsplätze in den letzten Jahren beträchtlich gesteigert.

bbb

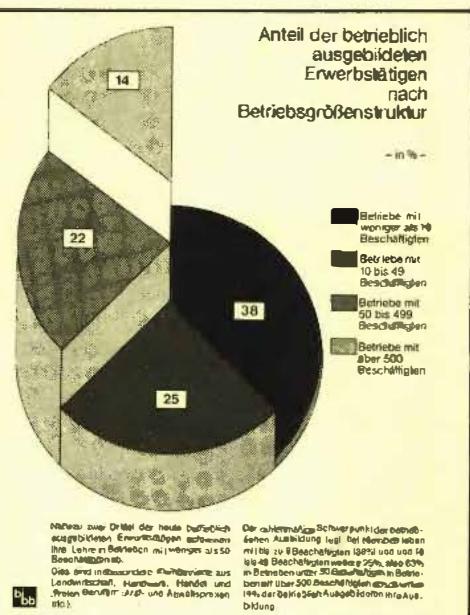
Ausländer im Bundesgebiet zwischen 1974 und 1982

– in % –



Ausländer im Bundesgebiet werden erst seit 1974 (100%) nach ihrem Lebensalter ausgezählt (bis 1979 ohne Stadt München). Der Bestand der Kinder unter 15 Jahren stieg seither auf 156%. Die Zahl der Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren sank

zunächst auf 85% (1976) ab. Danach stieg sie gegenüber 1974 auf 153% an (1982). Damit macht sich in dieser Altersgruppe die Wirkung des Familiennachzugs in das Bundesgebiet besonders bemerkbar.



Schaubilder über die Entwicklung der beruflichen Bildung in den vergangenen Jahren hat jetzt das Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Sie erläutern z. B. die Tendenzen bei der Verteilung der Auszubildenden auf die Ausbildungsbereiche Industrie und Handel, Handwerk, Freie Berufe, Öffentlicher Dienst und Landwirtschaft seit 1950, die Konzentration der Auszubildenden in den Ausbildungsbereichen, die schulische Vorbildung der Auszubildenden, die seit 1976 neuabgeschlossenen Ausbildungsverträge, die demographische Entwicklung und vieles andere mehr. (siehe Beispiele)

Die Broschüre „Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schaubilder zu Entwicklungstendenzen im Ausbildung- und Beschäftigungssystem“ umfaßt insgesamt 45 Grafiken. Sie ist beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, gegen eine Schutzgebühr zu beziehen.

Wer

Fachkräftenachwuchs – Zahlen machen Furore

Zahlen entwickeln oft ein eigenes Gewicht, vor allem, wenn sie in die politische Diskussion eingehen: Von 5:1 auf 1,5:1 soll sich das Verhältnis zu Lasten des Fachkräftenachwuchses und zugunsten der Hochschulabsolventen bis zu Beginn der 90er Jahre verschieben. Eine dramatische und in der Tat bedenkliche Entwicklung – wenn sie so stimmt.

Nehmen wir die Daten:

- Ende der 70er Jahre bewegte sich die genannte Relation bei 4:1 (1977: 470 000 Absolventen des dualen Systems, Facharbeiter, Gesellen, Kaufleute; 120 000 Hochschulabsolventen).
- Mit den ersten geburtenstarken Jahrgängen – die bekanntlich zuerst die berufliche Bildung erreichten und wegen der längeren vorherigen Schulzeit erst mit einer mindestens dreijährigen Verzöge-

rung die Hochschule – stieg die Relation auf 5:1 (1983: 630 000 Absolventen des dualen Systems zu 135 000 Hochschulabsolventen).

- Nach dem Auslaufen der geburtenstarken Jahrgänge im dualen System (16–20jährige), wenn gleichzeitig die geburtenstärksten Jahrgänge die Hochschulen verlassen, sinkt die Relation auf ca. 3:1 (580 000 zu 200 000). Dieses zeitliche Zusammentreffen des „Berges von Hochschul-

absolventen“ mit dem „Tal von betrieblich Ausgebildeten“ liegt etwa in der Zeit von 1991 bis 1994.

Auf bedrohliche 1,5:1 kann man nur kommen, wenn man für Anfang der 90er Jahre von lediglich rund 300 000 Absolventen des dualen Systems pro Jahr ausgeht. Dies setzt einen Rückgang in diesem Bereich voraus, der weit über die demographische Entwicklung hinaus geht: Das duale System verlöre entgegen der langfristigen Tendenz gegenüber anderen Bildungsgängen erheblich an Gewicht. Eine solche Entwicklung erscheint wenig realistisch.

Noch eins: Wegen der zeitlichen Phasenverschiebung von Ausbildung im dualen System und Hochschulausbildung dürfen nicht die Relationen in den jeweiligen Jahren verglichen werden, sondern nur die der jeweiligen Geburten-Jahrgänge. Tut man dies, so sieht alles viel undramatischer aus:

1. Seit Ende der 70er Jahre ist eine deutliche Verschiebung zugunsten der Absolventen des dualen Systems bei einem Abbau der Ungelerntenquote zu verzeichnen.
2. Zwar nimmt auch der Teil der Hochschulabsolventen am Jahrgang zu, aber bei weitem nicht in dem Umfang, wie die Abiturientenzahlen zunächst erwartet ließen.
3. Wegen der sehr positiven Entwicklung im dualen System ergibt sich für die Dekade der 80er Jahre insgesamt eine Relation von Fachkräften zu Hochschulabsolventen wie in den 70er Jahren von unverändert 4:1.

Handreichungen für eine projektorientierte Berufsausbildung

Als Heft 8 der Handreichungen für die Berufsausbildung im Berufsfeld Metalltechnik ist nun im BIBB das Projekt „Fahrradanhänger“ in einer Erprobungsfassung erschienen. Sie soll den Trägern von Ausbildungmaßnahmen im Programm des Bundesbildungsministers für die Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher als Arbeitshilfe dienen.

Erarbeitet wurde diese Handreichung im Verein zur Förderung der Berufsausbildung e. V. in Rüsselsheim im Rahmen des Modellversuchs „Berufsausbildung mit besonderer Lernunterstützung“.

Grundlage der Handreichung ist eine von Sozialpädagogen und Jugendlichen organisierte und erstellte Fotodokumentation, die die Kapitel Planung, Durchführung, Unterrichtseinheit, Werbung, Vertrieb und Serienfertigung auf lebendige Weise darstellt.

Unter unmittelbarer Beteiligung der Berufsschule haben hier die Auszubildenden für den Beruf des Betriebsschlossers mit ihren Ausbildern und Sozialpädagogen ein Arbeitsvorhaben vollständig von der Planung über die Durchführung bis hin zum Vertrieb des Produktes realisiert.

Ze

krAx

- HEIM, P.: Entwicklung des Prüfungsangst-Fragebogens (PAF). In: MEIER, A., u.a.: Training zum Abbau von Prüfungsangst und Arbeitsstörungen bei beruflichen Rehabilitanden. Heidelberg, Stiftung Rehabilitation 1978
- HOLLA, M.: Zur Situation beruflicher Rehabilitanden in Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken. Unveröffentlichtes Manuskript. Göttingen: Agrarsoziale Gesellschaft 1980
- KAHL, Th. N.: Unterrichtsforschung. Kronberg, Scriptor 1977
- KRETSCHMANN, R.: Zum Verlauf und humanitären Erfolg beruflicher Rehabilitation bei Jugendlichen und Erwachsenen. Unveröffentlichtes Manuskript. Göttingen: Agrarsoziale Gesellschaft 1980
- LUDWIG, R., u. FISCHER, P.: Entwicklung und Überprüfung von verhaltenstherapeutischen Trainingsprogrammen zur Erhöhung der Selbstsicherheit bei sozial gehemmten beruflichen Rehabilitanden. Diplomarbeit, Heidelberg 1975
- MODICK, H.-E.: Ein dreieiliger Fragebogen zur Erfassung der Leistungsmotivation. In: Diagnostica 4/1977, S. 298-321

SCHMIEL, M., u. VON SCHROETER, G.: Lernschwierigkeiten bei der Fortbildung zum Industriemeister. In: HARKE, D.: Lernprobleme in der beruflichen Erwachsenenbildung. Berlin, Bundesinstitut für Berufsbildung 1977

SCHOTT, E.: Zur empirischen und theoretischen Grundlegung eines Bewertungsinstrumentes für Vorlesungen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 28, Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik 1973

SIEBERT, H., DAHMS, W., u. KARL, CHR.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn: Schöningh 1982

TREIBER, B., u. a.: Veränderbarkeit bedeutsamer Lehrerverhaltensweisen durch Lehrertraining. Unveröffentlichtes Manuskript. Heidelberg 1977

VÖLLER, M.: Lernschwierigkeiten von Führungsnachwuchskräften in der Ausbildung zum oberen Management des Einzelhandels – dargestellt an der Führungsnachwuchsausbildung eines Warenhauskonzerns. Dissertation, Köln 1974

WINTELER, A.: Fragebogen zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen. München: Hochschuldidaktisches Zentrum der Hochschule der Bundeswehr 1977

ZUR DISKUSSION

Oskar Meggeneder

Die berufliche Weiterbildung in Österreich nach dem Arbeitsmarktförderungsgesetz

Das 1969 verabschiedete Arbeitsmarktförderungsgesetz (AMFG) bildet die wichtigste Grundlage zur Durchführung der Arbeitsmarktpolitik. Mit der Vollziehung des Gesetzes ist die Arbeitsmarktverwaltung betraut, die mit ihren Maßnahmen im Sinne einer aktiven Arbeitsmarktpolitik zur Erreichung und Aufrechterhaltung der Vollbeschäftigung sowie zur Verhütung von Arbeitslosigkeit beizutragen hat.

Die Arbeitsmarktförderung

Einen wesentlichen Schwerpunkt des Gesetzes bilden die Ausführungen zur Berufsberatung und Arbeitsvermittlung. Die gesetzlichen Richtlinien stellen hier vor allem auf die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme dieser Dienste sowie deren Unentgeltlichkeit und Unparteilichkeit ab.

Einen weiteren Schwerpunkt des Gesetzes bildet ein umfangreiches Beihilfensystem, durch das arbeitsmarktpolitisch erwünschte Verhaltensweisen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern erreicht werden sollen. Im Unterschied zur Bundesrepublik besteht für die Gewährung der Beihilfen keinerlei Rechtsanspruch. Das AMFG wurde seit seinem Bestehen mehrmals novelliert. Die ersten drei Novellen brachten eine Erweiterung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente im Hinblick auf regional- und strukturpolitische Maßnahmen.

Obwohl von der Mitte der 70er Jahre einsetzenden weltweiten ökonomischen Krise Österreich zunächst verschont blieb, war abzuschätzen, daß über kurz oder lang auch in Österreich mit steigender Arbeitslosigkeit zu rechnen sei. Dies führte dazu, daß der Arbeitsmarktpolitik erhöhte Bedeutung bei der Erfüllung des wirtschaftspolitischen Ziels der Vollbeschäftigung zukam. Dies zeigte sich einerseits in einer zum Teil beträchtlichen Erhöhung der zugeführten Mittel und andererseits in einer mehrfachen Novellierung des AMFG. Die vierte Novelle im Jahre 1976 brachte eine Verbesserung der Informationsmöglichkeiten der Arbeitsmarktverwaltung (AMV), und zwar die Verpflichtung zur rechtzeitigen Meldung über beabsichtigte Freisetzung und der Einführung von Kurzarbeit sowie die Verpflichtung zur Meldung offener Stellen an die AMV. Die fünfte Novelle aus 1978 ermöglichte der AMV den Zugriff auf zusätzliche finanzielle Mittel. Mit der sechsten Novelle aus dem Jahr 1979 wurde eine neue Beihilfe eingeführt, und zwar in der Form der Haftungs-

Übernahme für von Betrieben aufgenommene Kredite zur Sicherung und Schaffung von Arbeitsplätzen.

Zugleich wurde das Frühwarnsystem durch die Erweiterung des Kreises der anzeigenpflichtigen Betriebe und die Sanktionierung von Verstößen gegen die Verständigungspflicht durch die Unwirksamkeit der davon betroffenen Kündigungen ausgebaut. Die achte Novelle aus 1982 brachte eine Erweiterung der Förderungsbeihilfen und setzte zusätzliche Bundesmittel zur Finanzierung derselben frei. Die neunte Novelle aus 1983 brachte Förderungsmöglichkeiten für arbeitsmarktpolitische Betreuungseinrichtungen, eine Erweiterung der Förderung von Lehrausbildungsplätzen sowie die Förderung von selbstverwalteten Unternehmen. Im Rahmen dieses Beitrages ist besonders die Mobilitätsförderung von Interesse.

Die Mobilitätsförderung

Die unter diesem Titel laufenden Maßnahmen erfassen sowohl die berufliche als auch die geographische Mobilität, wobei der Schwerpunkt allerdings auf der ersteren liegt.

Im Gefolge der allgemeinen wirtschaftlichen Rezession sind insbesondere ungelernte und minderqualifizierte Arbeitnehmer vom Verlust des Arbeitsplatzes bedroht, da im Regelfall die betrieblichen Substitutionskosten für gut ausgebildete Arbeitnehmer höher liegen. Durch Förderungsmaßnahmen, die auf eine Ausbildung bzw. Höherqualifizierung abzielen, sollen die Chancen auf eine Wiederbeschäftigung erhöht werden. Da die Probleme am Arbeitsmarkt vor allem eine Folge des Marktviersagens und technischen Fortschritts sind, ist zu bezweifeln, daß eine Verbesserung der Qualifikation der Arbeitnehmer wesentlich zu mittelfristigen, geschweige denn kurzfristigen, positiven Beschäftigungseffekten führen wird. Die Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Mobilität können unter den derzeitigen ökonomischen Bedingungen hauptsächlich dazu beitragen, daß

- die Partizipanten an den verschiedenen Schulungsmaßnahmen die Zeit sinnvoll nutzen, in der keine Möglichkeit auf die Vermittlung eines Arbeitsplatzes besteht;
- durch gezielte Förderungsmaßnahmen innerbetrieblicher Schulungen Problembetriebe finanziell entlastet werden (d.h.

die Personalkosten werden zum Teil durch die öffentliche Hand übernommen) und somit in einem Teilbereich der bestehende Beschäftigungsstand gehalten werden kann.

Im österreichischen AMFG sind im Gegensatz zum bundesdeutschen Arbeitsförderungsgesetz (AFG) die einzelnen Förderungsmaßnahmen nicht deutlich voneinander abgegrenzt. Bezuglich der Förderungsmaßnahmen zur Berufsausbildung sowie zur beruflichen Weiterbildung und Umschulung unterscheidet das AMFG nur zwischen Berufsausbildung für einen Lehrberuf (§ 19 (1) a AMFG) und Ein-, Um- oder Nachschulung, Erleichterung der Berufsausbildung (mit Ausnahme der Lehrberufe), Arbeitserprobung, Berufsvorbereitung, Arbeitstraining und berufliche Weiterentwicklung (§ 19 (1) b AMFG).

Für die gemäß § 19 (1) b AMFG geförderten Schulungsmaßnahmen werden Beihilfen gewährt. Die Beihilfen für die Teilnehmer an den verschiedenen Maßnahmen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie Umschulung umfassen:

- (teilweisen) Ersatz der Teilnahme- und Beitragskosten;
- Ersatz der Reise-, Unterkunfts- und Verpflegungskosten;
- Beiträge zur Deckung der erhöhten Lebensunterhaltskosten (z. B. wegen eines getrennten Haushalts) bis zur Dauer eines Jahres;
- Beihilfen, welche die gesamten Lebensunterhaltskosten abdecken.

Anerkannte Bildungseinrichtungen, welche die entsprechenden im Förderungskatalog enthaltenen Schulungen durchführen, können Zuschüsse bis zu 100 Prozent des Personal- und Sachaufwandes erhalten. Ein Teil der Schulungsmaßnahmen wird allerdings in den Betrieben durchgeführt. Betriebe, welche die Schulungsmaßnahmen ausschließlich im eigenen Interesse durchführen, erhalten Beihilfen in der Höhe bis zu 50 Prozent des Personal- und Sachaufwandes. Erfolgen die Schulungsmaßnahmen nicht im ausschließlichen Interesse des Betriebes, so können die Beihilfen bis zu 100 Prozent der entstandenen Personal- und Sachkosten betragen.

Im Gegensatz zu Österreich spielt die betriebliche berufliche Weiterbildung (BW) in der BRD eine untergeordnete Rolle. „Bei den Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen ist der Anteil der in den Betrieben durchgeführten Maßnahmen... sehr gering. 1980 wurden von insgesamt 214 394 FuU-Einzelmaßnahmen 13 678 (6,4%) in Betrieben durchgeführt. Hierbei handelt es sich vorrangig um Maßnahmen für Arbeitslose, die von den Betrieben im Auftrag der Arbeitsverwaltung durchgeführt werden“ [1].

In Österreich betrug im Jahr 1980 der Anteil der in den Betrieben Geschulten an der Gesamtzahl der Förderungsfälle 16,5 Prozent und erhöhte sich 1981 auf 21,9 Prozent. Nimmt man die Höhe der aufgewendeten finanziellen Mittel als Berechnungsgrundlage, so betragen die entsprechenden Anteile sogar 21,2 Prozent, respektive 27,4 Prozent.

Der Grund für die geringe Rolle der Betriebe bei den AFG-Maßnahmen in der BRD liegt wohl in den erschwerenden gesetzlichen Auflagen begründet. Nach § 43 Absatz 2 AFG werden Förderungsmaßnahmen, die überwiegend im Interesse des Betriebes liegen, grundsätzlich nur dann gefördert, wenn dafür besondere arbeitsmarktpolitische Interessen bestehen.

Die beträchtlich gestiegene Bereitstellung finanzieller Mittel für die Mobilitätsförderung durch die Arbeitsmarktverwaltung lässt sich aus Tabelle 1 ablesen.

In einem abschließenden Vergleich der Aktivitäten der Arbeitsmarktverwaltung in der BRD und in Österreich lässt sich feststellen, daß die Ausgaben in Österreich (bezogen auf das Brutto-Sozial-Produkt) niedriger sind als in der BRD und daher mit den rein arbeitsmarktpolitischen Instrumenten relativ geringe Beschäftigungseffekte erzielt wurden. Die vergleichsweise niedrigen Arbeitslosenraten in Österreich während der 70er Jahre waren im wesentlichen auf die kompensatorische Budgetpolitik und die korporatistische Tarifpolitik zurückzuführen.

Tabelle 1: Mobilitätsförderung*) durch die Arbeitsmarktverwaltung des Bundesministeriums für soziale Verwaltung

Benennung	Jahr	in Mio. Schilling	Index
Rechnungsabschluß	1972	123,07	100
Rechnungsabschluß	1973	167,35	136,0
Rechnungsabschluß	1974	269,59	219,0
Rechnungsabschluß	1975	286,19	232,5
Rechnungsabschluß	1976	337,00	273,8
Rechnungsabschluß	1977	294,87	239,6
Rechnungsabschluß	1978	410,32	333,4
Rechnungsabschluß	1979	419,79	341,1
Rechnungsabschluß	1980	304,20	247,2
Rechnungsabschluß	1981	304,75	247,6
Erfolg	1982	409,50	332,7
Bundesvoranschlag	1983	550,00	446,9

*) Unter Mobilitätsförderung sind die im Text oben genannten Schulungsmaßnahmen zu verstehen.

Quelle: Bundesministerium für soziale Verwaltung

Die aktive Arbeitsmarktpolitik im engeren Sinne (das sind finanzielle Förderungsmaßnahmen und die Bereitstellung institutioneller Infrastrukturen zur Nachfrage- und Angebotssteuerung von Arbeitskräften) ist in Österreich durch „eine eindeutige Dominanz der Arbeitsmarktausbildung, die um einen Anteil von 60 Prozent der Ausgaben schwankt“, gekennzeichnet [2]. Darin sind zwar auch Aufwendungen für die berufliche Erstausbildung Jugendlicher enthalten, der Großteil der Ausgaben betrifft jedoch die Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen in den einschlägigen Institutionen für die berufliche Weiterbildung.

Träger der beruflichen Weiterbildung

Aufgrund privater Initiative kam es in Österreich vereinzelt relativ früh zu Formen beruflicher Weiterbildung.

