

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Aus dem Inhalt:

I D 20155 F

Berufsbildung DDR

- Solidarität erforderlich
- Grundlegende Veränderungen durch Vereinigung der beiden deutschen Staaten

4
Juli
1990

Lernbeeinträchtigte Jugendliche

- Neues Konzept zur Qualifizierung der Ausbilder

Betriebliche Weiterbildung

- Berufsrolle und Professionalisierung

Bundesinstitut für Berufsbildung

- Hauptausschuß beschließt neue Anleitung zur zeitlichen Gliederung der Ausbildung

Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung



W. Bertelsmann Verlag KG, Postfach 10 20, 4800 Bielefeld 1

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

19. Jahrgang

Heft 4
Juli 1990

Impressum

Berufsbildung in Wissenschaft und
Praxis
(Bibliographische Abkürzung BWP)

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
— Der Generalsekretär —
Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, und
Friedsdorfer Straße 152, 5300 Bonn 2

Redaktion

Henning Bau (verantwortlich)
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31
Tel. (0 30) 86 83-2 40/2 39

Beratendes Redaktionsgremium

Richard von Bardeleben
Ursula Hecker
Dr. Fred Steuerwald
Dr. Gerhard Zimmer

Verlag

W. Bertelsmann Verlag KG
Auf dem Esch 4, 4800 Bielefeld 1

Erscheinungsweise

Zweimonatlich
(jeweils zweite Monathälfte Januar,
März, Mai, Juli, September, November)

Bezugspreise

Einzelheft 10,— DM
Jahresabonnement 38,— DM
Studentenabonnement/
Mitarbeiterabonnement 24,— DM
Auslandsabonnement 46,— DM
zuzüglich Versandkosten bei allen Be-
zugspreisen

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate
vor Ablauf eines Jahres beim Verlag
erfolgen.

Copyright

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

Manuskripte + Beiträge

Manuskripte gelten erst nach ausdrück-
licher Bestätigung der Redaktion als
angenommen; unverlangt eingesandte
Rezensionsexemplare können nicht
zurückgesandt werden. Namentlich ge-
zeichnete Beiträge stellen nicht unbe-
dingt die Meinung des Herausgebers
oder der Redaktion dar.

ISSN 0341-4515

Inhalt

Im Blickpunkt

Hermann Schmidt Solidarität erforderlich!	1
--	---

Fachbeiträge

Michael Guder Berufsbildung in der DDR — Stand und Ausblick	3
Rolf Arnold, Wolfgang Hüge Berufsrollen und Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung	10
Kathrin Hensge Ausbildung von lernbeeinträchtigten Jugendlichen in den neugeordneten Metallberufen — Überlegungen zu einem Ausbilderqualifizierungskonzept	14
Jürgen Kutscha Qualifizierung für neue Nutzungskonzepte integrierter Bürosysteme	20

Aus Modellversuchen

Karl-Heinz Mintken Lernwirksame Gestaltung von Leittexten — Ergebnis einer Untersuchung aus den Bereichen „Holz“ und „Metall“	23
---	----

Aus der Arbeit des Hauptausschusses

Kurzbericht über die Sitzung 2/90 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 16./17. Mai 1990 in Berlin	29
Beschluß des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur zeitlichen Gliederung in Ausbildungs- ordnungen vom 16. Mai 1990	30
Rolf Raddatz Kommentar zum Beschluß des Hauptausschusses Eine neue Anleitung zur zeitlichen Gliederung der Ausbildung	32

Thema Berufsbildung

Die Hochschule als Ort beruflicher Weiterbildung	34
„Hochschultage Berufliche Bildung '90“	35
10 % der Auszubildenden in Großbetrieben	35
4. Internationale Konferenz und Workshop Computer und Video in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung — Wissen und Weiter- bildung im Unternehmen	36
Arbeitsgemeinschaft der Hochschulinstitute für gewerblich- technische Berufsausbildung (HGTB) gegründet	36

Rezensionen

Rezensionen	37
-------------	----

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt mit anhängender
Bestellkarte von der Verlagsgruppe Luchterhand, Neu-
wied, bei.

Solidarität erforderlich!

Hermann Schmidt



Hermann Schmidt, Dr. rer. pol.
Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung

Die Entwicklungen im deutsch-deutschen Verhältnis seit dem 9. November 1989 haben auch gravierende Auswirkungen auf die berufliche Bildung in Deutschland. Gilt es doch, zwei Berufsbildungssysteme, die zwar gleiche Wurzeln, aber über vierzig Jahre unterschiedliche Entwicklungen durchgemacht haben, wieder zu einem System in einem Deutschland zusammenzuführen.

Zusammenwachsen der Berufsbildungssysteme?

Die aufgrund der ersten freien Wahlen im Frühjahr dieses Jahres in der DDR gebildete Regierung hat erklärt, daß sie die Einheit Deutschlands mit einem Beitritt zur Bundesrepublik gemäß Art. 23 des Grundgesetzes verwirklichen will. Damit wird auch grundsätzlich die in der Bundesrepublik existierende Staats- und Rechtsordnung übernommen. Dementsprechend haben die beiden deutschen Regierungen in der Anlage VI zum Staatsvertrag über eine Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion vom Mai 1990 (Drucksache des Deutschen Bundestages Nr. 11/7350 vom 7. Juni 1990) die „Einführung des Ordnungsrahmens und der Berufsstruktur der Bun-

desrepublik Deutschland im Bereich beruflicher Bildung..." vereinbart. In der Denkschrift zum Staatsvertrag wird die Vereinbarung wie folgt begründet: „Die Einführung bundesdeutschen Ausbildungs- und Berufsbildungsrechts dient der raschen Angleichung der Ausbildungsgänge und Berufsbilder und erleichtert die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungs- und Berufsabschlüssen." Ein erster wichtiger Schritt wird jetzt getan: Die Ausfüllung dieser Vereinbarung durch entsprechende gesetzliche Regelungen in der DDR, die die Einführung des Berufsbildungsgesetzes und die Geltung der aufgrund dieses Gesetzes erlassenen Ausbildungsordnungen ab 1. September 1990 vorsehen, ist jetzt in die Realisierungsphase eingetreten.

Gesetzliche Regelungen allein reichen nicht!

All dies klingt gut und plausibel. Doch es ist eine Binsenweisheit, daß gesetzliche Regelungen nur Handeln ermöglichen, nicht aber ersetzen können. Doch in dem dringend notwendigen Handeln liegt das Hauptproblem. Denn

- das derzeitige Berufsausbildungssystem in der DDR wird aufgrund der bisherigen Modalitäten (z. B. zentrale Zuweisung von Auszubildenden anstelle freier Wahl des Ausbildungsplatzes), der weit überwiegend großbetrieblichen Struktur des Systems und der Berufsbildungseinrichtungen sowie der Umstellungen in der Wirtschaft den Kraftakt des Umstiegs auf das Berufsbildungssystem bundesrepublikanischer Prägung nicht allein schaffen;
- die Jugend in der DDR will in Berufen ausgebildet werden, denen sie in einem geeinten Deutschland qualifikatorische, sozialversicherungs- und tarifrechtliche Zukunftschancen beimessen, die ihnen die bisherigen in der DDR geltenden Ausbildungsberufe nicht in gleichem Maße gewähren;

- die Betriebe in der DDR, die sich auf marktwirtschaftliches Handeln umstellen, müssen, um Konkurrenzfähigkeit zu erlangen oder zu erhalten, nicht nur in die Modernisierung von Maschinen und technischen Qualifikationen, sondern insbesondere in fundamental neues kaufmännisches Denken und Handeln durch Aus- und Weiterbildung investieren.

Die dargestellten Problemfelder sind allein für die berufliche Bildung schon so riesig, daß eines deutlich wird: Chancen haben wir nur bei gesamtdeutscher Solidarität aller an der beruflichen Bildung Beteiligten. Ich sage bewußt „wir“, weil dies nicht, wie viele glauben, nur ein Problem der heutigen DDR-Bürger ist. Nicht nur die Regierungen, die die rechtlichen Rahmenbedingungen schaffen und die Systemumstellung mit geeigneten Förderprogrammen begleiten müssen, sondern alle Betriebe, Unternehmen, Verbände, Organisationen und Einrichtungen der beruflichen Bildung sind hier zu solidarischem Handeln aufgefordert.

Drohende Ausbildungsnot abwenden!

Die mit dem Einigungsprozeß verbundene Unsicherheit über die Zukunft der Betriebe und die Zukunft der Bildungseinrichtungen sowie die „Entflechtung“ der Kombinate hat sprunghaft die Zahl der gelösten Ausbildungsverhältnisse in die Höhe schießen lassen. Der Bestand an Klein- und Mittelbetrieben ist in der DDR viel zu gering, als daß sie kurzfristig einen wesentlichen Beitrag für die Ausbildung der jungen Menschen leisten könnten. Das Damoklesschwert der Ausbildungsnot hängt über dem Einigungsprozeß! Zur Abwendung dieser drohenden Ausbildungsnot müssen alle Kapazitäten an Berufsbildungseinrichtungen ausgeschöpft, es muß „Überlast gefahren“ werden. Der Ministerrat der DDR hat glücklicherweise den z. T. schon begonnenen Abbau von Ausbildungsein-

richtungen durch entsprechende Vorschriften vorläufig zu stoppen versucht.

Die Ausbildung muß in der DDR geschehen!

Alle Möglichkeiten für den Abschluß von Ausbildungsverträgen, für über- und außerbetriebliche und schulische Hilfen — ggf. in Kooperation zwischen Klein- und Großbetrieben oder mit Betrieben und Einrichtungen der Bundesrepublik — müssen genutzt werden. Denn gerade für die Aufbauphase in der DDR und die Anhebung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit werden gut qualifizierte junge Menschen dringend benötigt. Deshalb halte ich wenig davon, wenn Firmen aus der Bundesrepublik in der DDR ein Reservoir sehen, aus dem sie als Ersatz für den in der Bundesrepublik nicht mehr zu deckenden Bedarf an Auszubildenden meinen „schöpfen“ zu können. **Die Ausbildung der Jugend der DDR muß in der DDR durchgeführt werden.** Aus diesem Grunde sollten auch alle Firmen aus der Bundesrepublik, die sich in der DDR niederlassen wollen bzw. Kooperationen mit DDR-Firmen vereinbaren, sofort mit Ausbildung beginnen und die Durchführung der Ausbildung durch Einsatz von Ausbildern aus der Bundesrepublik als Berater fördern.

Konkret mit Personal und Sachmitteln helfen!

Konkrete Hilfe ist dringend notwendig. Partnerschaften zwischen Unternehmen, Kammern, Berufsschulen, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten können wesentlich zu einer Erleichterung der Systemumstellung beitragen. Betriebliche Ausbildungspläne, Ausbildungsmaterialien, Handreichungen für Ausbilder helfen den Betrieben in der DDR, die jungen Menschen in den neuen Berufen auszubilden. Wichtiger als die materielle ist dabei die persönliche Hilfe. Ausbil-

der und Berufsschullehrer, pensionierte Meister, Experten der beruflichen Bildung finden ein weites Betätigungsfeld. In den Firmen der DDR muß die Eigeninitiative für den Erwerb neuer oder zusätzlicher Qualifikationen beschäftigungs- und einkommenswirksame Vorteile für die einzelnen Mitarbeiter bringen. Dann bliebe die Anforderung zur Umstellung auf Marktbedingungen auch keine Leerformel!

Schwerpunkt kaufmännische Berufsbildung

Während für die Ausbildung im gewerblich-technischen Bereich auf einer qualitativ beachtenswerten Ausbildungspraxis aufgebaut werden kann und die Probleme wahrscheinlich unter Einsatz neuer Technologien und Lernmethoden leichter zu lösen sind, muß der kaufmännisch-verwaltende und absatzwirtschaftliche Bereich mit Blick auf die Umstellung des Wirtschaftssystems auf marktwirtschaftliche Strukturen von Grund auf neu strukturiert werden. Hier bietet es sich an, zumindest für eine Übergangszeit an allen Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten eine „Kaufmännische Abteilung“ einzurichten, um den Betrieben verstärkt Hilfestellung bei der kaufmännischen Ausbildung leisten zu können.

Ausbilder und Berufsschullehrer qualifizieren!