Erste Initiative dieser Art war die 1812 von der „Gesellschaft adliger Frauen zur Beförderung des Guten und Nützlichen in Wien“ gegründete Kunst- und Industrieschule für Arbeiterinnen. Zwar kam es in den Folgejahren zur Gründung mehrerer Vereinigungen, deren Ziel die berufliche Weiterbildung war, deren reale Bedeutung war jedoch eher gering.

Eine systematische Gewerbeförderung und somit auch Förderung der beruflichen Weiterbildung setzte in Österreich erst mit dem Jahr 1890 ein. Es kam zur Gründung von „Gewerbeförderungsinstituten“, deren Träger Staat, Länder oder autonome Körperschaften wie Kammern und Gewerbevereine waren. Diese mit eigenen Verfassungen ausgestatteten und vom Handelsministerium genehmigten Institutionen erhielten regelmäßig Subventionen aus öffentlichen Mitteln und hatten vor allem die Aufgabe der

- Verbreitung von Fachkenntnissen
- Verbreitung neuer Arbeitsmethoden
- Verbreitung neuer Arbeitsbehelfe und der
- Überlassung moderner Maschinen an genossenschaftliche Betriebsstätten.

Die Aktivitäten der beruflichen Erwachsenenbildung wurden somit Teil eines institutionalisierten Maßnahmenkataloges [2]. Trotz bestimmter paralleler Entwicklungen kam es weder zu einer Vereinheitlichung der Tätigkeiten der Gewerbeförderungsinstitute noch zu einer einheitlichen gesetzlichen Basis. Dies geschah erst durch die Verabschaffung des Handelskammergesetzes im Jahre 1946. Auf der Grundlage dieses Gesetzes wurden im selben Jahr die Wirtschaftsförderungsinstitute (WIFIs) gegründet. Träger der WIFIs sind die gesetzlichen Interessenvertretungen der gewerblichen Wirtschaft (Handelskammern). Da die Handelskammern in den einzelnen Bundesländern Körperschaften öffentlichen Rechts sind, kommt den WIFIs als Teil

dieser Körperschaften ebenfalls diese Rechtspersönlichkeit zu. Die Finanzierung der WIFIs erfolgt zum überwiegenden Teil durch die Handelskammern und zum restlichen Teil aus Subventionen und Kursgebühren. Die wesentlichen Aktivitäten der WIFIs können wie folgt umschrieben werden:

- Ergänzung und Verbreiterung des Fachwissens der Berufstätigen;
- Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, die der technologischen und organisatorischen Entwicklung angepaßt sind;
- Umschulung auf andere Berufsfelder;
- Vermittlung einer Berufsausbildung und Berufsqualifikation im Rahmen der gewerblichen Wirtschaft an Erwachsene, welche aus anderen Bereichen des Berufslebens (z. B. Landwirtschaft) kommen und schließlich
- Kurse für Betriebs- und Personalführung für Führungskräfte der Wirtschaft.

Verhältnismäßig spät nahmen sich die Arbeitnehmerverbände der beruflichen Weiterbildung an. 1932 wurde die weitgehend von den Gewerkschaften und Arbeiterkammern getragene Aktion „Jugend in Not“ ins Leben gerufen, aus der sich als eine konkrete Maßnahme zur Linderung der furchtbaren Arbeitslosigkeit unter den Jugendlichen das Programm „Jugend am Werk“ ableitete.

Neben der Entwicklung eines allgemeinen Beschäftigungsprogrammes wurden Werkstätten eingerichtet, in denen die Jugendlichen eine fachliche Ausbildung erhalten.

Eine Erwachsenenbildungseinrichtung, die sich mit denjenigen vergleichen ließ, die hauptsächlich von Arbeitgeberverbänden getragen wurden, wurde aber erst nach dem 2. Weltkrieg geschaffen.

Auf Initiative des Österreichischen Gewerkschaftsbundes wurde das Berufsförderungsinstitut (BFI) im Jahr 1959 gegründet. Dem BFI gehören folgende Körperschaften und Organisationen an: das Bundesministerium für soziale Verwaltung, der Österreichische Arbeiterkammertag, die Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, der Verband Österreichischer Volkshochschulen, der Verband der Wiener Volkshochschulen und der Österreichische Gewerkschaftsbund samt den eingeschlossenen Einzelgewerkschaften [3]. Das BFI ist ein nicht auf Erwerb ausgerichteter Verein mit zentralem Sitz in Wien. In jedem Bundesland gibt es eine Landesstelle, die jedoch keine eigene Rechtspersönlichkeit zukommt. Die Finanzierung erfolgt über Mitgliedsbeiträge, Spenden, Subventionen und Kursgebühren.

Das Kurs- und Schulungsprogramm des BFI umfaßt:

- die BW für Berufstätige, die sich ihre Arbeitsplätze oder ihren beruflichen Aufstieg sichern wollen;
- die berufliche Um- und Nachschulung für jene, die aus wirtschaftstrukturellen oder aus gesundheitlichen Gründen einen neuen Beruf ergreifen wollen oder erstmals Kontakt mit der Berufswelt suchen;
- die berufliche Nachschulung für Arbeitswillige, die vorübergehend aus dem Beruf ausgeschieden sind (Hausfrauen, Studierende).

In Österreich sind die Träger beruflicher Weiterbildung gemäß dem AMFG die Betriebe und die anerkannten einschlägigen Bildungsverbände. Gemessen an der Zahl der Partizipanten, die 1982 an einer der nach § 19 (1) b AMFG geförderten Schulungsmaßnahmen teilnahmen, beanspruchten rund 66 Prozent der geschulten Personen eine der anerkannten Bildungseinrichtungen und ein Drittel nahm an betrieblichen Schulungen teil. Von den staatlich anerkannten Bildungseinrichtungen, die berufliche Weiterbildungskurse gemäß dem AMFG veranstalteten und dafür Subventionen aus den Mitteln der Arbeitsmarktverwaltung empfanden, sind lediglich das Berufsförderungsinstitut und die Wirtschaftsförderungsinstitute von Bedeutung.

Die Partizipanten beruflicher Weiterbildung

Wie eine umfangreiche Erhebung [4] zeigte, bilden bzw. bildeten sich rund 47 Prozent der österreichischen Arbeitnehmer beruf-

lich weiter. Dabei wurden auch Arbeitnehmer erfaßt, die sich außerhalb der Förderungsmaßnahmen der Arbeitsmarktverwaltung beruflich weiterbilden/weiterbildeten. Bei den Weiterbildungsformen überwiegt die innerbetriebliche BW (26%), gefolgt von Kursbesuchen im WIFI mit 13 Prozent. Durch Selbststudium bilden bzw. bildeten sich 7 Prozent der Befragten weiter, mehr als 2 Prozent besuchen/besuchten Kurse im BFI, und bei 15 Prozent erfolgte die BW in einer anderen Form [5]. Verheiratete, aber auch verwitwete und geschiedene Arbeitnehmerinnen bilden sich weniger häufig beruflich fort als ihre männlichen Kollegen. Dies mag zum größten Teil auf die Doppelbelastung der Frauen in Beruf und Haushalt zurückzuführen sein. Zum anderen ist auch die traditionell geringere Bedeutung verantwortlich, welche der beruflichen Bildung (und damit auch Weiterbildung) von Frauen beigemessen wird, denn auch die ledigen Frauen scoren weniger hoch bei der BW als die ledigen Männer. Die Differenz ist allerdings geringer. Wesentlichen Einfluß auf die Bereitschaft zur BW übt die Schulbildung aus. Je höher der Schulabschluß der Arbeitnehmer ist, um so häufiger bilden sie sich auch beruflich weiter. Nimmt nur weniger als ein Drittel der Pflichtschulabsolventen die Möglichkeit der beruflichen Weiterbildung wahr, so beträgt der entsprechende Anteil bei den Abgängern einer Mittelschule mit oder ohne Abitur sowie den Absolventen einer Hochschule oder Universität mehr als 80 Prozent. Da die berufliche Stellung eines Meisters zumeist an formale Ausbildungskriterien gebunden ist, nimmt diese Arbeitnehmergruppe mit 82 Prozent ebenfalls überdurchschnittlich häufig die Möglichkeit der BW wahr. Um ein Mehrfaches als der Durchschnitt nehmen Meister für die BW die Institutionen BFI (10%) und WIFI (37%) in Anspruch.

Tabelle 2: Berufliche Weiterbildung nach (Aus)bildung

	%	N
Pflichtschule	28	235
Pflichtschule und Lehrabschluß	45	413
Pflichtschule, Lehrabschluß und Meisterprüfung	82	66
Fachschule	64	191
Mittelschule ohne Abitur	81	33
Mittelschule mit Abitur	83	128
Universität, Hochschule	81	52

Da ein enger Zusammenhang zwischen (Aus)bildung und beruflicher Stellung besteht, ist zu erwarten, daß mit einer gehobenen beruflichen Stellung auch eine größere Bereitschaft zur BW einhergeht. Es zeigt sich tatsächlich, daß leitende Angestellte und höhere Beamte sich häufiger beruflich weiterbilden als kleine und mittlere Angestellte und Beamte und diese wiederum häufiger als Arbeiter. Mit Ausnahme der höheren Beamten und leitenden Angestellten finden sich in den Berufsgruppen die geschlechtsspezifischen Unterschiede wieder.

Tabelle 3: Berufliche Weiterbildung nach Arbeitnehmergruppe und Geschlecht (Anteil in %)

	höhere Angestellte und Beamte			kleine und mittlere Angestellte und Beamte			Facharbeiter			Angelernte und Hilfsarbeiter		
	m	w	z	m	w	z	m	w	z	m	w	z
Selbststudium	28	47	31	12	8	10	6	13	6	4	—	3
BFI	6	12	7	3	3	3	4	—	3	1	—	1
WIFI	25	6	22	14	19	16	18	7	17	8	2	6
innerbetrieblich	55	6	47	55	27	42	20	17	20	20	4	15
anderes	38	82	45	17	20	18	10	7	10	8	8	8
keine Weiterbildung	18	18	18	26	43	34	57	70	58	70	89	76

Vor kurzem wurden die Ergebnisse einer im Jahre 1982 durchgeführten Untersuchung über das Weiterbildungsverhalten in der BRD veröffentlicht [6]. Ein Vergleich mit den oben angeführten Ergebnissen zeigt, daß die Struktur der österreichischen Teilnehmer an der beruflichen Weiterbildung große Ähnlichkeiten zum Weiterbildungsverhalten der bundesdeutschen Bürger aufweist. In beiden Ländern ist eine Polarisierung der Weiterbildungsteilnehmer festzustellen. So zeigt sich, daß Personen, die ohnehin eine hohe berufliche Qualifikation besitzen, eine beträchtlich höhere Teilnehmerquote aufweisen als Arbeitnehmer mit einer geringen beruflichen Qualifikation. Im Hinblick auf die berufliche Stellung ist für die BRD dieselbe Rangreihe festzustellen wie in Österreich. Beamte bilden sich häufiger weiter als Angestellte, und diese weisen wiederum eine höhere Teilnehmerquote auf als Arbeiter.

Weiterbildungsmaßnahmen insgesamt finden überwiegend in Betrieben statt (nahezu 50%); bei den AFG-geförderten Maßnahmen sind Betriebe nur zu einem geringen Teil beteiligt.

Resümee

Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung sind in Österreich Teil der aktiven Arbeitsmarktpolitik, deren Bedeutung sich mit zunehmenden Problemen am Arbeitsmarkt erhöht. Etwas mehr als ein Viertel der rund 130 000 Arbeitslosen in Österreich sind junge Menschen unter 25 Jahren. Die Maßnahmen zur Sicherung der Jugendbeschäftigung bilden daher einen Schwerpunkt der Arbeitsmarktpolitik. Zwar wurden umfangreiche Programme zur Förderung der Erstausbildung entwickelt (Maßnahmen zur sogenannten „Lehrstellenförderung“), doch ist ein überproportionales Ansteigen der Maßnahmen zur Förderung der BW festzustellen. Dies hat seine Ursache darin, daß es für junge Facharbeiter, Abgänger berufsbildender mittlerer und höherer Schulen und Akademiker, die früher zu den bevorzugten Personengruppen des Arbeitsmarktes zählten, zunehmend schwieriger wird, einen Arbeitsplatz zu finden. Die neuen, spezifisch auf die oben genannten Problemgruppen zugeschnittenen Maßnahmen umfassen im Bereich der BW:

- ein erweitertes Angebot an Berufsvorbereitungskursen für Jugendliche zur Verbesserung der Vermittlungschancen;
- Spezialkurse zur Motivation, Arbeitserprobung und zum Arbeitstraining für arbeitsmarktmäßig besonders benachteiligte Jugendliche;
- Maßnahmen zur Verbesserung der Startchancen für junge Menschen mit abgeschlossener Berufsausbildung; das sind Zusatzprüfungen in einem verwandten Lehrberuf für junge Facharbeiter sowie das Angebot von Kursen zum Erwerb praxisbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten für Absolventen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen und Vorbereitungskurse auf die Lehrabschlußprüfung oder berufsbezogene Spezialkurse für Abiturienten der allgemeinbildenden höheren Schulen;

– Maßnahmen zur Erweiterung der Beschäftigungsmöglichkeiten von Jungakademikern.

Die weltweite ökonomische Krise dauert mittlerweile bereits ein Jahrzehnt an. Zweifellos war Österreich davon bislang nicht in demselben Ausmaß betroffen wie seine Nachbarn. Eine durchschnittliche Arbeitslosenrate von 4,5 Prozent im Jahr 1983 liegt zwar immer noch unter dem internationalen Durchschnitt, doch wird für 1984 trotz einer erwarteten allgemeinen wirtschaftlichen Erholung ein Ansteigen der Arbeitslosenrate auf 5,2 Prozent prognostiziert.

Unter diesen Vorzeichen kommt den Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik wohl eine besondere Bedeutung zu.

Anmerkungen

- [1] Siehe Garlichs, D., u. Maier, F.: Frankfurt – New York 1982; vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – Literatur zum Thema –.
- [2] Siehe Bruche, G.: Berlin 1983; vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – Literatur zum Thema –.
- [3] Siehe Sztankovits, E.: Wien 1981; vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – Literatur zum Thema –.
- [4] Vgl.: Ekst, J.: Die berufliche Erwachsenenbildung. 15 Jahre Berufsförderungsinstitut, Wien 1975, S. 25ff.
- [5] Die in diesem Abschnitt angeführten Zahlen stützen sich auf die im Rahmen des Forschungsprojektes „Lebens- und Arbeitsbedingungen der Arbeitnehmer“ erhobenen Daten. Dabei wurden im Frühjahr 1981 2380 durch Zufallsstichprobe ermittelte Arbeitnehmer im Burgenland, in Oberösterreich und in Salzburg mündlich befragt. Die Summe der einzelnen Weiterbildungsformen übersteigt 47 Prozent, da Mehrfachnennungen möglich waren.
- [6] Vgl.: Kuwan, H. (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1982. Repräsentative Untersuchung des Weiterbildungsverhaltens von Deutschen im Alter von 19 bis unter 65 Jahren. In: Bildung und Wissenschaft. 14. Jg., Bonn 1984.

BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –

- BRUCHE, G.: Die Administration arbeitsmarktpolitischer Programme. Ein internationaler Vergleich (Frankreich, Niederlande, Österreich, Schweden, USA), Berlin 1983, S. 63
- GARLICHES, D., u. MAIER, F.: Die arbeitsmarktpolitische Wirksamkeit der beruflichen Weiterbildung. In: SCHARPF, F. W., u.a. (Hrsg.): Aktive Arbeitsmarktpolitik, Frankfurt – New York 1982, S. 95
- SZTANKOVITS, E.: Geschichte der beruflichen Erwachsenenbildung in Österreich. Die Vorgänger der Wirtschaftsförderungsinstitute der Kammern der gewerblichen Wirtschaft, Wien 1981, S. 25ff.
- WEITZEL, R.: Berufliche Bildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz, Berlin 1983, S. 59

BESCHLÜSSE DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat einen Beschuß zur Verbesserung der Ausbildungsstellensituation gefaßt und zwei Empfehlungen beschlossen:

1 Beschuß des Hauptausschusses zur Verbesserung der Ausbildungsstellensituation:

Der Hauptausschuß (§ 8 Abs. 9 Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG)) des Bundesinstituts für Berufsbildung bittet, zur Verbesserung der Ausbildungsstellensituation örtlich zu prüfen, auf welche Weise Möglichkeiten zur Vorbereitung auf eine kurzfristige Wiederholung der Abschlußprüfung

geschaffen werden können. Dadurch könnte ein Beitrag in dem Bemühen geleistet werden, freiwerdende Ausbildungsplätze ein halbes oder ein ganzes Jahr früher zu besetzen.

Der Hauptausschuß bittet die Beteiligten, entsprechende Möglichkeiten vor Ort auszuschöpfen und sich für die Einrichtung besonderer Prüfungstermine für diese Jugendlichen einzusetzen.

2 Empfehlungen „Zur Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ und „Zur beruflichen Bildung von Abiturienten

im dualen System“ hat der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung nach eingehender Diskussion mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Dr. Dorothee Wilms, auf seiner Sitzung am 11.05.1984 in Berlin einmütig beschlossen. Die Empfehlungen haben folgenden Wortlaut:

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“

- (1) Die berufliche Bildung besitzt im Verhältnis zur allgemeinen Bildung einen eigenen Wert, der sich vor allem aus der Bedeutung ihrer spezifischen Bildungsgänge und qualifizierenden Abschlüsse im Beschäftigungssystem ergibt. Deshalb fordert der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung die Anerkennung der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Er ist der Auffassung, daß bei der Anerkennung der Gleichwertigkeit die Andersartigkeit allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge zu respektieren ist und Berufsbildungsabschlüssen unter Wahrung ihres jeweiligen Eigenwerts gleiche Berechtigungen wie allgemeinen Bildungsabschlüssen zuzuerkennen sind.
- (2) Der Hauptausschuß ist deshalb der Auffassung, daß ein erfolgreicher Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsbereich den Zugang zu schulischen und beruflichen Bildungsgängen und Laufbahnen eröffnen muß, die traditionell einen mittleren allgemeinbildenden Abschluß voraussetzen. Er empfiehlt der Bundesregierung, sich bei den Ländern für die Gleichstellung eines Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsbereich von mindestens zweijähriger Ausbildungsdauer mit einem mittleren allgemeinbildenden Abschluß einzusetzen.
- (3) Für die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung ist darüber hinaus die Regelung des Zugangs zum tertiären Bereich von Bedeutung. Der Hauptausschuß vertritt daher die Auffassung, daß durch eine Gleichstellungsregelung den Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (z.B. Handwerks-, Industriemeister- und entsprechende kaufmännische Abschlüsse) der Zugang zum Fachhochschulbereich zu eröffnen ist. Durch geeignete Maßnahmen soll die Eingliederung der Absolventen beruflicher Bildungsgänge erleichtert werden*).
- (4) Das Laufbahnrecht des öffentlichen Dienstes und die personalwirtschaftliche Praxis sind – soweit erforderlich – dahingehend zu ändern, daß allgemeine und berufliche Bildungsabschlüsse gleichwertig als Eingangsvoraussetzungen anerkannt werden. Den Laufbahnabschlüssen sollten adäquate Berechtigungen allgemeiner Schulabschlüsse zuerkannt werden.

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur „Beruflichen Bildung von Abiturienten im dualen System“

Der Hauptausschuß hat die Situation und die Möglichkeiten der beruflichen Bildung von Abiturienten im dualen System beraten und gibt hierzu folgende Empfehlung an die Bundesregierung ab. Er bittet alle anderen an der dualen Berufsbildung Beteiligten, diese zu unterstützen:

- (1) Anerkannte Ausbildungsbereiche werden aus dem Bedarf der Arbeitswelt entwickelt. Diese Ausbildungsbereiche müssen grundsätzlich allen Schulabgängern offenstehen. Unterschiedliche berufsbildungsrechtliche Zugangsvoraussetzungen für anerkannte Ausbildungsbereiche darf und soll es nicht geben. Daher sollen keine besonderen Ausbildungsordnun-

*) Was unter „geeigneten Maßnahmen“ zu verstehen ist, hat Chr. Ehmann in seinem nachfolgenden Aufsatz „Geeignete Maßnahmen. Zur Eingliederung der Absolventen beruflicher Bildungsgänge in den Fachhochschulbereich“ erläutert.

gen für Abiturienten erlassen werden. Vielmehr ist es notwendig, den Abiturienten das gesamte Spektrum der anerkannten Ausbildungsbereiche mit ihren Entwicklungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Hierbei kommt der Berufs- und Bildungsberatung eine entscheidende Bedeutung zu.