Es ist nicht damit getan, Schulbücher oder Ausbildungsmittel aus der Bundesrepublik für Ausbildung in der DDR einzusetzen. Ausbilder in den Betrieben und Lehrer an den beruflichen Schulen müssen so schnell wie möglich die Chance bekommen, sich fachlich auf die neuen Ausbildungsinhalte umzustellen. Denn sie sind das Rückgrat des Umstrukturierungsprozesses der beruflichen Bildung in der DDR und damit die Garanten, daß es künftig kein Qualifika-

tionsgefälle mehr zwischen den beiden Teilen Deutschlands geben wird. Die Erfahrungen zur Qualifizierung des Personals liegen in der Bundesrepublik bei vielen Stellen. Wir können den Mangel aktiv beheben helfen.

Was tut das BIBB?

Das BIBB ist an einer Vielzahl von Maßnahmen beteiligt. Neben Vertretern der den Hauptausschuß des BIBB bildenden Organisationen bin ich Mitglied der von der deutsch-deutschen Bildungskommission eingesetzten Unterkommision „Schulische und betriebliche Berufsbildung“, die sich mit den beim Einigungsprozeß auftretenden Fragen der beruflichen Bildung zu befassen und Lösungsvorschläge zu erarbeiten hat. Eine Arbeitsgruppe dieser Unterkommision hat unter Federführung des BIBB Vorschläge für die Bereiche Ausbildungsmittel, Ausbilderqualifizierung und Berufsausbildung von Abiturienten erarbeitet. Gemeinsam mit Kollegen des Zentralinstitutes für Berufsbildung der DDR haben Mitarbeiter des BIBB ein Glossar der Berufsbildung und eine Anschriftenliste von Berufsbildungseinrichtungen in beiden deutschen Staaten erarbeitet und veröffentlicht, um die Kontakte der Berufsbildungsexperten zu erleichtern. Die Kontakte zwischen dem BIBB und Einrichtungen der Berufsbildungsforschung werden immer intensiver und fruchtbarer. So sind bereits gemeinsame Forschungsprojekte mit Berufsbildungsforschern aus der DDR konzipiert, die die Informationsbasis verbessern helfen sollen. In einem der nächsten Hefte der BWP werden wir eingehender über die BIBB-Aktivitäten berichten.

Begleitung und Beratung

Im Zusammenhang mit der Ausdehnung des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der entsprechenden Regelun-

gen in der Handwerksordnung auf die DDR gibt es umfassenden Beratungsbedarf auf seiten der DDR-Regierung. In der Bundesrepublik haben wir eine klare gesetzliche Regelung für den Bereich der beruflichen Bildung: Der Hauptausschuß des BIBB berät die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung! Kein anderes Gremium ist berufener, Umsetzungsprobleme in der beruflichen Bildung zu beraten. Der Hauptausschuß des BIBB ist deshalb auch das richtige Gremium, die **Regierungen beider deutscher Staaten** in dieser schwierigen Phase der Einführung des Berufsbildungssystems in der DDR zu beraten. Aufgrund seiner gesetzlichen Aufgabenstellung und der Zusammensetzung (Arbeitgeber und Gewerkschaften, Bundesregierung und Länderregierungen) ist er geeignet, die notwendigen Beratungsfunktionen für beide deutsche Staaten wahrzunehmen und Gruppeninteressen aus der Bundesrepublik und der DDR zusammenzuführen: **Er ist die gemeinsame Adresse der Berufsbildung auch für ein geeintes Deutschland.** Zu den Beratungen des Hauptausschusses und seiner Unterausschüsse sollten — bis zu einer endgültigen gesetzlichen Regelung — die Vertreter der entsprechenden Organisationen aus der DDR eingeladen werden. Damit könnte sichergestellt werden, daß in die Beratung beider deutscher Regierungen der Sachverstand der im Hauptausschuß vertretenen Gruppen und die Kenntnis der spezifischen DDR-Probleme einfließen würde. So ließe sich schnell und ohne Formalitäten ein für die gesamte deutsche Berufsbildungs-Entwicklung handlungsfähiges Beratungsorgan, dem die wichtigsten Multiplikatoren angehören, schaffen. Einen Schritt in diese Richtung haben wir bereits gemacht: Wir beziehen entsprechend einer Vereinbarung der Unterkommission die Berufsfachkommissionen der DDR in unsere Arbeiten an der Neuordnung der Berufe ein.

Berufsbildung in der DDR — Stand und Ausblick

Michael Guder

Mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten ergeben sich für die Berufsbildung der DDR grundlegende Veränderungen. Es geht darum, alle Bereiche der beruflichen Bildung so umzugestalten, daß die in der Ausbildung befindlichen Lehrlinge sobald wie möglich mit gleichwertigen Berufsabschlüssen wie ihre bundesdeutschen Kollegen in das Arbeitsleben eintreten können. Analoges gilt für die berufliche Weiterbildung. Entsprechend der Regierungserklärung des Ministerpräsidenten der DDR vom 19. April 1990 gilt dabei für den gesamten Bereich der Berufsbildung eine Orientierung auf das Prinzip der Angleichung an die Rechtsgrundlagen der Bundesrepublik Deutschland.

Ein solcher Schritt erfordert allgemeine Bestandsaufnahme und den Vergleich der Systeme wie auch die Analyse der Herangehensweise im einzelnen. Dafür soll der folgende Beitrag einen informatorischen Überblick geben.



Michael Guder, Dr. sc. paed.
Stellvertretender Direktor am Zentralinstitut für
Berufsbildung der DDR

ausbildung mit Abitur (ca. 5%). Knapp 10% der Jugendlichen des Jahrganges nahmen nach dem Abschluß der 10. Klasse die berufliche Ausbildung an pädagogischen, medizinischen oder künstlerischen Fachschulen auf. Mit der Einführung der *Techniker-/Wirtschaftlerausbildung* auf Fachschulniveau erhöhte sich dieser Anteil noch geringfügig (vgl. Abb. 2). Damit wird sichtbar, daß auch in der DDR die Mehrheit der Jugendlichen den Weg ins Arbeitsleben über eine Berufsausbildung wählte, was die Bedeutung dieses Bildungsbereiches für die Heranbildung qualifizierter Fachkräfte unterstreicht.

Die Zugänge in der beruflichen Bildung

Während sich in der Bundesrepublik Deutschland mit Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und weiteren Schulformen ein mehrgliedriges System der allgemeinbildenden Schule als Unterbau für die nachfolgenden beruflichen Bildungswege herausgebildet hat, ist das Bildungswesen der DDR in den Bildungswegen vergleichsweise einfach strukturiert (vgl. Abb. 1). Sein Kernstück ist die allgemeinbildende Schule, die bis zur 10. Klasse führt. In die nachfolgende Berufsausbildung zum Facharbeiter wechselten bisher jährlich etwa 60% eines Schülerjahrganges; 4% nahmen eine Teilausbildung auf. Weitere etwa 16% besuchten die *Erweiterte Oberschule* (ca. 11%) oder die Berufs-

Der Weg zu den Hochschulen und Universitäten führte hauptsächlich über das Abitur. Daneben bestanden aber weitere Wege, z. B. für Facharbeiter über *Vorkurse an den Hochschuleinrichtungen*, die den Zugang zur höchsten Bildungsstufe insgesamt durchlässig machten.

Nach allen vorliegenden Erfahrungen hat es sich für die Berufsausbildung bewährt, wenn die Mehrheit der Jugendlichen die allgemeinbildende Schule bis zur 10. Klasse besucht. Damit werden sowohl wichtige Bildungsvoraussetzungen für den Bedarf der Wirtschaft an höherwertigen beruflichen Qualifikationen geschaffen als auch humane und soziale Handlungskompetenz im Interesse der Jugendlichen vermittelt, die allgemein die Lebensvorbereitung über den beruflichen Bereich hinaus fördern und unterstützen.

Abbildung 1: Struktur des Bildungswesens der DDR (vereinfachte Darstellung)

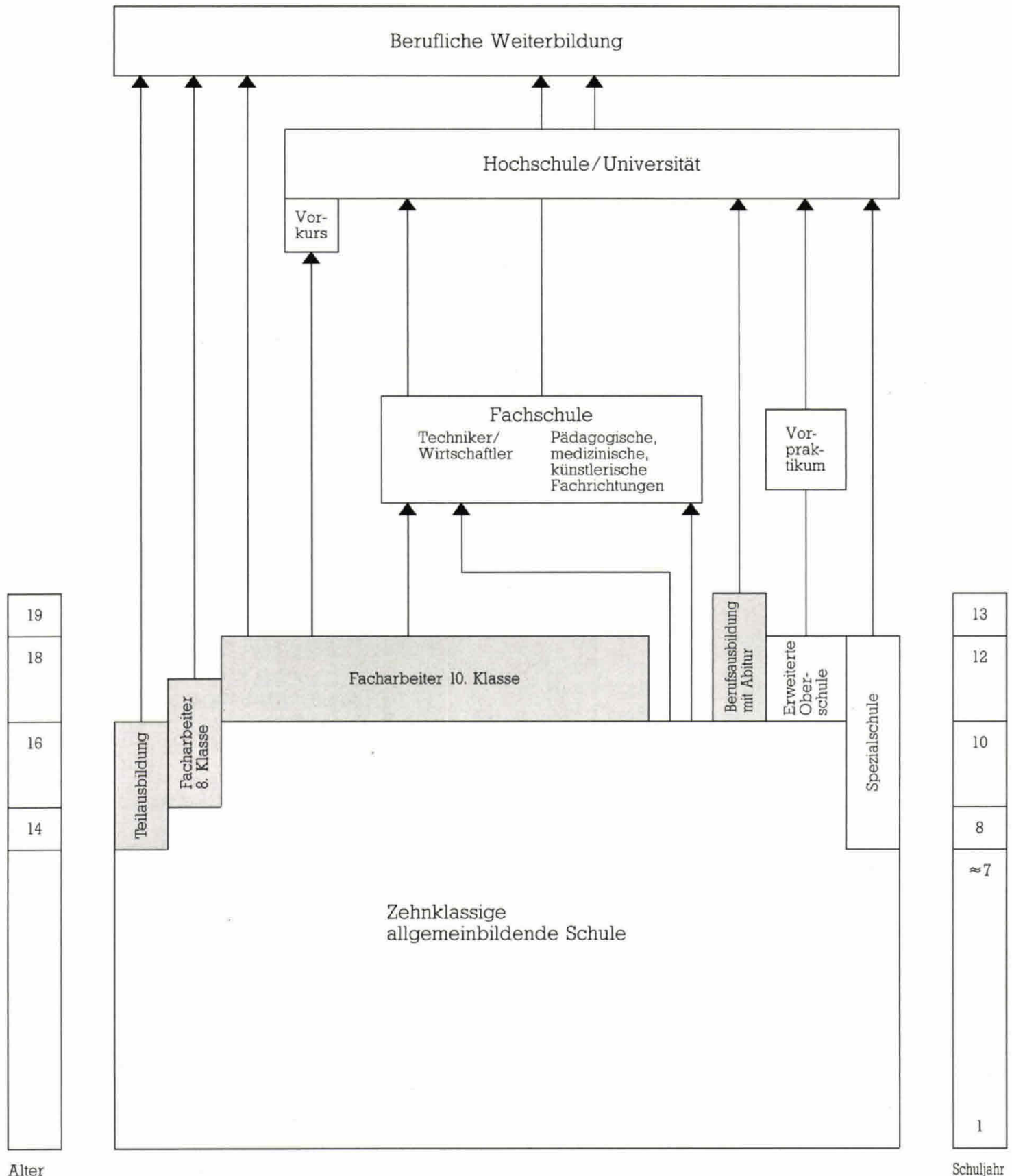
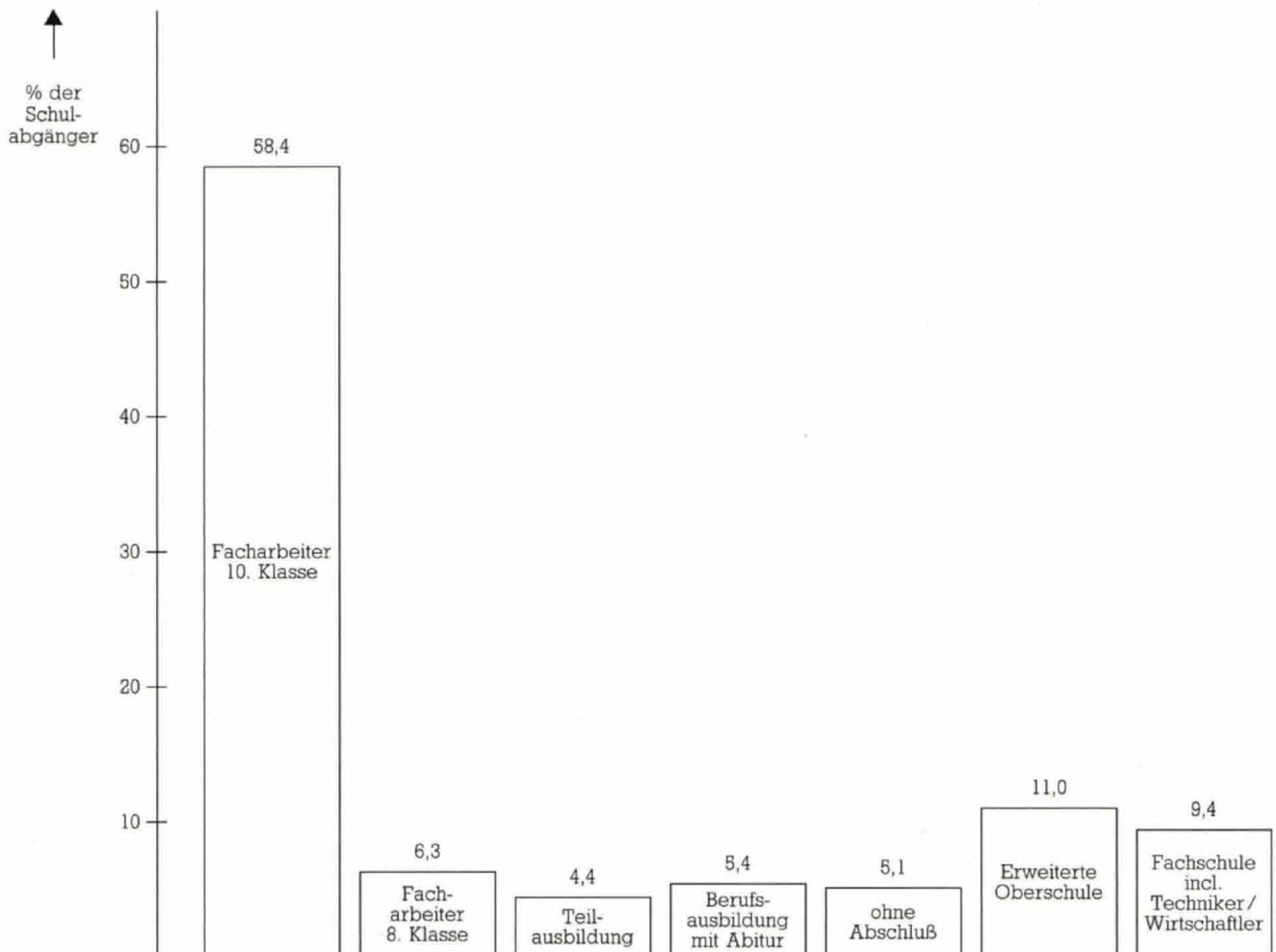