- (2) Aufgrund der technologisch-organisatorischen Entwicklung ergeben sich auch für Abiturienten interessante neue Berufsperspektiven. Daneben sollten auch in jenen Berufsbereichen Ausbildungsmöglichkeiten erschlossen werden, in denen Aus- und Weiterbildungsgänge bisher wenig entwickelt sind.
 - (3) Über die Möglichkeiten der Verkürzung der Ausbildungszeit, die Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung vorsehen, sollten Abiturienten umfassend informiert werden.
 - (4) Damit Abiturienten eine betriebliche Ausbildung nicht nur als Durchgangsstation zum Studium ansehen, ist es für sie wichtig zu wissen, daß der individuelle, „planbare“ Berufsweg nicht mit dem Ausbildungsabschluß enden muß. Vielmehr sollten Fortbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten frühzeitig und konkret in die Überlegungen einbezogen werden.
- Neben der umfassenden Information ist daher dem weiteren Ausbau der beruflichen Fortbildung große Bedeutung zuzumessen.
- (5) Berufsbildungsgesetz sowie Handwerksordnung eröffnen schon heute interessante Möglichkeiten betriebsübergreifender Fortbildungsregelungen, die auch bereits vielfältig genutzt werden. Darüber hinaus prüfen die an der Berufsbildung Beteiligten ständig, inwieweit entsprechend dem Bedarf noch weitere Fortbildungsmaßnahmen entwickelt und Regelungen erlassen werden müssen. Dabei können sich auch weitere interessante berufliche Möglichkeiten für Abiturienten ergeben. Berufliche Fortbildung bietet auch im Hinblick auf die Selbstständigkeit interessante berufliche Perspektiven.
 - (6) Der Hauptausschuß empfiehlt, in der Wirtschaft entwickelte und insbesondere auch für Abiturienten angebotene berufliche Bildungsgänge möglichst auszubauen und weitere Qualifizierungsmöglichkeiten zu erproben. Bei der Ausbildung von Abiturienten sollten auch Kooperationsmöglichkeiten im tertiären Bereich, insbesondere mit dem Fachhochschulbereich, geprüft werden.

Christoph Ehmann

Geeignete Maßnahmen

Zur Eingliederung der Absolventen beruflicher Bildungsgänge in den Fachhochschulbereich *)

Am 11. Mai 1984 forderte der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung in einer bei vier Enthaltungen einmütig verabschiedeten Empfehlung, mit der Anerkennung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung Ernst zu machen: Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen, z. B. Handwerks- und Industriemeistern, Fachwirten usw., soll der Zugang zur Fachhochschule geöffnet werden. Der Hauptausschuß schloß seine Empfehlung in diesem Teil mit dem Satz: „Durch geeignete Maßnahmen soll die Eingliederung der Absolventen beruflicher Bildungsgänge erleichtert werden.“ Was ist darunter zu verstehen?

*) Vgl. auch Ehmann, Chr.: Vom Meister zum Magister – Acht Thesen zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 12. Jg. (1983), Heft 3, S. 98–100, und Kolumne „Liebe Leserinnen und Leser“ in „thema: berufsbildung“ in dieser Ausgabe.

Eingangsprüfungen

Als geeignete Maßnahmen, um Personen mit beruflichen Bildungsabschlüssen auf das Hochschulstudium vorzubereiten, werden im allgemeinen Vorbereitungslehrgänge mit abschließenden Prüfungen angesehen. So verlangt man beispielsweise von denjenigen, die sich in Niedersachsen zur sogenannten Z-Prüfung (Sonderreifeprüfung) melden, daß sie den Nachweis einer ordnungsgemäßen Vorbereitung auf diese Prüfung vorlegen. In der Regel bestehen solche ordnungsgemäßen Vorbereitungsmaßnahmen im Besuch mehrmonatiger bis anderthalbjähriger Kurse an Volks- und anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen. In vielem ähneln diese Kurse einem verkürzten Abiturlehrgang. Die Regelungen in anderen Bundesländern sind ähnlich.

Typisch für derartige Eignungs- oder Eingangsprüfungen ist, daß sie stets vor Aufnahme des Studiums absolviert werden müssen. Lediglich Nordrhein-Westfalen kennt eine Regelung, die Personen mit Fachhochschulreife die Absolvierung von Brückenkursen während des Studiums ermöglicht. Diese Absolventen haben dann das Recht, sogenannte Langzeitstudiengänge, also Universitätsstudiengänge in den Gesamthochschulen zu besuchen, für die ansonsten die allgemeine Hochschulreife Zulassungsvoraussetzung wäre.

Diesen Prüfungen liegt der Gedanke zugrunde, daß berufliche und schulische Bildungsgänge im Hinblick auf die Vermittlung der Fähigkeit zu einem Studium nicht gleichwertig seien. Dabei gilt der berufliche Bildungsgang als der mit den größeren Defiziten. Denn in den Prüfungen werden fast ausschließlich Schulfächer und Inhalte der Lehrpläne der gymnasialen Oberstufe abgefragt. Zumindest ist ein Bestehen in diesen Fächern ausschlaggebend.

Die Auffassung, daß möglicherweise ein Industriemeister oder ein Fachwirt für das Studium an einer technischen Fachhochschule oder einer Fachhochschule für Wirtschaft bessere Qualifikationen mitbringt als ein Abiturient und daher eher letzterer sich einer Zusatzprüfung unterziehen müßte, in jedem Fall aber auf eine Zusatzprüfung bei den ersteren verzichten werden könne, ist in den Hochschulgesetzen bislang nicht vertreten worden.

Als unerlässlich wird vielmehr angesehen, daß sich Absolventen beruflicher Bildungsgänge einer Prüfung ihrer Englisch- und Mathematikkenntnisse unterziehen müssen. Dies wird einerseits damit begründet, daß wissenschaftlich heute ohne hinreichende Englischkenntnisse nicht mehr gearbeitet werden könne, zum anderen mit dem hohen Grad der Mathematisierung gerade auch in technischen Fächern.

Unabhängig davon, daß nahezu alle relevante Literatur, die in den ersten vier bis fünf Semestern gelesen werden muß, in deutscher Übersetzung vorliegt, ist die Klage über die geringfügigen englischen Sprachkenntnisse eine, die sich nicht nur auf Absolventen beruflicher Bildungsgänge bezieht. Eine Sprachprüfung müßte daher nicht nur diesen Personenkreis betreffen. Im übrigen ähneln die Argumente bis aufs Wort genau jenen, die vor 35 Jahren von den Rektoren der westdeutschen Universitäten für die strikte Beibehaltung des Großen Latinums als Studienvoraussetzung vorgebracht wurden. Mittlerweile haben die Anhänger dieser Auffassung, da ihnen bewiesen werden konnte, daß diese Zulassungsvoraussetzung eine schichtenspezifische Ausprägung hat, zugestanden, daß die fehlenden Sprachkenntnisse während der ersten Semester des Studiums nachgeholt werden können. Der Vorteil einer solchen Regelung liegt daran, daß die Wichtigkeit dieser Lerninhalte für das zu bewältigende Studium einsichtig gemacht werden kann und damit die Motivation gesteigert wird.

Daß derartige nicht unmittelbar studienfachbezogene Kenntnisse verlangt werden, ist nicht unüblich. So fordert die Universität Paris-Vincennes, die einen Hochschulzugang auch für Facharbeiter kennt, von allen Studenten in den ersten Semestern den Nachweis hinreichender Fremdsprachen- und EDV-Kenntnisse, weil beide heute unerlässliche Arbeitstechniken für ein wissenschaftliches Studium sind. Diese Verlagerung in das Studium hinein

erfolgt nicht zuletzt aufgrund der Erkenntnis, daß die bislang üblichen Vorprüfungen die ausschließliche Funktion haben, den Zustrom neuer Bevölkerungsschichten zu den Hochschulen je nach politischer Opportunität drosseln oder erweitern zu können. Diese Funktion hat selbstverständlich auch eine Prüfung etwa im Englischen.

Die Forderung nach einer Eignungsprüfung in Mathematik ist ähnlich skeptisch zu beurteilen. Die Klagen über die unzureichenden Mathematikkenntnisse der Studienanfänger reichen bis in Zeiten zurück, in denen die Vorstellung, ein Nichtabiturient könnte jemals einen Hörsaal betreten, noch völlig utopisch erschien. Das Problem des Mathematikunterrichts an Hochschulen ist weniger eins der Vorkenntnisse der Studenten, sondern der extrem schlechten Didaktik, die in diesem Fachbereich nach wie vor üblich ist. Es galt – und gilt zum Teil immer noch – als ein Zeichen für die hohe wissenschaftliche Qualität eines Hochschullehrers, wenn es diesem gelang, die Zahl seiner Zuhörer innerhalb eines Semesters um zwei Drittel zu vermindern.

Fazit: Vorprüfungen sind keine „geeigneten Maßnahmen zur Eingliederung der Absolventen beruflicher Bildungsgänge“, sondern haben den ausschließlichen Zweck, die Zahl der Studienanfänger aus dieser Bevölkerungsgruppe möglichst gering zu halten.

Reform der Lehrveranstaltungen

Wer nicht daran zweifelt, daß auch Absolventen ausschließlich beruflicher Bildungsgänge „studierfähig“ sind, der besteht in der Regel jedoch darauf, aus Fürsorgegesichtspunkten, in den Lehrveranstaltungen der Hochschule das Niveau und den inhaltlichen Zugang zu Problemen so zu wählen, daß die Forderung erfüllt werden kann, der Studienanfänger müsse dort abgeholt werden, wo er sich befindet.

Dies läuft auf eine Reform der Lehrveranstaltungen und auf eine Reform der Studienstruktur hinaus, die in der Hochschuldidaktik seit den 60er Jahren diskutiert wird. Das Problem, daß Hochschullehrer „über die Köpfe ihrer Studenten hinweg“ reden, ist nicht ein Problem, das erst auftritt, wenn Handwerks- und Industriemeister an Vorlesungen und Seminaren teilnehmen. Auch daß in kleineren Gruppen Mißverständnisse besser ausgeräumt, Probleme besser erörtert und Lösungen besser gefunden werden, hat nichts mit der Öffnung der Hochschule für neue Personengruppen zu tun. Die Verbesserung der Hochschuldidaktik ist eine Notwendigkeit, die im Hinblick auf alle Studiengruppen, wenn auch in unterschiedlichen Aspekten, aber so doch in gleichem Umfang, gilt.

Dies trifft auch für die Erörterung der Frage zu, ob ein Studium eher an den Systematiken der Wissenschaftsdisziplinen oder aber an konkreten Problemen und Projekten orientiert sein soll: Das projektorientierte Studium ist eine Erfindung der 20er, vor allem aber der 60er Jahre, als über die Öffnung der Hochschulen im heute erörterten Sinne noch nicht diskutiert wurde.

Fazit: Die Zulassung neuer Personengruppen zum Hochschulstudium verleiht den Begründungen für eine Verbesserung der Hochschuldidaktik zwar Nachdruck; es ist jedoch nicht zwingend, die nichterfolgte Reform der Hochschuldidaktik als Begründung für die Nichtzulassung neuer Personengruppen anzuführen.

Die Veränderung der Lehrorganisation

Wer sind die Personen, die, folgen die Länder den Empfehlungen des Hauptrates, nun mehr das Recht zum Hochschulbesuch erhalten? Es sind Personen, die nach Schule und Berufsausbildung und mehrjähriger beruflicher Erfahrung Fortbildungslehrgänge und Fortbildungsprüfungen absolviert haben und nun mehr zwischen 25 und 35 Jahre alt sein dürfen. Die meisten von ihnen werden verheiratet sein. Viele werden Kinder haben. Da es sich um qualifizierte Fachkräfte handelt, wird ihr monatliches Nettoeinkommen zwischen 2500 und 3000 DM liegen.

Diese Personen erhalten nun das Recht, aus dem Berufsleben auszuscheiden, auf ihre Einnahmen aus ihrer Erwerbstätigkeit zu

verzichten, sich, da Hochschulen so organisiert sind, vollzeitlich einem Studium zu widmen, und haben, wenn die sonstigen Voraussetzungen stimmen, eine gewisse Chance, ein Darlehen in Höhe von rund 700 DM nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz zu erhalten.

Die Folgerung daraus kann nur sein, daß das Studium in der Weise organisiert sein muß, daß die Erwerbstätigkeit aufrechterhalten werden kann. Angesichts der Beschäftigungsaussichten in den traditionellen Aufstiegsberufen – Lehramt, öffentlicher Dienst – ist es verfehlt anzunehmen, daß die Aufgabe des Berufs zugunsten eines Studiums gegenüber der Familie begründet und

durchgesetzt werden kann. Erste Erfahrungen mit dem 1982 novellierten Berliner Hochschulgesetz, das – nach einer Eingangsprüfung – Studienmöglichkeiten für Meister und Facharbeiter vorsieht, zeigen, daß dieses Angebot aus eben den hier genannten Gründen nicht angenommen wird und nicht angenommen werden kann.

Fazit: Die Öffnung des Zugangs zur Fachhochschule muß nicht nur rechtlich möglich, sondern auch sozial zumutbar sein. Ansonsten bleibt das Versprechen, Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen den Zugang zum Hochschulbereich zu öffnen, nur eine leere Worthülse.

UMSCHAU

Karl Josef Uthmann

Die Bedeutung der Fachbeiräte und Sachverständigen für die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung

1 Die Rahmenbedingungen

- 1.1 Die berufliche Erstausbildung auf Facharbeiter-/Fachangestellten-Ebene wird in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend im „dualen System“ in Betrieb und Berufsschule durchgeführt.
- 1.2 Die Ausbildungsziele und -inhalte für die duale Berufsausbildung sind in unterschiedlichen Ausbildungsvorschriften festgelegt. Grundlage für die betriebliche Berufsausbildung sind die als Rechtsverordnungen erlassenen Ausbildungsordnungen bzw. für die Fortbildung die entsprechenden Fortbildungsordnungen. Sie gelten bundeseinheitlich. Die Lehrpläne für die Berufsschulen werden von den jeweiligen Kultusministern in Form von Erlassen herausgegeben. Sie basieren auf den Rahmenlehrplänen der KMK. Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne unterscheiden sich demnach sowohl in ihrer Rechtsqualität als auch in ihrem Geltungsbereich.
- 1.3 Nach dem Grundgesetz steht dem Bund im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung die Ordnungskompetenz für die betriebliche Berufsausbildung gemäß Artikel 74 Ziffer 11 GG (Recht der Wirtschaft) zu. Die Länder besitzen auf der anderen Seite im Rahmen der Kulturautonomie die Ordnungskompetenz für die schulische Berufsausbildung (Artikel 30 GG). Der Bund hat seine Ordnungskompetenz für die betriebliche Berufsausbildung im Berufsbildungsgesetz von 1969 sowie im Berufsbildungsförderungsgesetz von 1981 im einzelnen konkretisiert und geregelt. Grundlage für den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung sind die Schulgesetze der Länder.
- 1.4 Die Funktionsfähigkeit des „dualen Systems“ hängt wesentlich davon ab, daß eine möglichst enge Abstimmung zwischen dem betrieblichen und dem schulischen Teil der Berufsausbildung gewährleistet ist.

Beauftragte der Bundesregierung und der Kultusminister (-senatoren) der Länder haben sich deshalb am 30.5.1972 in dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung darüber geeinigt, die Ausbildungsordnungen des

Bundes für die betriebliche Berufsausbildung und die Rahmenlehrpläne der Länder für die schulische Berufsausbildung aufeinander abzustimmen. Die Einzelheiten des Abstimmungsverfahrens hat der aufgrund des Gemeinsamen Ergebnisprotokolls eingesetzte Koordinierungsausschuß Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne 1974 in einem Verfahrensbeschluß geregelt.

- 1.5 Ausgehend von den gesetzlichen Grundlagen sowie den zwischen Bund und Ländern bestehenden Vereinbarungen (BBiG, HwO, BerBiFG, Gemeinsames Ergebnisprotokoll, Verfahrensbeschluß des Koordinierungsausschusses vom 8.8.1974) hat der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung ein Gesamtverfahren zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Länder beschlossen. Dieses Verfahren bezieht die an der Berufsausbildung Beteiligten (Arbeitgeber, Gewerkschaften, Bund, Länder) mitverantwortlich in den Entwicklungs- und Abstimmungsprozeß von Ausbildungsordnungen ein.

Die Entwicklung von Ausbildungsordnungen und ihre Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Länder*) gestaltet sich danach wie folgt:

- In einer **Forschungs- und Entwicklungsphase** erarbeitet das Bundesinstitut für Berufsbildung Entscheidungsvorschläge zu Struktur- und Inhaltsfragen einer vorgesehenen Neuordnung.
- Im **Vorverfahren** einigen sich Arbeitgeber, Gewerkschaften, Bund und Länder über die Durchführung des Ordnungsprojekts und legen die Eckwerte der Ausbildungsordnung fest. Diese Eckwerte werden zusammen mit der Projektkonzeption in einem Projektantrag ausgewiesen, der auf Weisung des zuständigen Fachministers im Einvernehmen mit dem BMBW vom BIBB entworfen wird.

*) Weitere Literatur und Quellen zu diesem Thema: Vgl. Benner, H.: *Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsbereufe. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1982 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 48).*

– In der Phase der Erarbeitung und Abstimmung entwickelt das BIBB auf Weisung des zuständigen Bundesministers im Einvernehmen mit dem BMBW in Zusammenarbeit mit Sachverständigen des Bundes einen Ausbildungsordnungsentwurf. Die Sachverständigen der Länder entwickeln einen Rahmenlehrplanentwurf. Beide Entwürfe werden miteinander abgestimmt, so daß sie erlaßreif sind.

2 Die Beteiligten

Die bisherigen Ausführungen zeigen, daß die Berufsausbildung in der BRD in ein sehr vielgestaltiges Netzwerk von Zuständigkeiten und Aufgabenverteilungen eingebettet ist. Sie liegt, wie kaum ein anderer Bereich, im Schnittpunkt zahlreicher unterschiedlicher Interessen. Die Funktionsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems beruht deshalb weitgehend auf dem möglichst einvernehmlichen Zusammenwirken aller Beteiligten, da es ein Überordnungs-/Unterordnungsverhältnis wie im staatlichen Schulbereich unter den Beteiligten nicht gibt. Dies erfordert ein intensives Beratungssystem, an dem die Vertreter der unternehmerischen Organisationen und der Gewerkschaften mit den von ihnen benannten Sachverständigen fortlaufend beteiligt werden.

Die an der konkreten Ausbildungssituation unmittelbar Beteiligten sind die Auszubildenden, Ausbilder, Ausbildungsberater und Berufsschullehrer. Sie werden durch die Organisationen der Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Kammern (zuständigen Stellen) und Berufsschullehrer vertreten. Diese Organisationen sind fachlich und regional (auf Bezirks-, Landes- und Bundesebene) gegliedert und in Spitzenorganisationen zusammengefaßt. Sie bedienen sich ihrerseits im Falle eines Beratungsbedarfs des Sachverständigen ihrer Mitglieder bzw. deren Beauftragten, die vor Ort in der Berufsausbildungspraxis stehen.

Das angestrebte einvernehmliche Zusammenwirken aller Beteiligten erfolgt in der Ausbildungspraxis durch den unmittelbaren Kontakt der für die Berufsausbildung verantwortlichen Personen. Sie läßt sich jedoch auf Länder- und Bundesebene nur durch eine repräsentative Beteiligung verwirklichen, die von den entsprechenden Spitzenorganisationen wahrgenommen ist.

Diese Zusammenarbeit im dualen System hat sich historisch entwickelt und ist heute fest im Berufsbildungsrecht verankert.

Arbeitgeber und Gewerkschaften sind aufgrund der Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) auf Landes- und Bezirks-ebene und aufgrund des Berufsbildungsförderungsgesetzes (BerBiFG) durch die Mitgliedschaft im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung an der Planung der beruflichen Bildung unmittelbar beteiligt. Bund und Länder repräsentieren die staatlichen Stellen im Hauptausschuß.

Die Mitwirkung und Mitbestimmung der Arbeitnehmer bei der innerbetrieblichen Planung und Durchführung der Berufsausbildung ist im Betriebsverfassungsgesetz bzw. Personalvertretungsgesetz festgelegt.

Die Kompetenzen der zuständigen Stellen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung sind im BBiG bzw. der HwO beschrieben.