Abbildung 2: Schulabgänger-Bildungswege 1989



Zu den bereits eingeleiteten bzw. in der Vorbereitung befindlichen Veränderungen der Berufsbildung gehören neben anderen

- die Überwindung der einseitigen ideologischen Erziehungskonzeption, u. a. mit der Abschaffung des Staatsbürgerkundeunterrichts und der Konzipierung einer Gesellschaftskunde, die weltanschaulich-pluralistischem Gedankengut, sozialen und rechtlichen Fragen der Umwelt-erziehung und anderen relevanten Gebieten gleichermaßen offen ist,
- die Öffnung der zugelassenen Facharbeiterberufe für alle Abgänger der allgemeinbildenden Schule,

— die Umbewertung der Abiturbildung als ein Weg, der in erster Linie zu höherer Allgemeinbildung führt, so daß sich künftig mehr Jugendliche entscheiden können, ob sie erst das Abitur machen oder erst einen Facharbeiterberuf erlernen wollen.

Darüber hinaus werden in Verbindung mit der Ausgestaltung des Bildungswesens als Ganzes Wege der schulischen und beruflichen Bildung erprobt, die mit denen in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend übereinstimmen. Diese Ansätze zur Veränderung zielen darauf ab, die Zugänge und Wege der beruflichen Bildung weiter zu öffnen und flexibler zu gestalten,

mechanistische Übergänge ins Berufsleben abzuschaffen. Darin eingeschlossen ist das Recht, daß Jugendliche, die vorzeitig die Schule verlassen wollen, darüber mit ihren Eltern frei entscheiden können. Damit wird es auch in der Berufsbildung der DDR nur noch ein Recht auf Ausbildung geben, nicht aber wie bisher die Pflicht zum Erlernen eines Berufes. Die Reichweite einer solchen Entscheidung ist dem bundesdeutschen Berufsbildner gut bekannt. Wichtig ist deshalb, daß in der DDR die Berufsschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr garantiert wird. Entsprechende Möglichkeiten für den Schulbesuch müßten umgehend eingerichtet werden.

Die berufliche Aus- und Weiterbildung für Facharbeiter

Das berufliche Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland ist überwiegend dual organisiert, womit sich sowohl die Unterscheidung der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule als auch die abgestimmte rechtliche Verantwortungsteilung zwischen dem Bund (Ordnungskompetenz für die betriebliche Ausbildung) und den Ländern (Zuständigkeit für den Berufsschulunterricht) verbinden.

In der DDR besteht aus der Sicht der getrennten Lernorte eine duale Ausbildung nur bei den *Kommunalen Berufsschulen* (bisher ca. 240 für ca. 35% der Auszubildenden). Die Mehrzahl der Lehrlinge (rd. 65%) wird an *Betriebsberufsschulen* bzw. *Betriebsschulen* ausgebildet (bisher ca. 720), an denen die schulische und betriebliche Ausbildung unter einem „Dach“ bzw. in „einer Hand“ stattfinden.

Daneben existieren aber noch Varianten beider Organisationsformen, die meist weniger bekannt sind. Dazu gehört die zentralisierte theoretische Ausbildung in *Zentralberufsschulen*. Manche Produktionsgenossenschaften des Handwerks und Handwerksbetriebe haben sich durch gemeinsame Finanzierung auch *kooperative Ausbildungszentren* geschaffen. Solche Einrichtungen könnten zu überbetrieblichen Bildungsstätten ausgebaut werden, die in der Bundesrepublik Deutschland eine wichtige Funktion für das Ausbilden von Fachkräften für die kleineren und mittleren Betriebe haben.