Im Bereich der Länder sind neben den Kultusministern oder Senatoren, bei denen die Zuständigkeiten für Bildungsangelegenheiten und damit auch für die schulische Berufsbildung liegen, auch die Wirtschafts- und Arbeitsminister mit der Berufsausbildung befaßt, beispielsweise als Aufsichtsorgan der zuständigen Stellen.

Die gemeinsame Adresse aller an der betrieblichen Berufsausbildung Beteiligten ist das Bundesinstitut für Berufsbildung. Die vom Gesetzgeber gewollte pluralistische Beratungs- und Entscheidungsstruktur in allen Fragen der Planung und Ordnung der Berufsbildung findet ihren Ausdruck in der Zusammensetzung des Hauptausschusses des Bundesinstituts, der aus je 11 Beauftragten der Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Länder sowie 5 Beauftragten des Bundes (mit 11 Stimmen) besteht.

3 Aufgaben von Fachbeiräten und Sachverständigen im BIBB

Im Rahmen des gesetzlichen Auftrages des BIBB erstreckt sich das Zusammenwirken aller Beteiligten vor allem auf:

- 3.1 die Weisungsaufgaben gem. § 6 Abs. 2 Ziff. 1 a des Berufsbildungsförderungsgesetzes (Vorbereitung von Ausbildungsordnungen und sonstigen Rechtsverordnungen, insbesondere Fortbildungsordnungen und Gleichstellungsverordnungen);
- 3.2 die eigenständige Berufsbildungsforschung des BIBB gem. § 6 Abs. 2 Ziff. 4 b des Berufsbildungsförderungsgesetzes (Struktur- und Qualifikationsforschung, Ausbildungsordnungsforschung, Erwachsenenbildungsforschung, Medienforschung usw.);
- 3.3 Berufsausbildung Behindeter,
- 3.4 Modellversuche,
- 3.5 Bildungstechnologie / Medienentwicklung,
- 3.6 Fernunterricht,
- 3.7 Überbetriebliche Ausbildungsstätten / Kosten- und Finanzierungsfragen.

Für alle diese Arbeiten gilt:

- Die Beratung durch Sachverständige ist wesentlicher Bestandteil einer qualifizierten (am Gesamtstandard einer oder mehrerer Disziplinen orientierten) und effektiven Erledigung der Forschungsarbeiten, da sie die Bedürfnisse der Praxis (im Hinblick auf den zu erforschenden Gegenstand) und ihre Möglichkeiten (im Hinblick auf die zu erwartenden Ergebnisse) einbringen. Dieses Beteiligungsverfahren zwischen Forschung und Praxis ist typisch für die Berufsbildungsforschung und insoweit auch einmalig.
- Die Sachverständigengespräche bringen einfache und preisgünstige Hilfen für die Anwendung und Umsetzung neuester Forschungsmethoden (national und international) und andererseits für Analyse-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren.
- Sachverständigengespräche sind dabei eine empirische Basis, durch die Probleme und Fragestellungen der Forschung konkretisiert und Forschungsergebnisse auf ihre Gültigkeit überprüft werden können. Sie ersetzen damit z. T. aufwendige, kostenintensive Untersuchungen im Feld und gestatten gleichzeitig die Ermittlung von Bedürfnissen der Praxis;
- Sachverständigengespräche sind von besonderer Bedeutung für die Bewertung von Konzeptionen und Planungen in bezug auf ihre praktische Umsetzung und zur Verbesserung des Mitteleinsatzes sowie zur Beurteilung der Wirksamkeit von Maßnahmen und Verfahren nach ihrer Erprobung;
- Sachverständigengespräche sind ein wichtiges Bindeglied im Austausch örtlicher gewonnener Erfahrungen, durch die es möglich wird, Ergebnisse zu Gesamtaussagen zu verdichten. Gleichzeitig werden sie dadurch zu Multiplikatoren beruflicher Innovationen für Gruppen, die sonst nur unter sehr hohem Mittelaufwand erreichbar sind.
- Die Beteiligung von Sachverständigen erfolgt in unterschiedlichen Formen. Sofern es sich um Fragen handelt, bei denen das Erfordernis der Beratung über einen längeren Zeitraum erkennbar ist, wird ein Fachausschuß gemäß § 11 Berufsbildungsförderungsgesetz oder Arbeitskreis gebildet. In Fällen spezieller Beratungserfordernisse werden einzelne Sachverständige eingeladen.
- Die Ergebnisse der Arbeiten des BIBB, gerade für neue Aus- und Fortbildungsordnungen sowie Ausbildungsmittel, unterliegen zudem bei ihrer Anwendung in den Betrieben einem ständigen Bewährungstest in der Praxis, der die weiteren Arbeiten fortwährend beeinflußt.

Die Beteiligung der gesellschaftlichen Gruppen an den genannten Aufgaben des BIBB hat zum Ziel, sowohl hohen fachlichen Ansprüchen genügende als auch im Hinblick auf unterschiedliche gesellschaftliche Interessen abgestimmte und mitgetragene

Arbeitsergebnisse vorzulegen. Der letztgenannte Gesichtspunkt ist vor allem wichtig, um eine breite Akzeptanz und Umsetzung dieser Ergebnisse in der Praxis der Berufsausbildung zu sichern. Dies gilt vor allem für die Ordnungsarbeiten des BIBB. Nicht ohne Grund ist deshalb in diesem Arbeitsbereich des BIBB der weitaus größte Teil der Fachbeiräte und Sachverständigen beratend tätig. Die Mitglieder der Sachverständigengremien haben dabei eine doppelte Funktion als fachliche Experten und gleichzeitig Vertrauensleute ihrer jeweiligen Organisation. Sie nehmen u.a. auch die für die Akzeptanz wichtige Rückkopplungsfunktion zu zahlreichen Arbeitskreisen in den Organisationen der Wirtschaft und der Gewerkschaften wahr. Damit wird bereits im vorstaatlichen Raum im Entstehungsprozeß staatlicher Maßnahmen eine sehr breite Beteiligung der Praxis ausgelöst. Wenngleich die Dauer des Verfahrens häufig zur Kritik veranlaßt, gibt es im dualen System der beruflichen Bildung grundsätzlich keine Alternative.

Die Aufgaben der Projektleiter des BIBB in diesem Entwicklungsprozeß staatlicher Ordnungsmaßnahmen sind vielfältig. Sie haben darauf zu achten und hinzuwirken, daß unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Forschung die für die Ordnungsarbeiten bestehenden fachlichen und bildungspolitischen Kriterien erfüllt, die Weisungen der zuständigen Bundesministerien beachtet werden und ein Konsens aller Beteiligten erzielt wird. Das BIBB als zentrale Forschungseinrichtung für die berufliche Bildung bedarf nicht nur eines regen Gedankenaustausches mit der „Praxis“, sondern auch mit Wissenschaftlern und wissenschaftlichen Institutionen in einschlägigen und benachbarten Forschungsgebieten. Solche Gespräche dienen vor allem dem Erfahrungsaustausch und der Positionserklärung sowie dem Austausch von theoretisch-methodischen Erkenntnissen und Verfahrensweisen.

Ein Beispiel für solche wissenschaftlichen Sachverständigengespräche bilden die Colloquien auf dem Gebiet der Qualifikationsforschung. Für dieses Feld hat das BIBB durch seine umfassenden Arbeiten eine in der Fachöffentlichkeit anerkannte Clearing- und Steuerungsfunktion übernommen. Dazu finden u. a. in zwei- bis dreijährigen Abständen Colloquien unter Beteiligung aller einschlägig arbeitenden Institute und einzelner Wissenschaftler statt, die sowohl den Erfahrungsaustausch als auch der theoretisch-inhaltlichen und methodischen Entwicklung dienen.

4 Die Kosten

Die Beratung durch Fachbeiräte ist der kostengünstigste Weg, den unverzichtbaren Sachverstand der Praxis für die Aufgabenbefüllung des BIBB wirksam zu mobilisieren und zu nutzen. Es erfolgt nur eine teilweise Kostenersstattung. Die Arbeitgeber der Sachverständigen zahlen bis auf wenige Ausnahmen die Löhne und Gehälter auch für die Zeit der ehrenamtlichen Tätigkeit weiter. Ferner sind Zeiten der Vor- und Nachbereitung auf die Sitzungen zu berücksichtigen, für die das BIBB ebenfalls keine Vergütung zahlt. Honorare – wie in der Hochschulforschung üblich – werden an die Fachbeiräte grundsätzlich nicht gezahlt.

Aufgrund eines gesetzlichen Auftrags, einschlägige Rechtsverordnungen vorzubereiten und die betriebliche Berufsausbildung durch flankierende Maßnahmen zu fördern, deren Umsetzung nur durch die Beteiligung der Unternehmen bzw. Sozialpartner erreicht wird, muß die finanzielle Beteiligung des BIBB an der Durchführung von Sitzungen der Fachbeiräte und ähnlichen Ausschüssen in Form der Übernahme von Reisekosten durchaus als angemessen betrachtet werden. Das BIBB ist dabei ständig bemüht, alle Möglichkeiten zur Kostenminimierung auszuschöpfen.

Von besonderer Bedeutung für eine Gesamtwürdigung ist außerdem, daß das BIBB bei allen Ordnungsverfahren nur einen Teil der für die Fertigstellung der jeweiligen Projektarbeiten entstehenden Gesamtkosten trägt. Viele für den Fortgang der Beratungen wichtige Vorbesprechungen finden jeweils in den Organisa-

tionsbereichen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer statt und werden von ihnen finanziell getragen. Sie dienen der Positionsklärung und unmittelbaren Vorbereitung der Arbeiten im BIBB. Bei diesen verbandsinternen Arbeiten werden je nach Bedarf auch noch weitere Sachverständige beteiligt, die im BIBB aus Kostengründen nicht beteiligt werden können, obwohl ihr Beitrag für das Ergebnis von Bedeutung ist.

Dieses Beratungssystem ermöglicht, die Zahl der bei den Beratungen im BIBB beteiligten Sachverständigen so niedrig wie möglich zu halten. Dabei geht das BIBB grundsätzlich von einer Richtzahl von zwei Experten pro Ausbildungsberuf für jede der Sozialparteien aus. Diese Zahl kann nur in besonders begründeten Ausnahmefällen (z. B. bei mehreren Fachrichtungen in einem Ausbildungsberuf) überschritten werden. Bei der laufenden Neuordnung des großen Ausbildungsbereichs Metallindustrie wurde wegen der Vielzahl (42) der Berufe vereinbart, unter dieser Richtzahl zu bleiben (63 Sachverständige).

5 Maßnahmen zur weiteren Straffung des Verfahrensablaufs

Das BIBB setzt seit dem Verfahrensbeschuß des Hauptausschusses vom 18.5.1979 regelmäßig Fristen für den Projektlauf, wobei für die Planung des Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahrens einschließlich Vorverfahren in Abstimmung mit den zuständigen Bundesressorts in der Regel eine Frist von 2 Jahren zugrundegelegt wird. Allerdings entzieht sich der Prozeß der Konsensfindung mit den Sozialparteien und den Ländern einer exakten Planbarkeit durch das Bundesinstitut.

Das BIBB bemüht sich verstärkt, die Kosten der Fachbeiratstätigkeit dadurch zu minimieren, daß die Zahl der Sachverständigen so weit wie möglich begrenzt wird, wobei ein Kompromiß zwischen den zu beteiligenden Fachverbänden und Einzelgewerkschaften angestrebt wird. Darüber hinaus werden Zahl und Dauer der Sitzungen auf das absolut notwendige Maß beschränkt. Durch Vergleichsberechnungen wird geprüft, ob die Einberufung einer Sitzung außerhalb Berlins aus wirtschaftlichen Gründen geboten erscheint, ohne dabei berlinpolitische Aspekte außer acht zu lassen. Jede Sitzung wird sorgfältig schriftlich vor- und nachbereitet und schließt mit weiterführenden Entscheidungen ab.

Der Hauptausschuß hat inzwischen beschlossen, den Verfahrensablauf dadurch weiter zu vereinfachen, daß der Länderausschuß des BIBB nicht mehr in das Vorverfahren, sondern nur noch in das Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren eingeschaltet wird.

6 Ordnungspolitik und Entbürokratisierung

In der letzten Zeit sind in der Öffentlichkeit im Rahmen der allgemeinen Diskussion über Entbürokratisierung von Gesetzgebung und Verwaltung auch kritische Fragen gestellt worden, die sich auf Umfang und Regelungstiefe von Ordnungsmaßnahmen als Rechtsnormen beziehen. Dies sollte Anlaß sein, die Arbeitsergebnisse und Verfahrensregeln des BIBB auch unter diesem Gesichtspunkt zu überprüfen.

Grundsätzlich gilt für das BIBB, daß zu Anfang jedes Verfahrens zur Neuordnung von Aus- und Fortbildungsregelungen der Bedarf der Praxis zu klären ist. Es gibt dabei kein Neuordnungsverfahren ohne eine intensive Mitarbeit der interessierten und betroffenen Kreise. Damit soll nicht nur, wie bereits dargelegt, für die Arbeitsergebnisse eine möglichst breite Akzeptanz gesichert, sondern auch gewährleistet werden, daß Inhalt und Form der neuen Verordnungen sich an den konkreten bildungspolitischen Vorstellungen und Anforderungen der betrieblichen Praxis orientieren. Aus- und Fortbildungsordnungen, die überholt sind, werden im Zuge der Neuordnung aufgehoben bzw. mit anderen zusammengefaßt.

Diesem ständigen Bemühen ist es auch zu verdanken, daß die Zahl der durch Rechtsverordnungen anerkannten Ausbildungsberufe von 627 Anfang der 70er Jahre auf zur Zeit 433 reduziert und konzentriert werden konnte. Darin kommt gleichzeitig auch das Bestreben nach Rationalisierung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildungsarbeit zum Ausdruck.

Der Sorge vor einer Überregelung durch staatliche Verordnungen wirkt außer der erwähnten Konzentration der Ausbildungsordnungen auch das Bemühen entgegen, den Umfang der einzelnen Rechtsverordnungen in den fachlich und bildungspolitisch gebotenen Grenzen zu halten. Dabei hat sich gezeigt, daß die modernen Ausbildungsordnungen gerade auch für den Bereich der Klein- und Mittelbetriebe einen sehr wichtigen Anleitungscharakter besitzen, insbesondere auch hinsichtlich des zeitlichen und sachlichen Ablaufs der Ausbildung. Minimalstoffkataloge, wie sie früher üblich waren, reichen für die Betriebe mit Sicher-

heit nicht aus. Vielmehr muß die Ausbildungsordnung – das gleiche gilt für Fortbildungsordnungen – so angelegt sein, daß sie klare Qualifikationsziele enthält und gleichzeitig als Ausbildungsanleitung brauchbar ist. Die Betriebe werden damit nicht in einer flexiblen Handhabung des Ausbildungsablaufs behindert, die ihren jeweiligen unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten entspricht, zumal Abweichungen vom typischen Ausbildungsablauf zulässig sind, soweit dadurch keine Beeinträchtigungen der Ausbildungsziele gem. § 6 Abs. 1 Nr. 1 BBiG eintreten (sog. Flexibilitätsklausel).

Birgit Binger / Peter Dreller / Willy Klawe

Lebenssituation, Berufswahl und Berufsperspektiven von Sonderschülern

Ein Seminarkonzept

Ausgehend von mehrjährigen Erfahrungen mit Seminaren zur Berufsvorbereitung von Hauptschülern (vgl. Brucker u.a. 1980) hat der Fachbereich Jugendbildung der Volkshochschule Norderstedt ein Konzept zur Berufsvorbereitung von Sonderschülern entwickelt, das im folgenden konzeptionell und in seinen praktischen Erfahrungen dargestellt werden soll.

Die gemachten Erfahrungen zeigen, daß zum einen eine außerschulische Ergänzung des schulischen Unterrichts zum Themenkreis „Berufswahl und Berufsfindung“ notwendig ist; daß zum anderen in einer solchen Maßnahme die Aspekte der Lebenssituation und des Lernverhaltens von Sonderschülern spezifisch didaktisch-methodische Überlegungen erfordern.

Bei der hier vorgestellten Maßnahme handelt es sich dabei um eine kurzzeitpädagogische Aktivität, die selbstverständlich längerfristige Bemühungen, die andernorts erprobt werden (vgl. ABEL 1983, HENSGE 1982 und KLOAS/WIEDERHOLD-FRITZ 1983) nicht ersetzen kann.

1 Lernsituation, Berufswahl- und Arbeitsmarktsituation von Sonderschülern

1.1 Die Lernsituation und die sie beeinflussenden Faktoren

In der Schule für Lernbehinderte finden sich Schüler mit unterschiedlichen Behinderungen oder Störungen. Die Palette reicht von der Normalbegabung bei sozialer Auffälligkeit bis zur geistigen Behinderung. Mehrfachbehinderungen primärer oder sekundärer Art sind häufig.

An vielen Schulen stammt der größte Teil der Schüler aus soziokulturell benachteiligten Familien; die bei ihnen zur Überweisung an die Sonderschule für Lernbehinderte führende Lernbehinderung muß als sekundäre Störung angesehen werden.

Die Lernsituation ist meist gekennzeichnet durch das Erlebnis, versagt zu haben. Diese negative Selbsterfahrung der Schüler blockiert oft vorhandene Potentiale; dabei werden sie in ihrem negativen Selbstwertgefühl von allen Seiten bestätigt, da vorrangig die kognitive Leistungsfähigkeit bewertet wird, nicht die vorhandenen Begabungen oder Eigenschaften.

Oftmals wird Lernbehinderten eine „praktische Begabung“ zugesprochen, dabei werden sie allerdings zugleich diskriminiert, da ihnen jegliche theoretische Fähigkeit abgesprochen wird. Dies führt zu einer Einengung der Lerninhalte in bezug auf die Hinführung zu einem geeigneten Beruf, die häufig nicht gerefftfertigt ist und Voraus einschränkungen beinhaltet, die sich nicht aus der Lernbehinderung ergeben. „Grundsätzlich ist ... neben der jeweiligen Beeinträchtigung (Negativabgrenzung von Leistungsmängeln) auch das vorhandene Lernpotential (Positiv-

abgrenzung der Leistungsfähigkeit) ... heranzuziehen“ (KLOAS/STENGER 1980).

Schullaufbahn- und Bildungsentscheidungen können sich heute in der Bundesrepublik Deutschland allerdings weitgehend an den Defiziten orientieren, da die sonderpädagogischen Maßnahmen vom Kindergarten angefangen so ausgebaut sind, daß eine durchgängige Sonderbetreuung möglich ist.

Wenn dieser Ausbau anfangs uneingeschränkt positiv für die Betroffenen bewertet wurde, muß heute diese Bewertung korrigiert werden.

Die ökonomischen Bedingungen der Familien lernbehinderter Schüler lassen zumeist nur Außenkontakte im engsten Umfeld zu und führen zwangsläufig zu einer gesellschaftlichen Isolation, die durch die Beschulung in einer „Sondereinrichtung“ verhängnisvoll „ergänzt“ wird.

Schüler der Lernbehindertenschule mit scheinbar besserem familiären Hintergrund haben mit anderen Formen der Diskriminierung zu kämpfen. Gegenüber Dritten wird von ihnen und ihren Eltern die Schulform oft verleugnet, da der Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte als Makel empfunden wird, der sich auch auf die Eltern überträgt. In der Nachbarschaft kann der Sonderschulbesuch aber meist nicht verheimlicht werden, was dazu führt, daß sich ein Freundeskreis für die Schüler nicht normal entwickeln kann.

Diese „Diskriminierung“ führt für den Sonderschüler erneut zu einer Isolation, die tatsächlich oft die Eltern mit einschließt. Auf der anderen Seite wirft sie die Schüler auf Freundschaften innerhalb der Klasse oder Schule zurück, die im Gegensatz zur Hauptschule durch den großen Einzugsbereich einer Sonderschule häufig nicht in die Freizeit hineinreichen.

1.2 Aspekte der Berufswahlsituation

Ein autokratisches Verhalten vieler Sonderschullehrer aufgrund falsch verstandener Fürsorge führt zu vollkommener Begleitung der Kinder und Jugendlichen bis zur Schulentlassung, auf Seiten des Schülers zu geringer Selbständigkeit und einem wenig entwickelten Selbstkonzept.

Die familiäre Situation und die gesellschaftliche Isolation lassen eine möglichst umfassende Information jeder Art, also auch in bezug auf eine geeignete Berufswahl, selten zu. Die Berufswünsche der Schüler orientieren sich weitgehend an den Berufen der Eltern oder naher Verwandter und Freunde, wobei der Überblick über die konkreten Berufsmöglichkeiten und die Berufsinhalte keineswegs durch diesen Umstand an Realitätsnähe gewinnen.

Die negativen Entwicklungsbedingungen sowohl schulischer als auch familiärer Art lassen eine eigenbestimmte Berufswahl nicht oder nur selten zu. Die angespannte Situation auf dem Arbeitsmarkt führt darüber hinaus dazu, daß von einer „Berufswahl“ bei Lernbehinderten kaum noch gesprochen werden kann: Entweder der Jugendliche nimmt eine ihm angebotene Arbeit an oder er wird mit dem Ende der Schulzeit arbeitslos. Allerdings haben Schüler dann bessere Chancen beim Eintritt in das Berufsleben, wenn sie von der Schule oder anderen Stellen die Möglichkeit erhalten, an einem Berufswahlunterricht teilzunehmen (SCHULZ-MESSING 1983).

1.3 Gedanken zur Arbeitsmarktsituation

„Langjährige Erfahrungen aus der betrieblichen Ausbildungspraxis ... zeigen, daß selbst Jugendliche mit extremen Lernschwierigkeiten ... bei entsprechender Förderung fähig sind, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf aufzunehmen und erfolgreich abzuschließen“ (KLOAS/STENGER 1980, S. 91). Es zeigt sich jedoch, daß aus den Schwierigkeiten Lernbehinderten u. a. folgende Faktoren resultieren, die sich für sie negativ am Arbeitsmarkt auswirken können:

- Unrealistische Berufswünsche,
- geringes Eigeninteresse am Beruf,
- geringe soziale Anpassung,
- niedrige Frustrationstoleranz.

Auf Seiten der Arbeitgeber stehen der Beschäftigung Lernbehinderten Bedingungen entgegen, die nur langsam aufgearbeitet werden können:

- Die Ausbilder oder Vorarbeiter sind auf möglicherweise anfallende Probleme nicht vorbereitet,
- die Beschäftigung Lernbehinderten hebt nicht das Ansehen, wie dies z. B. ein Ausbildungsprojekt mit blinden Jugendlichen tun würde,
- Lernbehinderte gelten nach dem Gesetz nicht als Schwerbehinderte, d. h. die Arbeitsplätze sind nicht auf die 6 Prozent Arbeitsplätze für Behinderte anrechenbar,
- in Betrieben, die als Auswahlverfahren einen Test einsetzen, bekommen die Lernbehinderten aufgrund schlechterer Eingangsvoraussetzungen fast nie eine Chance, überhaupt zum Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden, so haben Personalchefs nicht die Möglichkeit, sich über die Leistungsfähigkeit Lernbehinderten persönlich zu informieren.

2 Ziele einer Berufsvorbereitung für Sonderschüler

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden die Zielsetzungen für unsere Seminararbeit konzipiert. Handlungsleitendes Ziel ist für uns die Selbständigkeit des Schülers. Unsere Seminare sollen für die Schüler ein Teil der Vorbereitung von relativer Unselbständigkeit hin zur Selbstverantwortung sein. Wir wollen jeden einzelnen Schüler in seinen Fragen und Überlegungen zu Berufsleben und weiterführenden Bildungsgängen ernst nehmen und stärken. Dabei ist Ziel unserer Arbeit, daß sich die Schüler über ihre Rolle als Lernbehinderte bewußt werden, lernen, über die Hintergründe der Behindertenproblematik nachzudenken, um daraus Verhaltensstrategien zu entwickeln.

Indem wir ihnen für die Reflektionen einen möglichst angstfreien Raum und eine pädagogische Begleitung anbieten, möchten wir zu einer Festigung ihres Selbstwertgefühls beitragen. Konkret soll diese allgemeine Zielsetzung in drei Schwerpunktbereichen realisiert werden:

a) Aspekte der sich verändernden Lebenssituation

Hierbei geht es uns in erster Linie um die Vermittlung von realitätsgerechten Zukunftsbildern. Die Schüler sollen befähigt werden, die auf sie zukommenden lebensentscheidenden Veränderungen durch die Berufswahl, Berufsfindung und den späteren Eintritt in das Berufsleben in einer Form zu erfassen, die ihren

Fähigkeiten entspricht. Ausgangspunkt ist dabei für uns die Erlebniswelt der Schüler, die durch Elternhaus, Verwandte und ältere Freunde geprägt ist.

Es geht uns dabei darum, auch die Veränderungen der Beziehungen im und zum Elternhaus und zu Freunden und Freundinnen sowie geänderten Freizeitbedingungen zu erarbeiten. Auch die zukünftigen ökonomischen Perspektiven der Lebensgestaltung sollen dabei berücksichtigt werden. Hierzu gehört auch die „Einstimmung“ auf mögliche Arbeitslosigkeit.

b) Möglichkeiten und Grenzen der Berufsfindung

In Abgrenzung zur Berufsberatung geht es uns hier darum, Verhaltensweisen zu vermitteln, die die individuelle Chance bei Bewerbungen, persönlicher Vorstellung und Betriebserkundungen erhöhen.

c) Rechtliche Aspekte von Ausbildung und Beruf

Durch die Kenntnis einer Auswahl rechtlicher Vorschriften im Berufsausbildungs- und Arbeitsrechtsbereich wollen wir die Jugendlichen befähigen, sich selbst eine Vorstellung vom späteren Berufsleben, bezogen auf betriebliche Probleme und Möglichkeiten und Grenzen der Durchsetzung ihrer eigenen Interessen in Konfliktsituationen zu erkennen. In exemplarischer Arbeit mit Gesetzestexten geht es dabei auch um die Fähigkeit der Schüler, mit Gesetzen und Vorschriften umgehen zu können.

3 Konzeptionelle und methodische Überlegungen zum Seminar

Die Konzeption unserer Seminare für Sonderschüler orientierte sich zunächst an unseren mehrjährigen Erfahrungen mit Berufsvorbereitungsseminaren für Hauptschulabgangsklassen. Diese Seminare werden mit Abgangsklassen in Bildungsstätten 5tätig durchgeführt. Im Rahmen dieses Seminarprogramms werden in folgenden Phasen Fragen der Berufsvorbereitung und der Berufsrealität angesprochen:

- Aktualisierung und Reflektion der bei den Schülern bereits vorhandenen Berufswünsche, Erfahrungen mit dem Berufsleben und Zukunftsvorstellungen;
- Konfrontation der Schülervorstellungen mit der Berufsrealität und nochmaliges Überdenken eigener Berufsperspektiven;
- Kennenlernen rechtlicher Bedingungen von Ausbildungs- und Berufsleben sowie Erarbeitung von verhaltensmäßiger Umsetzung bei Konflikten im Arbeitsleben;
- Verarbeitung der Erfahrungen der vorangegangenen Phasen anhand eines betrieblichen Konfliktes (Planspiel);
- Vorbereitung auf konkret bevorstehende Schritte für die Berufswahl (Bewerbung, Bewerbungsschreiben, Bewerbungsgespräch usw.) (BRUCKER u. a. 1980, S. 43).

Wir konzipierten unser Sonderschulprojekt so, daß wir eine Sonderschulklasse sowohl im 8. Schuljahr vor dem Betriebspraktikum als auch im 9. Schuljahr nach dem Betriebspraktikum mit dem gleichen Team der Volkshochschule betreuten. Dadurch ergab sich die Möglichkeit, zunächst Vorstellungen von Berufsleben und die dadurch sich bedingenden Veränderungen des Umfeldes zu erkunden, konkretere Vorstellungen zu entwickeln, diese anhand der durch das Praktikum gemachten Erfahrungen ansatzweise zu überprüfen und den Versuch zu unternehmen, diese Erkenntnisse zukunftsorientiert umzusetzen.

Grundsatz unserer didaktisch methodischen Überlegungen ist, eine zum schulischen Lernen alternative Lernsituation zu schaffen, die durch partnerschaftlichen Führungsstil, Eigenaktivitäten der Schüler- und Gruppenarbeit. Die Schüler und Schülerinnen sollen aus Erfahrungen selbst lernen können, daraus Einsichten formulieren und Probleme erkennen. Dabei muß bei der Umsetzung folgendes berücksichtigt werden:

- Grundsätzliche erhebliche Lernbarrieren, wie geringe Kenntnis und wenig Information über den Produktionsbereich, dessen Strukturen weitgehend als unveränderlich erscheinen.

- Unrealistische Erfahrungen beim Kontakt mit der beruflichen Wirklichkeit in eingeschränkten Situationen (Ferienjob, Praktikum).
- Unrealistische Vorstellungen und Erwartungen (vgl. BRUCKER u. a. 1980, S. 37) über die Ausbildung.

Dazu kommen starke Probleme der Schülerinnen und Schüler in schriftlicher Darstellung und Ausdrucksweise, im zeitlichen Durchhaltevermögen über eine „normale“ Unterrichtsstunde und einen „normalen“ Unterrichtstag hinaus, in der Belastbarkeit in bezug auf wechselnde Themen und bei der Behandlung von eingebrachten Arbeitsmaterialien und Papieren.

Die zuletzt genannten Probleme spiegeln nicht unbedingt den Grad der Begabung und Intelligenz der Sonderschülerinnen und -schüler wider, sondern sind eher ein Ausdruck dessen, wie mit Lernbehinderten in Sonderschulen größtenteils umgegangen wird. Schüler und Schülerinnen werden unterfordert, und sie werden als hilfsbedürftige, kindliche Menschen, ohne historische und gesellschaftliche Erfahrungen betrachtet. Der eigene Wille zum emanzipatorischen Lernen wird dabei häufig nicht entscheidend gefördert.

Aus diesen Vorüberlegungen heraus ergaben sich folgende Grundprinzipien unserer Arbeit:

1) Produktorientierte Arbeitsformen

Im Unterschied zum üblichen Schulalltag soll die produktorientierte Arbeit folgende Fähigkeiten entwickeln:

- innerhalb einer Gruppe zu kommunizieren und zu kooperieren;
- Kreativität und Phantasie im Rahmen der Darstellung der Arbeitsergebnisse zu erproben;
- Gelerntes anderen mitzuteilen und den Adressaten so mit dem Problem vertraut zu machen;
- einfache Hypothesen zu bilden;
- selbstbewußt Material zu sammeln;
- sprachliche und nichtsprachliche Kommunikation zu intensivieren und zu differenzieren;
- eigene Lernprozesse und ihre Ergebnisse zu dokumentieren und darzustellen.

Dabei sollen diese Arbeitsformen nicht nur Aufhänger oder Anlaß sein, sondern die Darstellung der Ergebnisse am Ende des Seminars sollen das Gelernte plastisch vermitteln und nachvollziehbar machen.

2) Arbeit in kontinuierlichen Arbeitsgruppen mit Teamern

Produktorientiertes Arbeiten ist nur in kontinuierlichen Gruppen möglich. Darüber hinaus sind wir der Meinung, daß wir Defizite aus dem Schulalltag nicht dadurch aufarbeiten können, daß wir die Schüler in wechselnden Gruppen und mit wechselnden Ansprechpartnern täglich neu konfrontieren. Wir müssen auf die Alltagsgewohnheiten der Schüler Rücksicht nehmen, die in der Schule auf einige wenige Lehrpersonen orientiert sind. Deshalb bestehen über die ganze Woche feste Arbeitsgruppen mit den Schülern.

3) Abwechslungsreicher Einsatz von Medien und Methoden

Bei der Gestaltung der Abschnitte unseres Programms wollten wir darüber hinaus zweierlei verwirklichen:

- Orientierung an den Erlebnissen der Schüler im Praktikum oder an Faktoren des Arbeitslebens vermittelt über Eltern und Verwandte.
- Einsatz motivierender Methoden und Medien (Spiele, Video, Zeitung, Theater), um die Schüler zusätzlich zu motivieren (Abb. 1).

Die produktorientierte Arbeit, d.h. die thematische Gruppenarbeit mit dem Zwang, am Ende der Seminarwoche den anderen Mitschülern ein vorzeigbares „Produkt“ darbieten zu können, hat sich als zentrale methodische Arbeitsform mit Sonderschülern in dieser Woche bewährt. Zwei der insgesamt drei Kleingruppen stellten ihre Vorstellungen vom Arbeitsleben in Form eines Videofilms dar, die dritte Gruppe produzierte eine Seminarzeitung. Beide Medien – zu denken ist etwa auch an Collagen, Fotoausstellungen o. ä. – erweisen sich für die Arbeit als besonders geeignet, weil sie Mitarbeit auch für diejenigen Schüler eröffnen, die sprachliche Defizite mitbringen, sich aber über „technisches“ Engagement trotzdem vollinhaltlich mit der Gruppenarbeit identifizieren können. In allen Kleingruppen wählten die Schüler die ihnen wichtigen Schwerpunkte und die Art ihrer Darstellung selbst, die Teamer halfen vor allem bei der technischen Umsetzung sowie der Strukturierung des Arbeitsprozesses.

Im Anschluß an die erste Woche und nach Auswertung der Erfahrungen und Arbeitsergebnisse wurde das Seminarprogramm für die zweite Woche, die nach dem Praktikum lag, entworfen (Abb. 2, S. 109):

Abbildung 1: Seminarprogramm „Was wird nach der Schule?“ für Sonderschüler der Klasse B (erste Woche)

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Ankunft, Erkundung der näheren und weiteren Umgebung	Plenum: – Warming up Vorstellung der Arbeitsgruppen-ergebnisse mit Tonkassette/Wandzeitung	Arbeitsgruppen: Was erwartet uns – was erwarten wir im Praktikum?	Plenum: – Warmingup	Plenum: – Warmingup
Plenum: – Hinweise zum Ablauf der Woche – Bildung von drei festen Kleingruppen	Arbeitsgruppen: ,Arbeit – was ist das?’ Vorbereitung der produktorientierten Arbeit	produktorientierte Arbeit mit – Video – Zeitschrift (Illustrierte)	Arbeitsgruppen: – Rechte und Pflichten während des Praktikums – Was verändert sich während des Praktikums?	Vorstellung der Produkte: – zwei Videofilme – eine Illustrierte jeweils kurze Diskussion
Arbeitsgruppen: Wer bin ich – meine Stärken und Schwächen	– Video – Zeitung	Arbeitsgruppen: Wie suche ich mir eine Praktikumsstelle?	Plenum: Vorbereitung, Planung und Einkauf für gemeinsames Abendessen/ Freizeit	gemeinsame Auswertung
Eigene Vorstellung der Teilnehmer mit Tonkassette und Wandzeitung	Film: Charlie Chaplin „Moderne Zeiten“	– Orientierungshilfen – Vorstellungsgespräch		

Abbildung 2: Seminarprogramm: „Was wird nach der Schule?“ für Sonderschüler der Klasse 9 (zweite Woche)

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Ankunft, Hinweise zum Ablauf der Woche Gruppenbildung Arbeitsgruppen: Was haben wir im Praktikum erlebt, was ist uns aufgefallen? – Auswertung –	– Warming up Arbeitsgruppen: Collagen: Was verändert sich in der Zukunft: Wie lebe ich jetzt, wie lebe ich in 10 Jahren? Plenum: Vorstellung der Arbeitsgruppenergebnisse – Pantomime – Vergleich der Praktikumserfahrungen mit den Erwartungen, die in der letzten Seminarwoche erarbeitet wurden	– Warming up Plenum: Vorspielen der drei Konfliktsituationen durch die Teamer Arbeitsgruppen: Bearbeitung jeweils eines Rechtsfalls – Bearbeitung der gesetzlichen Bestimmungen des JArbSchG – konstruktive Weiterführung der vorgespielten Szenen	– Warming up Plenum: Vorstellung der rechtlichen Grundlagen – Fortsetzung der Spielszenen aus den Arbeitsgruppen Arbeitsgruppen: Vorbereitung des Bewerbungsgesprächs	– Warming up Plenum: exemplarische Rollenspiele: Bewerbungsgespräch – Auswertung und Anregungen Bewerbungsschreiben Abschlußgespräch und Seminarkritik
Plenum: Bearbeitung jeweils eines Rechtsfalls – Ausstellung der Collagen – Aufstellung eines Haushaltsplans Film: Am Ende des Regenbogens	Plenum: Bearbeitung der gesetzlichen Bestimmungen des JArbSchG – konstruktive Weiterführung der vorgespielten Szenen selbstorganisiertes Abendessen			

4 Bisherige Erfahrungen und Konsequenzen

Die Auswertung des Praktikums ergab, daß die Schüler die Erfahrungen im Praktikum als hilfreich und sinnvoll ansehen, allerdings die Zeit als zu kurz empfinden. Manche wünschten sich noch Erfahrungen in anderen Praktikumsfeldern. Die Schüler stellten fest, daß sie von den Praktikumsstellen gelangweilt waren, in denen sie nicht gefordert wurden. Hier zeigte sich, daß die These von der Unterforderung der Sonderschüler auch für die Praktikumsphase gilt. Zusammenfassend können wir feststellen, daß die außerschulischen Vorbereitungen von Sonderschülern auf Berufswahl und Berufsentscheidung sowie künftige Konflikte in der Arbeitswelt durchaus sinnvoll ist und geradezu notwendig erscheint, da dieser Aspekt von der Schule vielfach vernachlässigt wird.

Allerdings sind nach unseren Erfahrungen für diese Arbeit die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Diese Voraussetzungen liegen für uns einmal darin, daß für eine Schulklassie mindestens drei pädagogische Mitarbeiter das Seminar kontinuierlich betreuen müssen. Weiterhin können solche Seminare auch von ihrem sozialen Lernerfolg her nur in kompakter Form mit auswärtiger Unterbringung außerhalb des Schulalltages stattfinden. Nur so ist gewährleistet, daß sich die Schüler auf eine andere als die schulische Situation einlassen. Im Vergleich der beiden Wochen und aus der Beobachtung des Lernverhaltens von Sonderschülern heraus halten wir es für unabdingbar, das Prinzip produktorientierter Arbeit generell durchzuhalten. Auch dort, wo es um die Vermittlung von Hintergrundinformationen geht, müssen produktorientierte Formen gefunden werden, die die Sonderschüler in die Lage versetzen, sich selbstständig Hintergrundinformationen anzueignen.

Von der zeitlichen Einordnung der Seminarwochen her regen wir eine stärkere Annäherung an das Praktikum an. Unsere Erfahrungen haben gezeigt, daß der Erinnerungs- und Zeithorizont von Sonderschülern relativ eng ist, so daß zwischen Vorbereitung des Praktikums, Absolvierung des Praktikums und Nachbereitung des Praktikums nicht zuviel Zeit verstreichen sollte.

Wesentlich für den Erfolg dieser Arbeit erscheint uns eine starke Kooperation mit dem Klassenlehrer der Schüler, denn

– die Lebens- und Alltagsprobleme Jugendlicher treffen diese in der Gesamtpersönlichkeit. Eine einseitige kognitive Bearbeitung (in der Schule) ist ebenso unvollständig wie aus-

schließlich affektiv-soziale Hilfen (in der außerschulischen Arbeit).

- Soziales Lernen ist eine Dimension aller Lernprozesse, und daher nicht dem kognitiven Lernen gegenüberzustellen.
- Außerschulische Bildung und Jugendhilfe dürfen nicht nur „kompensatorisches Gegenstück“ zur Schule sein. Eine Verarbeitung und sinnvolle Umsetzung in die eigene Lernsituation ist dem Jugendlichen nur dann möglich, wenn statt gegensätzliche Erfahrungen zu vermitteln, die Lernfelder von Schule und außerschulischer Bildung „verzahnt“ werden (vgl. KLAWE 1981).

Nur eine Einbeziehung des Lehrers in die Zielsetzungen und die Durchführung der Seminare gewährleistet eine kontinuierliche Weiterarbeit mit den Schülern auch nach Abschluß des Seminars. So wird sichergestellt, daß

- die inhaltlichen, methodischen, organisatorischen, finanziellen und personellen Ressourcen beider Bereiche ausgenutzt werden, um, orientiert an den Interessen und Problemen der Jugendlichen, konkrete Sozialisationshilfe zu leisten und die Jugendlichen zur eigenständigen Bewältigung ihrer Lebensprobleme zu befähigen;
- gemeinsam Lern- und Erfahrungsfelder geboten werden, die durch Integration der jeweiligen inhaltlichen und methodischen Kompetenzen beider Bereiche ganzheitlich die drei Dimensionen des kognitiven, affektiven und verhaltensorientierten Lernens berücksichtigen und die traditionelle Trennung von kognitivem und sozialem Lernen aufheben;
- durch das Erreichen der beiden vorgenannten Ziele bei den Jugendlichen vorhandene Aversionen gegen bisher als schulisch erfahrenes Lernen abgebaut und so Weiterbildungsbereitschaft im Sinne des „lebenslangen Lernens“ gefördert werden.