Wenn man in der DDR dennoch in der Vergangenheit nicht mehr von einem dualen Berufsbildungssystem gesprochen hat, dann vor allem deshalb, weil mit der Gründung der *Betriebsberufsschulen* und mit einer neuen Berufskonzeption versucht worden ist, bereits vom Berufsprofil her über die Berufsinhaltsplanung bis hin zur Aus-

bildungsorganisation die theoretische und praktische Berufsausbildung in enger Verknüpfung zu realisieren. Die dafür projektierten Lehrpläne sind für die Ausbildung an den *Kommunalen Berufsschulen* und in allen anderen Organisationsformen gleichermaßen verbindlich.

Einige Unterschiede weist die Berufsbildung der DDR weiterhin im Bereich **beruflicher Erwachsenenbildung** auf. Der Gedanke freier Trägerschaft, wie er unter Arbeitsmarktbedingungen typisch ist, kam hier nicht zur Anwendung, obwohl mit Gesellschaften wie der *Kammer der Technik* (Ingenieurorganisation), *Urania*, der *Informatikgesellschaft* u. a. sowie mit beruflichen Bildungsangeboten der Hochschulen oder Volkshochschulen ein breites Bildungsangebot existierte.

Den Hauptteil beruflicher Erwachsenenbildung tragen die Betriebe, die für diese Aufgabe gesonderte Abteilungen in großen *Betriebsberufsschulen* (dann *Betriebsschulen* genannt) oder *Betriebsakademien* (bisher ca. 750) eingerichtet hatten. Auch überbetrieblich wurde kooperiert, zumeist bei Lehrgängen für neue Technologien und für andere Querschnittgebiete.

Man muß aus heutiger Sicht sagen, daß in diesem Modell die Erwachsenenbildung stark staatlich reglementiert und weniger dem Spiel der Interessen überlassen wurde. Das System hatte aber auch Vorteile in bezug auf die enge Verbindung bzw. Abstimmung der Ausbildung mit der Weiterbildung. Ausbildungszeiten ließen sich so auf zwei bis zweieinhalb Jahre festlegen, und die nachfolgende Weiterbildung konnte entsprechend den differenzierten betrieblichen (insbesondere technologischen) Bedingungen erfolgen. Das bewährte sich unter den Bedingungen der DDR auch beim Einzug der modernen Technologien wie CNC u. a., von denen zunächst nur wenige Prozent der Facharbeiter (1988 ca. 7 bis 10% eines Berufes) unmittelbar betroffen waren.

Hauptaufgabengebiet beruflicher Erwachsenenbildung war in den letzten Jahren außerdem die Umqualifizierung für neue Aufgaben im Zuge der Rationalisierung, wobei die Umsetzung der Werkstätigen, von wenigen Wirtschaftsbereichen einmal abgesehen, hauptsächlich innerbetrieblich erfolgte. Mehr Freisetzung gab das technologische Niveau nicht her, so daß ständig Arbeitskräftemangel existierte. Auf die jetzt mit der Wirtschafts- und Verwaltungsreform ausgelösten Prozesse ist die Erwachsenenbildung noch zu wenig eingerichtet, paßfähige Umschulungsprogramme, in nicht wenigen Fällen vom Fach- und Hochschulabsolventen zum Facharbeiter, existieren nur vereinzelt oder gar nicht. Hier muß sich die Erwachsenenbildung umgehend völlig neu orientieren, flankiert durch marktorientierte Modelle der Finanzierung. Ein großes Problem besteht überdies darin, die Umschulung bedarfsgerecht zu organisieren, wofür gesicherte Eckdaten über die Beschäftigungsaussichten in den einzelnen Berufsgruppen zur Zeit noch fehlen.

Im Finanzierungsmodus selbst hatten die Systeme der beruflichen Bildung in der DDR und der Bundesrepublik Deutschland einige vergleichbare Grundsätze bezüglich der Kostenteilung zwischen Staat und Wirtschaft, sicher bei unterschiedlichen Proportionen. Den Hauptanteil der Kosten, etwa 70% (1987 ca. 2,3 Milliarden Mark), trugen in der DDR die Betriebe. Sie finanzierten damit u. a. die gesamte berufspraktische Ausbildung, Investitionen in den betrieblichen Einrichtungen der Berufsbildung sowie die Weiterbildung der Erwerbstätigen. Die Kosten für die Lehrkräfte des theoretischen Unterrichts, die Erzieher sowie für die Kommunalen Berufsschulen übernahm der Staat. Vereinfacht war dieses Finanzierungsprinzip letztlich dadurch, daß alle Kosten aus einem gemeinsamen Staatshaushalt getragen wurden. Das begünstigte die Aus- und Weiterbildungsbereitschaft der Betriebe, unterstützte die Fremdausbildung, z. B.

für kleinere Betriebe in der Region (an großen Betriebsberufsschulen bis zu 80% der Auszubildenden) und garantierte nach dem Auslernen einen Arbeitsplatz.

Aber das System funktionierte ebenfalls nicht marktwirtschaftlich, und die Umstellung darauf ist wahrscheinlich eines der größten Probleme mit ökonomischen und sozialen Langzeitwirkungen. Momentan denken alle Betriebe verständlicherweise an das Kosten senken, gespart wird an Bildung und Arbeitsplätzen; teilweise werden Betriebsberufsschulen geschlossen, Ausbildungsplätze abgeschafft. Die soziale, vor allem aber die ökonomische Kurzsichtigkeit solcher Entscheidungen bedarf keiner näheren Erklärung. Abhilfe könnten m. E. vor allem solche Finanzierungsregelungen schaffen, die über Steuererleichterungen und ähnliche Vergünstigungen leistungsstarke Betriebe, z. B. im Handwerk, wieder anreizen, Lehrstellen zu finanzieren.

Ausbildungsberufe, Ausbildungsinhalte, Ausbildungsdauer

In Analogie zum „Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe“ der Bundesrepublik Deutschland gibt es in der DDR eine „Systematik der Facharbeiterberufe“.^{*)} Für Inhalt und Profil eines jeden in der Systematik geführten Facharbeiterberufes ist ein verantwortliches Organ festgelegt; in der Mehrzahl waren das bisher große Kombinate bzw. Betriebe.