Was die weitere Bearbeitung der gesamten Problematik im Rahmen des Schulunterrichts angeht, ist auch an Form der Nachbereitung durch die außerschulischen Teamer im schulischen Rahmen zu denken. Wir selbst haben verschiedentlich Unterrichtsstunden mit den Klassen, die an oben genannten Seminaren teilgenommen haben, wahrgenommen und konnten dabei feststellen, daß das während der Seminarzeit gewonnene Vertrauensverhältnis sich auch positiv auf die Gestaltung der Nachbereitung auswirkt.

Außerschulische Versuche zur Berufsvorbereitung von Sonder-schülern sind sinnvoll, dennoch ist nicht zu vergessen, daß die pädagogischen Maßnahmen, die versuchen, die Arbeitsmarkt-chancen von Sonderschülern zu verbessern, ihre Grenze in den Strukturen und Gesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes finden.

Literatur

ABEL, R., u. a.: Berufsvorbereitende Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 12)

BRUCKER, H.; KLAWE, W.; MAACK, H.; RIECKENBERG, L.: Lebens-ziel Beruf—Arbeitsheften und Lernmaterialien für Hauptschule und Jugendgruppen zur Berufsvorbereitung, Berufselektionsberatung, Berufsrealität; Reinbek 1980

HENSGE, K., u. a.: Berufliche Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in einer außerbetrieblichen Bildungsstätte. Erfahrungen aus einem Modell-versuch mit dem Berufsam Berlin. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1982 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 13)

KLAWE, W.: Schule und außerschulische Bildung: Konkurrenz oder Ko-
operation? In: Außerschulische Bildung 1/81 — s. B 26—30

KLOAS, P.-W.; STENGER, H.: Berufsschüler ohne Berufschance? Schriften zur Berufsbildungsplanung. Band 60; Hannover 1980

KLOAS, P.-W.; WIEDERHOLD-FRITZ, S.; u. a.: Berufliche Rehabilitation. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung. Heft 35)

SCHULZ-MESSING, R.: Berufswahlvorbereitung von Behinderten in der Sonderschule — ein vernachlässigter Bereich? In: Berufsbildung in Wis-senschaft und Praxis, 12. Jg. (1983), Heft 1, S. 32—35

BIBLIOGRAPHIE — Literatur zum Thema —

INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFS-FORSCHUNG DER BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: Jugendliche beim Übergang in Ausbildung und Beruf. Bei-träge AB 43, Nürnberg 1980

Willi Maslankowski

Stellungnahme zu Vorschlägen für künftige Berufsbildungsmaßnahmen der Internationalen Arbeitsorganisation *)

Vorbemerkung

Der Auftrag der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) im Bereich der Berufsbildung ist so alt wie die 1919 gegründete Organisation selbst, der zu ihrem 50. Geburtstag 1969 der Friedensnobelpreis verliehen worden ist. Zum ersten Mal in ihrer Geschichte hat die Organisation auf ihrer jährlich stattfindenden Generalkonferenz (Internationalen Arbeitskonferenz) im Juni 1981 beschlossen, ihr Berufsbildungs-Programm eingehend zu überprüfen. Die Prüfung sollte die Berufsbildung im Zusammenhang mit der neuen internationalen Wirtschaftsordnung (NIWO), den Grundbedürfnissen, der sozialen Entwicklung, dem technologischen Wandel und der Dreigliedrigkeit (Zusammenarbeit von Regierung, Arbeitgebern und Arbeitnehmern) behandeln. Verschiedene Ausbildungstätigkeiten der IAO, wie die Seeschiffahrtsausbildung, die Hotel- und Fremdenverkehrsausbildung und die berufliche Rehabilitation, sollten außerhalb des Bereichs der Prüfung bleiben. Das Programm zur Fortbildung von Führungskräften ist bereits eingehend geprüft worden.

Zum Zweck der Prüfung ist eine Meinungsbefragung über die Berufsbildung in 44 Staaten der Erde durchgeführt worden. Darunter in der Bundesrepublik Deutschland, in der auch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft als das für die berufliche Bildung zuständige Bundesressort im November 1982 befragt wurde.

Das Ergebnis der Erhebungen in den 44 Staaten führte zu vier umfangreichen Grundlagenpapieren der IAO (Dokumente GB. 224/PFA/10/1,2,3,4), die jetzt den derzeit 150 Mitgliedsstaaten der IAO zugeleitet worden sind. Der Inhalt der Grundlagenpapiere könnte für alle Stellen in der Bundesrepublik Deutschland, die sich mit der Berufsbildung hier oder im Ausland befassen, von Interesse sein. Das gilt besonders für die vielen Vorschläge für die Zukunft.

Vorschläge

Ausgehend von den Erfahrungen, die die IAO in der Vergangenheit bei ihren Berufsbildungs-Aktivitäten gemacht hat, und den sich weltweit abzeichnenden Tendenzen folgend, wurden weit über 100 Einzelvorschläge für künftige Ziele entwickelt. Die Vorschläge sind entsprechend den fast allen Ländern gemeinsamen wichtigsten Langzeitzielen auf folgende Hauptgruppen aufgeteilt, wobei die in Klammern gesetzten Zahlen die Anzahl der Einzelvorschläge angeben:

- Bedarf an Berufsbildungs-Systemen
Die hierzu gemachten Vorschläge beziehen sich auf die Ermittlung der Ausbildungsbedürfnisse (4), die Berufsberatung (5), die schulische und betriebliche Ausbildung (5), die Koordinierung der Ausbildung (3), die Finanzierung der Berufsbildung (7), das Ausbildungs- und Führungspersonal (5) sowie die Auszubildenden (12)
- Gleichberechtigter Zugang zur Berufsbildung für Frauen, Flüchtlinge und Wanderarbeitnehmer (15)
- Sektorbezogener Ansatz zur Berufsbildung
Diese Vorschläge gelten der Berufsbildung in Schlüsselsektoren (4), der Berufsbildung für neue Technologien (4), der Ausbildung für Kleinbetriebe (8), der Berufsbildung für den informellen Sektor (4), für ländliche Gebiete (12), für spezifische Qualifikationsebenen (5) sowie Ausbildungskomponenten in Investitionsprojekten (2)
- Entwicklung der MES-Methodik für Ausbildungszentren und Betriebe (Modules of employable skill) (8)
- Deckung des Bedarfs an Informationen über Berufsbildung (5)
- Dreigliedrige Beteiligung an der Berufsbildung (11)

Stellungnahme

Naturnäß sind die einzelnen Vorschläge, die wegen ihres Umfangs hier nicht im Detail wiedergegeben wurden, für alle Länder von unterschiedlicher Bedeutung. Die Bedeutung richtet sich nach dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwick-

*) Ein ergänzender Aufsatz des Verfassers ist erschienen in: Entwicklung und Zusammenarbeit, Nr. 5/84, der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung.

lungstand, nach mehr markt- oder planwirtschaftlich orientierter Wirtschaftsordnung, nach mehr zentralistischem Einheitsstaat oder föderalistischer Staatsgliederung sowie nach dem Grad der Ausprägung des jeweiligen Berufsbildungssystems. Aus der Sicht der Bundesrepublik Deutschland, die in die weltweite Befragung der 44 Staaten einbezogen war, sind die weitaus meisten Vorschläge — soweit sie überhaupt relevant sind — mehr oder weniger weitgehend realisiert. Das bedeutet nicht, daß die Vorschläge hier etwa uninteressant wären. Im Gegenteil, sie können teils als Bestätigung hiesigen Handelns, teils aber auch als Anstoß zu weiterem Handeln gesehen werden. Nachfolgend soll zu einigen Vorschlägen Stellung genommen werden, die aus hiesiger Sicht aus verschiedenen Gründen von besonderem Interesse sind oder deren Umsetzung besonders dringlich erscheint.

Der Vorschlag, bei der Errichtung oder Weiterentwicklung von Berufsberatungs-Systemen den Mitgliedstaaten durch die IAO Beratung zu gewähren, ist sehr zu begrüßen. Die hiesigen Erfahrungen mit der Berufsberatung, für die das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung zuständig ist und die von den Arbeitsämtern gewährt wird, zeigen, daß über diesen Weg viele Jugendliche in die ihren Wünschen und Fähigkeiten entsprechenden Berufsbildungsgänge gelangen. Viele Sachkenner aus dem Ausland äußern sich bei Besuchen von Berufsberatungsstellen in der Bundesrepublik Deutschland sehr lobend über diese Einrichtungen und weisen darauf hin, daß diese Beratungsform in ihren Ländern zumeist unbekannt ist und daß es sinnvoll wäre, diese Einrichtungen auch bei ihnen zu gründen. Die in der Bundesrepublik Deutschland ebenfalls vorhandene Bildungsberatung in den allgemeinen Schulen ist dagegen auch häufig in anderen Ländern anzutreffen.

Mit Beratung hat auch ein anderer Vorschlag zu tun. Nämlich der, eine vergleichende Studie über erfolgreiche Versuche, Unternehmen zur Ausbildung verstärkt zu motivieren, zu erstellen. Eine solche Studie wäre für die Tendenz, wonach Berufsbildung mehr und mehr auch in Betriebe zu verlegen ist, von größter Bedeutung. In ihr müßten auch Aussagen darüber enthalten sein, wie Unternehmen überhaupt zur Ausbildung gewonnen werden können. Vornehmlich in Entwicklungsländern dürfte dieses Ziel besonders schwer zu erreichen sein. Zu dem Thema wäre es sicher nützlich, wenn die Ausbildungsberatung der Betriebe, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland den Kammern und anderen zuständigen Stellen durch das Berufsbildungsgesetz zur Aufgabe gemacht worden ist, dargestellt würden.

Der Vorschlag, eine Fallstudie über das Zusammenwirken schulischer und betrieblicher Berufsbildung zu erstellen, ist auch aus hiesiger Sicht von Interesse, weil es sich dabei zwangsläufig um den hier mit Abstand bedeutendsten Berufsausbildungsweg der Jugendlichen überhaupt handelt: das duale System. Das duale System der Bundesrepublik Deutschland, das international in hohem Ansehen steht, könnte dabei sicher Anregung für andere Staaten sein. Das wäre aber auch bei anderen europäischen Staaten der Fall. Duale Berufsausbildung besteht zumindest auch in Dänemark, der DDR, in Österreich und in der Schweiz.

Mehrere Vorschläge gelten der Koordinierung der Berufsbildung. Ausgangspunkt ist dabei in vielen Staaten das Fehlen einer zentralen Koordinierung, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft für die außerschulische Berufsbildung im wesentlichen erfolgt. Vor allem in Entwicklungsländern, bei denen es mehr als anderswo darauf ankommen muß, die eigenen, oft nur schwachen, Kräfte optimal einzusetzen, sind zentrale Zuständigkeiten besonders dringlich. In den meisten Industrieländern, in denen Berufsbildungs-Systeme bereits gesetzlich verankert sind, ist die Tendenz zu beobachten, bestehende zentral koordinierende Zuständigkeiten vertikal und horizontal weiter auszudehnen. Vertikal wird angestrebt, möglichst viele Ausbildungsstufen einzubeziehen, angefangen von der Berufsberatung über die Lehrlingsausbildung (Berufslehre) und Weiterbildung bis zur Berufsbildungsforschung (wie beispielsweise in der Schweiz). Horizont-

tal wird angestrebt, möglichst alle Wirtschaftssektoren einzubeziehen (wie beispielsweise in der Bundesrepublik Deutschland, wo lediglich der öffentliche Dienst und die Seeschifffahrt vom Berufsbildungsgesetz nicht erfaßt sind).

Für den Vorschlag, eine Studie über Kosten und Finanzierung der Berufsbildung anzufertigen, dürfte von Bedeutung sein, daß es dafür bereits hier Erfahrungen gibt. Dazu zählt vor allem der Abschlußbericht „Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung“ von 1974 und der Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag zu grundsätzlichen Fragen der Berufsausbildung vom 25.8.1982 [1]. Gegenwärtig ist das Europäische Zentrum für die Förderung der beruflichen Bildung (CEDEFOP), Berlin, bemüht, eine Studie zur Finanzierung der Berufsbildung für die Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft zu erstellen.

Der Vorschlag, Studienreisen für Ausbildungsleiter und andere Fachkräfte der beruflichen Bildung zur Prüfung verschiedener Aspekte durchzuführen, ist uneingeschränkt zu unterstützen. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanziert solche Reisen bereits seit 1978 mit großem Erfolg. An den auf Gegenseitigkeit beruhenden Austauschreisen sind bislang 20 Staaten aus Ost und West, sowohl hoch- als auch weniger hochentwickelte Länder beteiligt. Die Nachfrage ist so groß, daß immer mehr Bewerber unberücksichtigt bleiben müssen. Die Erfahrungsberichte der Teilnehmer werden gegenwärtig beim Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPP), Frankfurt/Main, zur Veröffentlichung vorbereitet.

Zwei Vorschläge gelten der Berufsbildung für Frauen in traditionellen Männerberufen. Für die dafür beabsichtigte Studie und die Sachverständigentagung könnten die hier vorliegenden sehr umfangreichen Erfahrungen zu diesem Thema hilfreich sein, zumal Industrieländer ausdrücklich einzubezogen werden sollen. Zur Lösung der in diesem Zusammenhang anstehenden Fragen hat das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft ein umfangreiches Modellversuchs-Programm durchgeführt, dessen Ergebnisse vorliegen. Zu verweisen ist auch auf zwei vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderte Tagungen, die von der UNESCO zu diesem Thema 1980 in der Bundesrepublik durchgeführt worden sind.

Zwei weitere Vorschläge gelten den Auswirkungen des technologischen Wandels auf die Berufsbildung. Mit Studien zur Ermittlung von Änderungen, die wegen des Einsatzes neuer Technologien in verschiedenen Berufen eingetreten sind, soll festgestellt werden, welche neuen Fertigkeiten und Kenntnisse den bereits beschäftigten Fachkräften und den Auszubildenden zu vermitteln sind. Mit dieser Zielsetzung hat das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft eine Reihe von Modellversuchen begonnen, deren Ergebnisse allerdings erst in einigen Jahren vorliegen werden. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft wird sich überdies an Maßnahmen beteiligen, die vom Rat der Europäischen Gemeinschaft in einer Entschließung zur Einführung der neuen Informationstechnologien in die Berufsbildung vom 2. Juni 1983 vorgesehen sind.

Für den Vorschlag, eine Monographie über die Ausbildung am Arbeitsplatz zur Deckung des Fachkräftebedarfs des Klein gewerbes zu erstellen, könnte auf die Lehrlingsausbildung des hiesigen Handwerks hingewiesen werden. Im deutschen Handwerk ist die „Beistellehre“ nach dem Muster: Meister — Geselle — Lehrling seit ihrer Entstehung im Mittelalter in den Betrieben des Handwerks im wesentlichen bis heute unverändert geblieben. Ausländische Fachleute der beruflichen Bildung, insbesondere aus Entwicklungsländern, die hier Betriebe des Handwerks besichtigen, betonen immer wieder, daß diese Methode der Lehrlingsausbildung bei ihnen am ehesten eingeführt werden müßte, weil sie den dortigen Betriebsgrößen und -strukturen am nächsten kommt. Eine Schwierigkeit für die beabsichtigte Monographie könnte darin bestehen, daß sich die handwerkliche betriebliche Ausbildung am Arbeitsplatz nicht so deutlich beschreiben läßt oder mißverstanden werden könnte, weil pro-

duktives Arbeiten und gleichzeitiges Ausbilden eng miteinander verknüpft sind.

Für die beiden Vorschläge zur Technikerausbildung, eine Erhebung und eine Fachtagung über den Bedarf von verschiedenen Technikertypen durchzuführen, ist darauf hinzuweisen, daß auch dazu hier umfangreiche und lange Erfahrungen vorliegen. Die Technikerausbildung liegt in der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der Fachschulen, für die die Länder zuständig sind. Die Einbeziehung der hiesigen Erfahrungen in die vorgeschlagenen Maßnahmen erscheinen deshalb angebracht, weil in vielen Entwicklungsländern die Ausbildung von Technikern zu Lasten der Lehrlingsausbildung völlig überbetont wird. In Extremfällen (beispielsweise in Mexiko) ist die Technikerausbildung sogar an die Stelle der Lehrlingsausbildung getreten. Diese Sichtweise sollte korrigiert werden.

Für die Vorschläge zur Verbreitung der Ausbildung nach dem MES-System, dem für Entwicklungsländer grundsätzlich große Bedeutung zukommt, ist die Gefahr zu sehen, daß sich die Länder, die das System einführen, damit auch ein für allemal abfinden könnten. Das wäre verhängnisvoll, so einleuchtend die Gründe für eine Einführung des MES-Systems auch sind. Eine Alternative, die geeignet wäre, die enorm hohe Arbeitslosigkeit besser zu bekämpfen, ist kurzfristig schließlich nicht zu sehen. Es sollte sich aber stets nur um eine Übergangslösung handeln. Langfristig muß auch in Entwicklungsländern die allgemeine Schulbildung so weit erhöht werden, daß eine Ausbildung der Jugendlichen nach dem Muster der Industrieländer möglich wird, die keine MES-Ausbildung ist. Anders ist deren eigener Wunsch und die Notwendigkeit, über möglichst breit und hoch qualifiziert ausgebildete Facharbeiter zu verfügen, nicht zu erfüllen. Ob es sich dabei gleich um „Module“ nach dem Muster der etwa 430 Ausbildungsberufe mit zumeist dreijähriger Ausbildungsdauer der Bundesrepublik Deutschland handeln sollte, sei dahingestellt. Ein schlechtes Fernziel wäre das allerdings auch dann nicht, wenn die Ausbildung nicht im Betrieb und einer Berufsschule (dual), sondern in einer beruflichen Schule oder in einem Ausbildungszentrum stattfände.

Der Vorschlag, das Ausbildungsinformationssystem IRTIS (Inter-regional Training Information System) weiterzuentwickeln und weltweit bekannt zu machen, verdient besondere Beachtung. Aus einem solchen System ist auch für die Bundesrepublik Deutschland Nutzen zu erwarten. Eine zentrale Stelle beim Hauptamt der IAO in Genf, die Auskunft über Literatur aller Art zu den vielen Teilgebieten der beruflichen Bildung möglichst aller Mitgliedstaaten der IAO geben könnte, wäre ein hervorragendes Mittel, die ständig wachsende internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu unterstützen. Der oft unvermeidlichen Doppelarbeit und der damit verbundenen Vergeudung von Mitteln könnte mit einem solchen Informationssystem entgegengewirkt werden. Allerdings dürfte es schon allein aus technischen Gründen keine leichte Aufgabe sein, die große Menge weltweit vorhandene in Frage kommende Literatur zu erfassen. Die abrufbaren Informationen sollten möglichst allen Nachfragern auch über die Regierungen und Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen hinaus, vor allem auch dem wissenschaftlichen Bereich, zugänglich sein. Die vom Interamerikanischen Forschungs- und Dokumentationszentrum für berufliche Bildung (CINTERFOR) bereits erhältlichen Informationen, wie sie in dessen Katalog 1964–1981 genannt sind, stellen bereits einen wertvollen Beitrag aus lateinamerikanischer Sicht dar. Mit dem Ausbau von IRTIS hängt der Vorschlag eng zusammen, ein regelmäßig erscheinendes Bulletin mit aktuellen Informationen u. a. über Forschungen zur beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten herauszugeben. Dieser Vorschlag ist ebenso positiv zu bewerten wie die Entwicklung von IRTIS.

Abschließend sei noch auf einige Vorschläge eingegangen, die der von der IAO zu Recht so sehr geforderten dreigliedrigen Beteiligung an der Berufsbildung gelten. Die dreigliedrige Beteiligung, d. h. die Mitbestimmung und Mitverantwortung in der

beruflichen Bildung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern (neben den Regierungen) ist vielleicht die wichtigste Voraussetzung für ein funktionierendes Berufsbildungs-System überhaupt. Das gilt vor allem dann, wenn Privatbetriebe in die Ausbildung direkt eingeschaltet sind. Alle in diesem Zusammenhang vorgeschlagenen Maßnahmen, wie Studien und Fachtagungen, sind ausnahmslos sehr zu begrüßen. Die Mitbestimmungs- und Mitverantwortungsgremien in der Bundesrepublik Deutschland, wie sie auf Bundes-, Landes-, Kammer- und betrieblicher Ebene bestehen, könnten als Beispiele interessant sein. Sie sind aus ausländischer Sicht bereits als „Pakt zwischen Arbeit und Kapital“ als mustergültig für die Berufsbildung hervorgehoben worden. Für dieses gute Funktionieren ist allerdings ein wesentlicher Grund, daß die Mitglieder der vielen Gremien, in denen die Sozialpartner gemeinsam die gestellten Aufgaben zu lösen haben (beispielsweise in den Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen bei den zuständigen Stellen) auf ihre Aufgaben fachlich gut vorbereitet werden. Nur von sachkundigen Ausschußmitgliedern, wenn auch interessengebunden, ist optimale Aufgabenerfüllung zu erwarten. Deshalb ist auch dem zum Schluß gemachten Vorschlag einer verstärkten Einweisung von Experten für eine Teilnahme an dreigliedriger Beteiligung voll zuzustimmen. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft fördert zu diesem Zweck seit Jahren entsprechende Vorhaben beider Sozialpartner.

Über die vorstehenden Anmerkungen zu einigen ausgewählten Vorschlägen hinaus bleibt zu sagen, daß es sich bei den vorgelegten Grundlagenpapieren mit den darin enthaltenen Vorschlägen für die Zukunft der Berufsbildung der IAO um ein Konzept handelt, das beeindruckt. Es kann für sich in Anspruch nehmen, den weit gespannten Rahmen der Unterschiedlichkeit aller Mitgliedstaaten der IAO auszufüllen und dennoch auch im Einzelfall Hilfe zu bieten. Man wünscht sich, daß die vielen Vorschläge möglichst schnell und weit verbreitet umgesetzt werden. Das wünscht man sich allerdings auch für die Seeschiffahrtsausbildung und die Ausbildung im Hotel- und Fremdenverkehrsgewerbe, die leider, dem Auftrag entsprechend, nicht in die Überprüfung eingeschlossen waren.

Anmerkungen

- [1] Vgl.: Noll, I., u. a.: Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin: Beuth Verlag 1983 (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 63).

1985 nach Mexiko

Berufliche Weiterbildung in Mexiko für Absolventen eines Universitäts- oder Fachhochschulstudiums bietet die Carl Duisburg Gesellschaft e.V. für 1985 an. Das Programm dauert maximal circa zwölf Monate und umfaßt die Fachbereiche Wirtschaftswissenschaften und Ingenieurwesen, Tropenlandwirtschaft und -medizin, Petrochemie und Hüttenwesen, Archäologie, Museum, Restauration von Denkmälern, Architektur und Soziologie.

Die Teilnehmer erhalten ein Teilstipendium von zur Zeit 35 000 mexikanischen Pesos (etwa 600 DM monatlich) und umfassenden Versicherungsschutz. Voraussetzungen sind ein abgeschlossenes Hochschul- oder Fachhochschulstudium, gute Kenntnisse der spanischen Sprache. Höchstalter 35 Jahre.

Da die Programm vorbereitungen sehr viel Zeit in Anspruch nehmen, sollten sich die Interessenten bis spätestens

15. September 1984

an die Carl Duisburg Gesellschaft e.V.,
Postfach 19 0325, 5000 Köln 1,
Tel.: (0221) 20 98-0, wenden.

Bewerbungsschluß ist der 1. Oktober 1984

MODELLVERSUCHE

Martin Beyersdorf

Schüler, Schülerinnen und das Betriebspraktikum

Zur Bedeutung der Betriebspraktika für die Berufsorientierung und Berufswahl von Schülern in der Sekundarstufe I

Zum Aufsatz von M. Beyersdorf

Informationen aus dem Modellversuchsprogramm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zur Erschließung gewerblich/technischer Ausbildungsberufe für Mädchen

Das Bundesinstitut für Berufsbildung koordiniert und betreut das 1978 angelaufene Modellversuchsprogramm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zur Erschließung gewerblich/technischer Ausbildungsberufe für Mädchen. An der Durchführung dieses Programms waren 200 Betriebe aus verschiedenen Branchen beteiligt. In 29 Einzelversuchen an 21 Standorten im Bundesgebiet und Berlin haben insgesamt 1232 Mädchen in 75 verschiedenen gewerblich/technischen Berufen eine Ausbildung aufgenommen, schwerpunktmaßig in Metall- und Elektroberufen mit einem Mädchenanteil an den Auszubildenden von 1977 weniger als 5%. Die ersten dieser Modellversuche sind jetzt abgeschlossen. Die gesammelten Erfahrungen und die Ergebnisse aus den einzelnen Projekten werden nach und nach veröffentlicht.

Ein Schwerpunkt der Modellversuche war die Gewinnung von Interessentinnen für eine gewerblich/technische Berufsausbildung. Aus diesem Grunde wurde der Prozeß der beruflichen Orientierung und Berufswahl als eine Rahmenbedingung für das Erreichen der Modellversuchsziele von einigen wissenschaftlichen Begleitungen im Hinblick auf die geschlechtsspezifischen Besonderheiten näher untersucht [1]. Es wird davon ausgegangen, daß eine fundierte Berufswahlentscheidung sich positiv auf den Ausbildungsverlauf und insbesondere auf die berufliche Integration von jungen Frauen in gewerblich/technischen Berufen auswirkt.

In den Modellversuchen wurden Konzepte und Materialien entwickelt und erprobt, um die vor allem für Mädchen noch

unzureichenden Hilfen zur Berufswahl zu verstärken [2]. In diesem Zusammenhang wurden auch die Betriebspraktika in ihrer Wirksamkeit für den Prozeß der Berufsorientierung analysiert. Die vorliegende empirische Untersuchung wurde von der wissenschaftlichen Begleitung eines Einzelversuchs in Hannover im Rahmen der Erprobung eines „Modell(s) der Berufsorientierung und Berufswahl in der Kooperation von Schule, Betrieben und außerschulischer Jugendbildung“ [3] durchgeführt.

Der Aufsatz von M. Beyersdorf zeigt Problempunkte der Betriebspraktika generell und insbesondere für Mädchen auf. Betriebspraktika sind zwar schulische Veranstaltungen im Vorfeld der Berufsausbildung, die Behebung ihrer Schwachstellen setzt aber Veränderungen in der betrieblichen Praxis voraus. Der nachstehende Beitrag will dazu Anregungen geben.

Christel Alt, BIBB, Berlin

Anmerkungen

- [1] Einen Überblick geben die Einzelbeiträge zum Thema „Berufswahl und Einstellungsverhalten“ in: Alt, Christel, u.a.: Werkstattberichte aus den Modellversuchen zur Erschließung gewerblich/technischer Ausbildungsbereiche für Mädchen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1982 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 10).
- [2] Eine Veröffentlichung dieser Konzepte und Materialien durch den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft ist für 1984 in Vorbereitung.
- [3] Vgl. Endbericht zum Teilprojekt „Modell der Berufsorientierung und Berufswahl in der Kooperation von Schule, Betrieben und außerschulischer Jugendbildung“ (Durchführung und Verfasser: Martin Beyersdorf) zum Modellversuch „Berufsausbildung von Mädchen in gewerblich-technischen Berufen“, FKZ: D 0003.00 B. Die Materialien werden im Selbstverlag von „mo päd“, Verein zur Förderung von Modellmaßnahmen und pädagogischer Kooperation e.V., 3000 Hannover 1, Rühmkorffstraße 7, herausgegeben.

Einführung

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, die Möglichkeiten des Betriebspraktikums für die Berufsorientierung und die Berufswahl von Schülern näher zu umreißen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß Schüler in der Regel nur ein Praktikum in ihrem Schulleben machen können; damit besteht nur eine geringe Möglichkeit, unterschiedliche Berufe auszuprobieren. Es muß daher davon ausgegangen werden, daß die Praktika ihre Bedeutung eher in sozialen und betrieblich-funktionalen Aspekten haben [1]. Ihre Bedeutung für die Berufsorientierung und die Berufswahl erhalten sie in der Regel durch eine entsprechende Vorbereitung und Auswertung. Für diesen Zusammenhang wurden von einem pädagogischen Trägerverein [2] ein integriertes Modell in der Zusammenarbeit mit Schulen, Betrieben und außerschulischer Bildungserarbeit und zugehörige Praxismaterialien [3] entwickelt.

Das dreiteilige Modell umfaßt die schulische Phase der Vorbereitung der Betriebspraktika in Ergänzung zur schulfach-

spezifischen Vorbereitung (dreitägiger Projektunterricht), die Begleitung der Praktikanten in den jeweiligen Betrieben und zusätzliche Veranstaltungen für den Erfahrungsaustausch während des Praktikums sowie ein Wochenseminar oder schulischen geblockten Unterricht zur Rekonstruktion der Kernsituationen und zur Bearbeitung der spezifischen Erfahrungen der Schüler in ihrer Bedeutung für die Berufswahl [4].

Die Bedeutung des Betriebspraktikums

Im Betriebspraktikum erfahren fast alle Schülerinnen und Schüler zum ersten Mal die Arbeits- und Berufsrealität. Informationen und Diskussionen werden durch Anschauung und direktes Erleben zumindest ergänzt. Aus der Sicht vieler Jugendlicher ist das Betriebspraktikum die einzige wichtige, positiv zu bewertende Berufswahlhilfe [5], obwohl die Aufenthaltsdauer der Praktikanten in zweiwöchigen Praktika aus rechtlichen Gründen nur 60 Stunden betragen darf. Von dieser Zeit müssen häufig noch einige Stunden für Veranstaltungen des Erfahrungsaustausches in der Schule abgezogen werden.

Die Betriebspрактиka sind rechtlich schulische Veranstaltungen. Daher liegt die Besorgung und Verteilung der Praktikumsplätze im schulischen Hoheitsbereich. In mehreren größeren Städten werden die Praktikumsplätze nicht mehr individuell oder über die Lehrerkollegen besorgt und verteilt, sondern über die Schulämter. Daraus ergibt sich eine Entlastung der einzelnen Lehrer und zum anderen eine hohe Erfolgsquote bei der Vermittlung von Praktikumswünschen und -stellen: bei diesem Verfahren erhalten über 80 v.H. der Schüler Plätze in den gewünschten Berufen bzw. Berufsfeldern.

Der Einsatz der Praktikanten in den Betrieben wird von den jeweiligen betrieblichen Anleitern selbst bestimmt. Konzeptionen zum Einsatz der Praktikanten liegen nur in wenigen Betrieben vor.

Die Praktikumsberichtshefte

Von Schule zu Schule bestehen sehr unterschiedliche Formen, wie die Schüler ihre Praktikumserlebnisse festhalten, um sie nach dem Praktikum zum Material der weiteren Bearbeitung machen zu können. In der Regel umfassen die Berichtshefte mehrere von den Schülern verfaßte Darstellungen zu gewählten Themen; verbindlich werden meistens ein Vorbericht („Was erwarte ich von meinem Praktikum“) und ein Auswertungsbericht vorgegeben.

In den ausgewerteten Praktikumsberichten [6] haben die Schüler für jeden Tag zusätzlich einen Bogen ausgefüllt mit:

- der Angabe der Arbeitszeit
- von ihnen ausgeführten und beobachteten Tätigkeiten
- Erlebnissen, die für sie besonders wichtig waren
- einem Ankreuzschema zu dem Gefallen des Tages [7] und den Gründen [8] dafür, zu einer möglichen Berufsentscheidung [9], zum Abwechslungsreichtum der Arbeit [10], zu der Höhe der Anforderungen [11] und zur gewünschten Dauer des Praktikums [12].

Diese Eintragungen mußten von den Schülern in der Regel nach Beendigung der Arbeit gemacht und von den betrieblichen Praktikumsanleitern gegengezeichnet werden. Die Berichtshefte waren Gegenstand schulischer Bewertung.

Die Einschätzung der Praktika durch die Schüler

Die Praktikanten haben geschlechtsspezifisch stark unterschiedliche Berufsbereiche angewählt. Nur 4 v.H. der Jungen und Mädchen haben sich für den primären Sektor entschieden. In den Berufen des tertiären Sektors waren 90 v.H. der Mädchen [13] und 60 v.H. der Jungen vertreten. Von den Jungen hatten sich 33 v.H. für einen gewerblichen Beruf (sekundärer Sektor) entschieden. Über die Hälfte der Praktikumsstellen wurden von Kleinbetrieben angeboten. Die Mädchen waren eher in Kleinbetrieben vertreten.

Insgesamt haben den Schülern ihre Praktikumstage „gut“ gefallen, und zwar vorrangig aufgrund der von ihnen geleisteten Arbeit. Die Einschätzung der Tage ist weitestgehend unabhängig von dem Arbeitsplatz, den Mitarbeitern und Anleitern und den Formen ihrer Tätigkeit [14]. Den Teilnehmern gefällt das Praktikum um so mehr, je kleiner ein Betrieb ist. Das Gefallen der Tage ist geschlechtsunabhängig.

Auf die Frage, ob sie sich „heute für ihren Praktikumsberuf entscheiden würden“, antworteten die Schüler durchgängig mit „vielleicht“. Dieses Antwortverhalten ist unabhängig von der Betriebsgröße und den Berufsbereichen. Es ergibt sich eine leichte Tendenz dazu, daß sich die Mädchen eher als die Jungen für den Praktikumsberuf entscheiden würden.

Die Praktikanten empfinden ihre Arbeit überwiegend als hinreichend interessant, wiederum unabhängig von den Berufsbereichen, der Betriebsgröße und dem Geschlecht.

Fast alle Teilnehmer schätzen die Arbeitsanforderungen als „mäßig“ ein. Es ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Berufsbereichen. Die Einschätzung der Arbeitsanforderungen ist jedoch geschlechts- und betriebsgrößenunabhängig.

Aufgrund dieser Ergebnisse müssen wir davon ausgehen, daß die Praktika – zumindest im Rahmen der täglichen Einschätzung – den Schülern keine entscheidende Hilfe für ihre Berufswahl bieten. Sie finden ihre Arbeit hinreichend interessant, fühlen sich unterfordert, würden sich vielleicht für den Praktikumsberuf entscheiden und möchten keine Verlängerung des Praktikums über zwei Wochen hinaus.

Vor diesem Hintergrund stellen sich zwei Fragen: Welche Bedingungen führen zu einer – auf den ersten Blick – geringen Bedeutung der Praktika für die Schüler und welche Bedeutung können sie außerhalb der Manifestation von Berufswünschen haben?

Tätigkeitsformen und Erfahrungsmöglichkeiten

Die erste Frage verweist auf die Erfahrungsmöglichkeiten der Teilnehmer. Wenn sie ihre Berufswünsche nicht bestätigen können, haben sie dann überhaupt die Möglichkeit, die Arbeits- oder die Ausbildungsrealität ihrer Praktikumsberufe kennenzulernen?

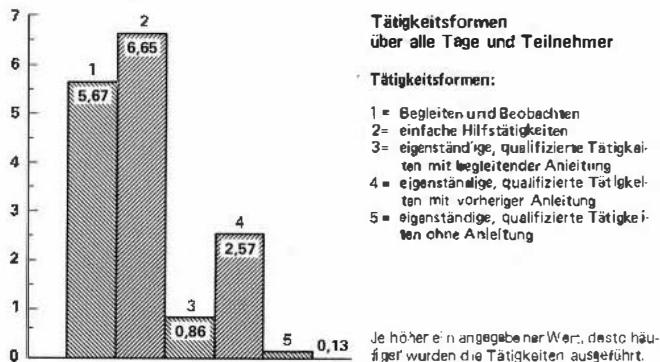
Ohne auf die Darstellung eines umfangreicher theoretischen – handlungstheoretischen und tätigkeitspsychologischen – Konzepts [15] zurückzugreifen, wird auf die Plausibilität folgenden Gedankengangs vertraut: Die Praktikanten können die Arbeits- und Ausbildungswirklichkeit von Berufen nur dann hinreichend erfahren, wenn die ihnen zugesetzten Tätigkeitsformen dies ermöglichen [16]. Im Überblick geht es dann nicht um die Analyse der einzelnen konkreten Tätigkeiten der Praktikanten, sondern darum, in welcher Form sie überhaupt tätig werden können. M.a.W.: Wenn ein Praktikant zehn Tage lang seinen betrieblichen Praktikumsanleiter begleitet und beobachtet, was dieser tut, dann erhält er (nur) eine äußerliche Anschauung beruflicher Tätigkeit. Wenn der Praktikant darüber hinaus Hilfstätigkeiten im größeren Umfang ausführen kann, dann erhält er einen direkten Einblick in die Arbeitsrealität un- und angelernter Arbeiter. Wenn er im größeren Umfang eigenständige, qualifizierte Tätigkeiten mit einer Anleitung ausführen kann, dann erhält er einen tieferen Einblick in die Ausbildungsrealität. Wünschenswert für Praktika wäre eine Gleichverteilung der Tätigkeitsformen, so daß der Praktikant eine Anschauung des Berufes erhält, einen Teilaспект der Berufswirklichkeit [17] und einen Teilaспект der Berufsausbildung erfahren kann.

Ergebnisse: Für jeden Tag vermerkten die Praktikanten während des Praktikums die von ihnen ausgeführten Tätigkeiten. Ihnen wurden von der wissenschaftlichen Begleitung Tätigkeitsformen zugeordnet. Aus theoretisch-konzeptionellen Überlegungen, aus Gesprächen mit den Schülern, betrieblichen Anleitern und Lehrern und eigener Beobachtungen während der Betriebsbesuche wurde sich für die bereits benannte Untergliederung der Tätigkeitsformen entschieden: Begleitung und Beobachtung, einfache Hilfstätigkeiten und eigenständige, qualifizierte Tätigkeiten mit vorheriger, begleitender und ohne Anleitung [18]. Über alle Tage hinweg ergibt sich ein Profil von Tätigkeitsformen, welches weder die Erfahrung der Ausbildungs- noch der qualifizierten Arbeitsrealität wahrscheinlich macht (vgl. Abbildung, Seite 115).

Die eigenständigen, qualifizierten Tätigkeiten fallen – zusammengezogen – stark hinter die anderen Tätigkeiten zurück. Im Rahmen der Auswertung des täglichen Bewertungsschemas konnten wir feststellen, daß den Teilnehmern die Praktikumstage in Abhängigkeit ihrer Arbeit gefallen; in bezug auf die Tätigkeitsformen können nur sehr schwache Zusammenhänge nachgewiesen werden.

Aufgrund des Tätigkeitsprofils über alle Tage und Teilnehmer können wir davon ausgehen, daß sie vorrangig im Praktikum eine äußere Anschauung des Berufes erhalten und die Berufs- und Arbeitswirklichkeit am ehesten aus der Perspektive un- und angelernter Arbeitskräfte kennenlernen können. Anhand eines Zitates aus einem Praktikumsbericht kann jedoch verdeutlicht werden, daß Hilfstätigkeiten von den Praktikanten oft schon positiv eingeschätzt wurden:

„Heute durfte ich beim Durchröhren der Farbe, der Reinigung der Pinsel und der Entfernung von Tapetenresten helfen. Der heutige Tag gefiel mir besser als der gestrige, da ich überhaupt etwas tun durfte.“ [19]



Das Gefallen-Finden an Arbeit in Form von Hilfstatigkeiten ist somit zu interpretieren als der Ausdruck des Mangels an qualifizierten Tätigkeiten überhaupt.

Die Tätigkeitsformen differieren nach Berufsbereichen, Betriebsgröße und Geschlecht. Es ergibt sich für alle Berufsbereiche folgender Zusammenhang: wenn wenig beobachtet und begleitet wurde, dann mußten viele Hilfstatigkeiten ausgeführt werden und umgekehrt. Das Kennenlernen der Arbeitsrealität aus der Perspektive An- und Ungelernter war eher möglich in den Bereichen: Land- und Forstwirtschaft, Energie, Wasser- und Bergbau, nicht-technisches Gewerbe, Handel, Banken und Versicherungen und personenbezogene Dienstleistungen. In einigen dieser Berufsbereiche ergeben sich jedoch auch verhältnismäßig hohe Anteile an eigenständigen, qualifizierten Tätigkeiten: Energie, Wasser- und Bergbau, nicht-technisches Gewerbe und Handel [20]. In diesen Bereichen hatten die Praktikanten somit die besten Erfahrungsmöglichkeiten.