Die Systematik enthält Facharbeiterberufe für alle Bereiche und Zweige der Wirtschaft sowie Eigentumsformen. Die beiden „Grundtypen“ von Berufen sind:

- Facharbeiterberufe mit einheitlicher beruflicher Spezial-(Fach-) Bildung (z. B. Schmied, Elektromechaniker, Drechsler, Schuhmacher);

— Facharbeiterberufe mit nach Spezialisierungs-(Fach-)Richtungen differenzierter Spezialbildung (z. B. Karosseriebaufacharbeiter mit den Spezialisierungsrichtungen Karosserieaufbau und Karosserieinstandhaltung; Maschinen- und Anlagenmonteur mit den Spezialisierungsrichtungen Anlagenbau; Maschinenbau; Rohrleitungsbau; Waggonbau; Motorenbau). Diese Berufe werden als Grundberufe bezeichnet.

Wie aus Übersicht 1 hervorgeht, bestanden mit diesen 374 Berufen einschließlich der 392 Spezialisierungsrichtungen bisher 668 Ausbildungsmöglichkeiten. Betrachtet man die Ausbildungsberufe der beiden deutschen Staaten in einem groben Überblick, so überwiegen die Gemeinsamkeiten, auch wenn zahlreiche Berufe anders „geschnitten“ sind, nicht zuletzt wegen einer anderen Arbeitsteilung zwischen Facharbeitern und Fachschulabsolventen in der DDR. Die größten Unterschiede bestehen im Inhalt und Profil der kaufmännisch-ökonomischen Berufe, die in der DDR völlig neu geordnet werden müssen, bei den industriellen Metall- und Elektroberufen sowie bei den 50 bis 60 Ausbildungsberufen der Bundesrepublik Deutsch-

land, für die es in der DDR bisher keine äquivalente Berufsausbildung gibt (z. B. Berufe des öffentlichen Dienstes, Dienstleistungen, Freie Berufe). Zudem ist die Ausbildungsdauer unterschiedlich festgelegt, Stufenausbildungen gab es in der DDR bislang nicht.

Aus dem bisher vorwiegend auf der Ebene von Berufsverzeichnissen und Berufsbildern durchgeführten Vergleich von Berufsprofilen und vereinzelt angestellten Lehrplananalysen läßt sich außerdem feststellen:

- Es gibt eine im Prinzip gleichartige — wenn auch unterschiedlich bezeichnete — grundlegende Inhaltsstruktur der Berufe.
- Der Inhaltsvergleich selbst führt zu unterschiedlichen Resultaten. So weisen die Ausbildungsdokumente der neu geordneten industriellen Metallberufe der Bundesrepublik Deutschland beispielsweise stärkere Anteile auf den Gebieten der Steuerungstechnik, Elektrotechnik/Elektronik und ähnlichen Gebieten aus. Ein anderes Bild wird sich bei solchen Ausbildungsberufen in der Bundesrepublik Deutschland ergeben, deren Ausbildungsordnungen vor etlichen Jahren bzw. Jahrzehnten erlassen wurden.

Übersicht 1: *Derzeit bestehende Ausbildungsmöglichkeiten in Facharbeiterberufen in der DDR*

Gruppe I:

Facharbeiterberufe, für die der Abschluß der 10. Klasse Voraussetzung ist
darunter

238 Berufe

98 Grundberufe mit 392 Spezialisierungseinrichtungen

Gruppe II:

Seltene Handwerksberufe, für die ebenfalls der Abschluß der 10. Klasse Voraussetzung ist

47 Berufe (z. B. Glockengießer, Handklöppler)

Gruppe III:

Facharbeiterberufe, für die das Erreichen des Zieles der 8. Klasse Voraussetzung ist

81 Berufe

Gruppe IV:

Facharbeiterberufe, die nur im Rahmen der Erwachsenenbildung erlernt werden können

8 Berufe

^{*)} Verordnung über die Facharbeiterberufe vom 21. 12. 1984, Gesetzblatt der DDR, Teil I Nr. 4 vom 20. Februar 1985.

— Als Vorteil ist anzusehen, daß die in der Bundesrepublik Deutschland im Durchschnitt längere Lehrzeit mehr Möglichkeiten für die solide Ausprägung der beruflichen Handlungskompetenz (einschließlich sozialer Qualifikation) bietet. In der DDR beträgt die **Lehrzeit** für die Mehrzahl der Berufe (Gruppen I und II der Systematik) zwei Jahre. Lehrzeitdifferenzierungen bewegen sich zwischen eineinhalb Jahren bei einzelnen Berufen, zweieinhalb Jahren bei ca. 25 Berufen sowie bei einer Reihe von Grundberufen je nach Spezialisierungsrichtung zwischen eineinhalb Jahren und im Ausnahmefall vier Jahren. Für Abgänger der Klasse 8 dauerte die Lehrzeit zumeist drei Jahre.

Angeichts der deutschen Vereinigung gab es Überlegungen, in der DDR eine (Übergangs-)Systematik auszuarbeiten, mit der bereits eine weitgehende Angleichung an das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe der Bundesrepublik Deutschland erfolgt. Das wäre ein möglicher Zwischenschritt auf dem Wege zu einer gleichwertigen Ausbildung in beiden Ländern gewesen. Die effektivere Lösung wird jedoch darin bestehen, in der DDR möglichst noch im kommenden Lehrjahr die Ausbildung in den in der Bundesrepublik Deutschland anerkannten Berufen aufzunehmen. Verschiedene Betriebe bzw. Bildungseinrichtungen haben sich dazu bereits entschlossen. Vor allem im Interesse der Jugendlichen sind solche Entscheidungen unbedingt zu befürworten.

Das Hauptproblem bei der Angleichung der beruflichen Ausbildung wird darin bestehen, daß sich die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne der Bundesrepublik Deutschland nicht formal übernehmen lassen, weil die erforderlichen Ausbildungsbedingungen für viele Berufe in der DDR in der Regel nicht vorhanden sind. Länderspezifische Differenzierungen in der Anlage und im Inhalt der Rahmenlehrpläne sind außerdem zu

berücksichtigen. Nicht zuletzt entsteht ein großer Handlungsbedarf für die Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder.