Die Ausbildungsrealität wurde eher erfahrbar in den Bereichen: technisches Gewerbe, Baugewerbe, Verkehr und Nachrichten. In den Bereichen Land- und Forstwirtschaft und Banken und Versicherungen stand die Arbeitswirklichkeit aus der Perspektive An- und Ungelernter im Vordergrund. Die schlechtesten Erfahrungsmöglichkeiten boten die sachbezogenen Dienstleistungen.

Der Zusammenhang zwischen Betriebsgröße und Tätigkeitsformen stellt sich wie folgt dar: Je größer ein Betrieb, desto mehr wird beobachtet und begleitet; in Kleinbetrieben müssen die meisten Hilfstatigkeiten ausgeführt werden; in mittelgroßen Betrieben besteht am ehesten die Möglichkeit eigenständiger, qualifizierter Tätigkeit mit begleitender Anleitung; in Großbetrieben besteht am ehesten die Möglichkeit eigenständiger, qualifizierter Tätigkeiten mit vorheriger Anleitung.

Bezüglich der drei häufigsten Tätigkeitsformen ergeben sich sehr starke geschlechtsspezifische Unterschiede:

- Jungen müssen sehr viel mehr begleiten und beobachten.
- Mädchen müssen sehr viel mehr Hilfstatigkeiten ausführen.
- Mädchen haben sehr viel weniger die Möglichkeit eigenständiger, qualifizierter Tätigkeiten mit vorheriger Anleitung.

Die Analyse der Tätigkeitsformen zeigt uns, daß in den Praktika keine sehr guten Möglichkeiten für die Erfahrung der qualifizierten Arbeits- und Ausbildungsrealität gegeben sind — somit können die Praktika nicht zur eindeutigen Manifestation von Berufswünschen führen.

Die Veränderung der Erwartungen an Praktika, Berufe und Arbeitswelt

Es verbleibt die zweite gestellte Frage nach der weiteren Bedeutung der Praktika über die Berufsorientierung hinaus. Vor und

nach dem Praktikum wurden die Schüler nach ihren Erwartungen befragt. Vor dem Praktikum stand der berufsorientierende Aspekt [21] im Vordergrund; jeweils mit deutlichem Abstand folgten der soziale [22] und der betrieblich-funktionierende Aspekt [23].

Nach dem Praktikum lagen der berufsorientierende und der soziale Aspekt gleichauf. Der betrieblich funktionale Aspekt folgte in deutlichem Abstand. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse der Nachbefragung ein stärkeres Interesse an besseren menschlichen Beziehungen im Betrieb und an qualifizierteren Tätigkeiten. Beide Interessen ergeben sich aus Mangelerfahrungen.

Durch die Praktika erleben und erkennen die Schüler die Bedeutung des sozialen Aspekts und unterschiedlicher Tätigkeiten in der Betriebs- und Berufswirklichkeit. In der Veränderung ihrer Erwartung spezifizieren sie sie. Durch die unmittelbare betriebliche Erfahrung entwickeln sie Interessen, die schulische Bildung allein nicht vermitteln kann.

Die Bedeutung der Betriebspraktika für den Prozeß der Berufsorientierung wäre jedoch durch eine bessere Mischung der verschiedenen Tätigkeitsformen im Praktikum und durch bessere Vor- und Nachbereitung des Praktikums im Unterricht und durch außerschulische Bildungsmaßnahmen zu verstärken.

Anmerkungen

- [1] Vgl.: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Betriebspraktika in schulischen Ausbildungsgängen*, Bonn 1981, S. 17 ff.
- [2] „mo päd“. Verein zur Förderung von Modellmaßnahmen und pädagogischer Kooperation e.V., Hannover, Postfach 4163.
- [3] Die Praxismaterialien umfassen komplette Brettspiele, über zwanzig Arbeitseinheiten und Kopiervorlagen (Bezug über „mo päd“).
- [4] Das pädagogisch-didaktische Modell wurde im Rahmen des Modellversuchsprogramms des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft wissenschaftlich begleitet. Die wissenschaftliche Begleitung wurde durch das Bundesinstitut für Berufsbildung aus Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft und vom Land Niedersachsen gefördert.
- [5] Vgl. den 1. Zwischenbericht zu dem Einzelversuch bei den Continental Gummi-Werken AG, Hannover 1979, S. 192 ff.
- [6] Insgesamt wurden 150 Berichte ausgewertet.
- [7] Unterteilt in: sehr gut, gut, mäßig, nicht.
- [8] Unterteilt in: Arbeit, Arbeitsplatz, Ausbilder, Mitarbeiter.
- [9] Unterteilt in: ja, vielleicht, ohne Meinung, nein.
- [10] Unterteilt in: interessant, weniger interessant, langweilig, sehr langweilig.
- [11] Unterteilt in: zu hoch, hoch, mäßig, zu gering.
- [12] Unterteilt in: vier Wochen, zwei Wochen, eine Woche, Abbruch.
- [13] Den Bereich persönlicher Dienstleistungen haben 51 v.H. der Mädchen gewählt.
- [14] Unterteilt in: Beobachten und Begleiten, einfache Hilfstatigkeiten, eigenständige, qualifizierte Tätigkeiten mit vorheriger oder begleitender oder ohne Anleitung.
- [15] Vgl. den 3. Zwischenbericht zum Einzelversuch bei den Continental Gummiwerken AG, Hannover 1981, S. 79 ff. (Theorieaspekte der Berufsausbildung), und W. Volpert: *Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungstheoretischer Sicht*, in: P. Groscurth (Hrsg.), *Arbeit und Persönlichkeit*, Reinbek bei Hamburg 1979.
- [16] Auf die grundsätzliche Begrenztheit der Erfahrungsmöglichkeiten durch die Gastrolle des Praktikanten im Betrieb muß an dieser Stelle hingewiesen werden.
- [17] In der Regel dürfen Praktikanten aus Gründen des Arbeits- und Versicherungsschutzes nicht an Maschinen arbeiten. Diese rechtlichen Bedingungen begrenzen zusätzlich die Erfahrungsmöglichkeiten.
- [18] Die Zuordnung wurde anhand einer Zufallsauswahl durch Dritte geprüft. Es ergab sich ein sehr hohes Maß an Übereinstimmung (93 v.H. Übereinstimmungen bei 2376 Zuordnungen).
- [19] Aus dem Praktikumstagebuch eines „Malers“.
- [20] Wenn die Ausbildungsrealität erfahren wurde, dann ist am ehesten ein Transfer auf die Arbeitsrealität denkbar.
- [21] Kennenlernen von Berufen, Ausbildungsgängen usw.
- [22] Interesse an netten Kollegen und freundlichen Anleitern, dem Betriebsklima, dem Erfahrungsaustausch mit Mitpraktikanten usw.
- [23] Interesse an Pausenregelungen, Arbeitsbelastungen usw.

REZENSIONEN

Dieter Draf und Frank Höfer: Aus der Praxis – für die Praxis. Ein pädagogischer Wegweiser für den Unterricht.

Das Buch kann zum Preis von DM 24,— bezogen werden nur bei der Bayerischen Verwaltungsschule, Leopoldstr. 7, 8000 München 40, Telefon: 089/38 60 32 61.

Nahezu unübersehbar groß ist die wissenschaftliche Fachliteratur über pädagogische und psychologische Fragestellungen und Theorien des Lernens. Aber gerade der Ausbilder, der sein fachliches Können und Wissen dem Auszubildenden, dem Umschüler oder Weiterbildungsinteressierten vermitteln will, sucht oft vergebens nach einem geeigneten Handbuch oder einer Handreichung, wie er diesen Vermittlungsprozeß möglichst erfolgversprechend gestalten könnte. Lange theoretische Abhandlungen und Begründungen sind für ihn nur Ballast. Er benötigt vielmehr konkrete Hinweise, Strategien und Tips zur Unterrichtsgestaltung, zumal wenn er kein ausgebildeter Pädagoge ist.

Dieter Draf und Frank Höfer, beide von Hause aus Juristen, haben in ihrem „Pädagogischen Wegweiser für den Unterricht“ (Pädagogische Schriften der Bayerischen Verwaltungsschule, Heft 6, München 1983) diesem Umstand Rechnung zu tragen versucht. Die Autoren sind selbst in der Ausbildung von Ausbildern tätig. Aus ihrer jahrelangen Erfahrung haben sie diesen Wegweiser zusammengestellt. Schon äußerlich ist das Buch ansprechend gestaltet: Merksätze sind eingehaumt, Grafiken und Karikaturen lockern den Text auf und veranschaulichen den Inhalt. Zahlreiche Beispiele verdeutlichen das Gesagte. „Die Schrift enthält vorwiegend Anregungen, die aus dem praktischen Unterricht und aus Diskussionen mit Seminar teilnehmern entstanden sind“ (S. 8).

Ausgehend von der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden als Grundvoraussetzung erfolgreichen Lehrens und Lernens werden in über 20 Kapiteln Fragen der Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit, des anschaulichen Unterrichtens und der stofflichen Gliederung ebenso angesprochen wie Fragen der Aufnahmefähigkeit und Informationsverarbeitung des Lernenden, der Lernfreude und des Lernstresses. Der Lehrende muß sich um ein gutes Lernklima bemühen, er muß dem Lernenden als eigenständige Persönlichkeit eine positive Grundhaltung entgegenbringen. Seinen Unterricht soll er möglichst abwechslungsreich, phantasievoll und wirklichkeitsnah gestalten, damit sich der Lernende auch in einen sonst trockenen und abstrakten Lernstoff besser einfühlen kann. Das Gefühl spielt nämlich beim Lernen eine wichtige Rolle. Ein solches Bemühen fördert bei den Lernenden die Lernbereitschaft und den Leistungswillen. Anhand zahlreicher Beispiele zeigen die Autoren sehr eindrucksvoll, wie dieses

Bemühen gelingen kann. Der Lernprozeß, so machen sie unmißverständlich klar, ist keine Einbahnstraße, sondern ein Wechselspiel zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie versäumen es daher auch nicht, am Ende so manchen Kapitels eine selbstkritische Frage an den Leser, also den Lehrenden, anzuhängen. Darüber hinaus ist das letzte Kapitel dieser Schrift insgesamt der Selbsteinschätzung gewidmet. Gewiß, unmittelbar angesprochen werden Lehrer, Ausbilder und Weiterbildner in rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern, vornehmlich im Öffentlichen Dienst. Gleichwohl hat das meiste auch in anderen Fachbereichen uneingeschränkte Geltung. In erster Linie werden in dem Buch pädagogische und lernpsychologi-

sche Fragen angeschnitten, erst in zweiter Linie fachspezifische. Es kommt daher auch ein wenig auf die Phantasie des Lesers an, die gewählten Beispiele sinngemäß auf seinen Fachbereich zu übertragen und anzuwenden. Unverkennbar wurde diese Schrift von Praktikern für Praktiker geschrieben. Die bewußte und konsequente Beschränkung auf das Wesentliche – vertiefende Literatur wird im Anhang angegeben –, die leichte Lesbarkeit und nicht zuletzt die einprägsame anschaulichkeit lassen dieses Buch zu einem unentbehrlichen Ratgeber für alle werden, denen die berufliche Aus- und Weiterbildung ein echtes Anliegen ist.

Joh. Jürgen Meister, München

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Christel Alt / Heinrich Althoff / Dagmar Beer / Dietrich Harke / Ilse G. Lemke / Christine Lissel / Ursula Wagner und Dietmar Zielke sind wiss. Mitarbeiter des BIBB

Martin Beyersdorf; mo päd, Verein zur Förderung von Modellmaßnahmen und pädagogischer Kooperation e.V. Hannover, Rühmkorffstr. 7, 3000 Hannover 1

Birgit Binger und Peter Dreller sind Mitarbeiter des Forschungsprojekts „Berufsperspektiven und Berufswahl“ an der VHS Norderstedt, Alter Kirchenweg 33a, 2000 Norderstedt;

Willy Klawe ist Referent für politische Jugendbildung an der VHS Norderstedt

Dr. Christoph Ehmann ist Leiter der Abteilung „Fernunterricht“ am BIBB

Dr. Wolfgang Fix, Heckenweg 8, 7994 Langenargen, ist Honorarprofessor am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Stuttgart

Dr. Hans Freibichler, Neue Stüber 9, 6900 Heidelberg, ist Freiberuflicher Psychologe

Walter Glandorf ist Leiter des Jugendheims Staffelberg, Dexbacher Str. 33, 3560 Biedenkopf

Klaus Lehning ist Koordinator des Modellversuchs, Büro des Modellversuchs im Jugendheim Staffelberg

Walter Glandorf ist Leiter des Jugendheims Karlshof, Kurfürstenstr. 26, 3583 Wabern

Dr. Willi Maslankowski ist Regierungsdirektor im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Heinemannstr. 2, 5300 Bonn 2

Mag. Dr. Oskar Meggeneder; Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Weinheitshofstr. 2, A-4020 Linz

Dr. Karl Josef Uthmann ist Leiter der Hauptabteilung „Ausbildungsordnungsfor schung“ am BIBB

In der Reihe der Veröffentlichungen über Ausbildungsgänge und -abschlüsse außerhalb der Bundesrepublik Deutschland sind bisher folgende Bände zur **Anerkennung von Aussiedlerzeugnissen** erschienen:

Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik

von Daniela Lorenz

1980. 110 Seiten. DM 13,-

ISBN 3-88555-103-9

Die Studie beschreibt und erläutert die rechtlichen Regelungen und Grundlagen des beruflichen Bildungssystems in der ČSSR seit Ende des Zweiten Weltkrieges. Wesentliche Texte sind im Anhang in deutscher Sprache auszugsweise abgedruckt, vor allem das Verzeichnis der Lehrberufe. Die Abhandlung soll dazu dienen, den zuständigen Behörden in der Bundesrepublik Deutschland eine fachgerechte, rechtlich fundierte Beurteilung der Gleichwertigkeit der in der ČSSR erworbenen Qualifikationen, Abschlüsse und Zertifikate zu ermöglichen. Sie ist daher von wesentlicher Bedeutung für die Eingliederung von Aussiedlern aus der ČSSR.

Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Ungarischen Volksrepublik

von László Hegedüs

1980. 144 Seiten. DM 13,-

ISBN 3-88555-109-8

Als Hilfe für die Entscheidung über die Anerkennung der von Aussiedlern vor ihrer Übersiedlung in die Bundesrepublik Deutschland erworbenen Zeugnisse und Qualifikationen wird die Entwicklung des beruflichen Bildungswesens in Ungarn seit dem Zweiten Weltkrieg dargestellt und mit Bildungsgängen und Qualifikationsniveaus in der Bundesrepublik Deutschland verglichen. Dabei wird die Entscheidungsfindung über die Gleichwertigkeit vor allem dadurch erleichtert und zugleich verbessert, indem eine Reihe der wesentlichen ungarischen Rechtsgrundlagen in deutscher Übersetzung der Arbeit beigefügt sind.

Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken

von Leonid Novikov

1981. 87 Seiten. DM 13,-

ISBN 3-88555-112-8

Auch diese Studie soll den zuständigen Behörden Hilfe bei der Anerkennung der in den genannten Ländern seit dem Zweiten Weltkrieg erworbenen Abschlüsse und Zeugnisse leisten. Sie beschreibt daher Struktur und Entwicklung des Ausbildungssystems der UdSSR und vergleicht deren Bildungsgänge und Qualifikationsniveaus mit denen in der Bundesrepublik Deutschland. Dabei kommt dem Gutachten über die UdSSR insofern Bedeutung zu, als in diesem Falle zwei völlig unterschiedliche Systeme verglichen werden.

Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien

von Joachim Köhler

1981. 159 Seiten. DM 18,-

ISBN 3-88555-123-3

Auch dieser Ländervergleich stellt Strukturen und Entwicklung des beruflichen Bildungswesens in leicht faßbarer Form dar, obwohl in Jugoslawien besonders komplizierte Verhältnisse zu beschreiben waren. Einmal ist Jugoslawien ein Bundesstaat, in dem die Kompetenz für das gesamte Bildungswesen bei den einzelnen Republiken und damit unterschiedlichen Entwicklungen unterliegt: So erlebte trotz genereller „Verschulungstendenz“ die „duale Ausbildung“ auf

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim Bundesinstitut für Berufsbildung –
Pressereferat – Fehrbelliner Platz 3 – 1000 Berlin 31 –
Tel.: (030) 8683-520, 86 83-280 oder 86 83-1



In der Reihe der Veröffentlichungen über Ausbildungsgänge und -abschlüsse außerhalb der Bundesrepublik Deutschland sind bisher folgende Bände zur **Anerkennung von Aussiedlerzeugnissen** erschienen (Fortsetzung):

der Rechtsgrundlage eines Lehrvertrages nach 1975 in Kroatien eine gewisse Renaissance. Zum anderen wurden ebenfalls 1975 die herkömmlichen Qualifikationsebenen „Facharbeiter/Handwerksgeselle“, „Meister“ und „Techniker“ durch ein vom Angelernten bis zum Doktor der Wissenschaften durchgängiges System von acht Qualifikationsstufen ersetzt, deren Charakter und Kriterien sich erheblich von den „traditionellen Ebenen“, die auf die mit der Bundesrepublik gemeinsame Wurzel der handwerklichen Meisterlehre zurückgehen, lösen.

Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Volksrepublik Polen

von Hans Göring
1983. 283 Seiten. DM 23,-

ISBN 3-88555-207-8

Diese Sonderveröffentlichung beinhaltet den gegenüber der bereits 1977 vom Bundesminister für Wirtschaft herausgegebenen Kurzfassung eines Gutachtens zur beruflichen Bildung und beruflichen Qualifikation in der Volksrepublik Polen nur unwesentlich gekürzten Originaltext samt einiger ausgewählter Materialien.

Auch diese Länderstudie soll den zuständigen Behörden Hilfe bei der Anerkennung der seit dem Zweiten Weltkrieg erworbenen Abschlüsse und Zeugnisse leisten. Diese Entscheidungshilfe enthält deshalb auch eine Beschreibung von Struktur und Entwicklung des Ausbildungssystems sowie einen Vergleich der Bildungsgänge und Qualifikationsniveaus mit denen in der Bundesrepublik Deutschland. Wegen des Interesses über die Anerkennungsbehörden hinaus wurde bei dieser Neuauflage der nur unwesentlich gekürzte Originaltext des genannten Gutachtens zugrunde gelegt und durch eine größere Auswahl von Quellenmaterial ergänzt.

Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Deutschen Demokratischen Republik

von Wolf-Dieter Gewande
1984. 205 Seiten. DM 18,-

ISBN 3-88555-228-0

Die Studie gibt einen umfassenden Überblick über die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR. Im Mittelpunkt steht die Darstellung des Systems der beruflichen Bildung unter folgenden Aspekten: – Das Recht auf Bildung – von der Schule zum Ausbildungsvertrag – die Systematik der Ausbildungsberufe – Grundberufe und berufliche Grundlagenfächer – Inhalt und Organisation der Berufsausbildung – das Prüfungswesen – das Handwerk in der DDR – die Ausbildung der Meister in Industrie und Handwerk.

Die Studie vergleicht die beiden Qualifikationsebenen des Facharbeiters und des Meisters in Industrie und Handwerk unter den Gesichtspunkten der §§ 92 und 71 des Bundesvertriebenengesetzes und des § 7 Absatz 7 der Handwerksordnung. Sie empfiehlt den für die Anerkennung zuständigen Behörden in der Bundesrepublik eine Gleichstellung der in der DDR erworbenen Qualifikationen mit den entsprechenden Qualifikationen in der Bundesrepublik Deutschland unter Berücksichtigung der im einzelnen aufgeführten Auslegungskriterien des Begriffs „Gleichwertigkeit“ und unter der Voraussetzung, daß der Antragsteller als Ausgleich für die längeren Ausbildungszeiten in der Bundesrepublik den Nachweis über entsprechende Zeiten berufspraktischer Bewährung führt.

Der umfangreiche Anhang enthält als Hilfsmittel für die mit der Anerkennung Befaßten erstmals alphabetische Verzeichnisse aller Ausbildungsberufe ab 1960 mit vielen zusätzlichen Informationen, Verzeichnisse der Handwerksberufe sowie Verzeichnisse der Meisterfachrichtungen in Industrie und Handwerk. Auszüge aus einschlägigen, für die Berufsbildung relevanten Gesetzes- texten schließen die Arbeit ab.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim Bundesinstitut für Berufsbildung –
Pressereferat – Fehrbelliner Platz 3 – 1000 Berlin 31 –
Tel.: (030) 8683-520, 86 83-280 oder 86 83-1