Die komplette Übernahme der Ordnungen und Lehrpläne aus der Bundesrepublik Deutschland bietet sich dann an, wenn an den Bildungseinrichtungen der DDR mit bundesdeutscher Unterstützung die inhaltlichen, die materiell-technischen und vor allem die personellen Voraussetzungen geschaffen werden können. Entsprechende Angebote für die Bereitstellung von Fachliteratur und für die Weiterbildung der Lehrer wurden dankenswerterweise bereits für kaufmännische Berufe sowie für verschiedene Berufe im gewerblich-technischen Bereich unterbreitet.

Solche Voraussetzungen werden aber keinesfalls an allen beruflichen Bildungseinrichtungen gleichermaßen bestehen. Hinzu kommt, daß die Ausbildung in verschiedenen Berufen, die im bundesdeutschen Berufsverzeichnis nicht enthalten sind, entsprechend der Wirtschaftsstruktur der DDR zunächst noch erfolgen muß, unter anderem in einigen sogenannten seltenen Handwerksberufen. Von daher empfiehlt es sich, die Ausbildungsordnungen der DDR zumindest partiell für gültig zu erklären und mit Übergangsregelungen auf die Ordnungen der Bundesrepublik Deutschland umzustellen. Bestehende Lehrverhältnisse sollten erfüllt werden und Prüfungen nach den bisher gültigen Rechtsvorschriften abgelegt werden können, wenn nicht die Vertragspartner die Fortsetzung der Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf (nach BBiG oder HwO) vereinbaren.

Die bisherige Systematik der Facharbeiterberufe wird zudem in verschiedenen Punkten zu korrigieren sein. Dabei geht es — vorbehaltlich der Zustimmung der Entscheidungsträger — zum Beispiel um die Aufhebung der Zugangsvoraussetzungen (8./10. Klasse), um die Aufhebung der Berufs-

gruppen, und die Verantwortung für die Facharbeiterberufe ist zu verändern. Neu zu regeln ist außerdem der Bildungsweg *Berufsausbildung mit Abitur*, der in den künftigen Ländern auf dem Gebiet der DDR zunächst als einziger doppeltqualifizierender Bildungsweg besteht. Dazu gehören der Wegfall der Begrenzung dieses Weges auf 86 Facharbeiterberufe, die notwendige Verlängerung der Lehrzeit auf wenigstens vier Jahre sowie verschiedene inhaltliche und organisatorische Veränderungen, die sich aus der Umgestaltung der Abiturstufe insgesamt und aus der Übernahme des dualen Systems ergeben.

Die angesprochenen Anpassungsregelungen beinhalten darüber hinaus zahlreiche weitere Details, die hier aus Platzgründen nur angedeutet werden können. Sie berühren die Frage nach der Fortbildung für Facharbeiter, die im Sommer dieses Jahres die Lehre beendet haben, Modifikationen der Prüfungsbestimmungen bzw. generell die Frage nach der Anerkennung von Berufsabschlüssen, die vor der Einführung der Ausbildungsordnungen der Bundesrepublik Deutschland erworben wurden. Wichtig ist für alle Berufe deshalb auch die baldmögliche Angleichung an die Prüfungsordnung der Bundesrepublik Deutschland, um das zu erreichende Endniveau der Ausbildung transparent zu machen.

Spätestens bis Herbst 1991 sollten jedoch alle Arbeiten für die Übernahme des bundesdeutschen Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe abgeschlossen sein. Dabei setzen wir auf die fachliche Beratung und Unterstützung des Bundesinstituts für Berufsbildung. Dabei wird unter anderem zu klären sein, wie mit den Facharbeiterberufen der DDR zu verfahren ist, für die es in der Bundesrepublik Deutschland keine bzw. nur eine teilweise äquivalente Ausbildung gibt oder die auf anderen Wegen (wie zum Beispiel Laufbahnausbildung) aus- und weitergebildet werden.

Ausbildungsorganisation

Wie andernorts auch wird der **theoretische Unterricht** in den Berufsschulen der DDR nach Unterrichtsfächern gegliedert. Durchschnittlich bestehen für jeden Facharbeiterberuf vier bis sechs berufsspezifische Fächer, die nochmals in Lehrplaneinheiten oder Stoffgebiete untergliedert sind. Der Unterricht erfolgt nach dem Fachlehrerprinzip, vor allem in Fachkabinetten.

Der **berufspraktische Unterricht** ist nach Lehrgängen der beruflichen Grundlagenbildung und der beruflichen Spezialbildung geordnet (im Durchschnitt sechs bis acht Lehrgänge), die nochmals in Lehrplaneinheiten, Arbeitsgebiete und Arbeitstätigkeiten strukturiert sind. Daraus werden durch die Lehrkräfte Lern- und Arbeitsaufgaben abgeleitet. Wenn man unter den verschiedenen didaktischen Gestaltungsaspekten wesentliche hervorheben will, sind zwei besonders zu nennen:

Erstens ist die gesamte Ausbildung so organisiert, daß eine möglichst enge Verbindung zwischen dem theoretischen und praktischen Unterricht erreicht wird. Die Vorgaben dazu beinhaltet bereits der Lehrplan. Durch einen sinnvollen Wechsel von theoretischem und praktischem Unterricht sollen möglichst effektive Ausbildungsverläufe erreicht werden. Zudem ist die Ausbildung durch handlungsorientierte Arbeitsweisen gekennzeichnet. Lern- und Arbeitsaufgaben werden so angelegt, daß die Lehrlinge mit zunehmender Selbständigkeit ihre künftigen beruflichen Anforderungen beherrschen und in den betrieblichen Arbeitsablauf hineinwachsen. Die Aneignung der sogenannten berufsübergreifenden Qualifikationen ist darin eingeschlossen.

Unterstützt wird dieses Konzept **zweitens** durch eine möglichst betriebsnahe, an den realen Arbeitsaufgaben orientierte praktische Ausbildung. Das gilt für alle Berufs-

felder gleichermaßen. Je nach Ziel und Inhalt der Lern- und Arbeitsaufgaben werden die verschiedenen Organisationsformen des berufspraktischen Unterrichts variabel eingesetzt. Dazu gehören u. a.

- der Erwerb von Grundfertigkeiten in der Lehrwerkstatt,
- die Ausbildung in bzw. an speziellen Lehrlingsobjekten unter Anleitung von Lehrkräften, z. B. in Betriebsabteilungen, Baustellen, Kaufhallen u. ä. oder
- die Ausbildung direkt in Arbeitskollektiven, z. B. bei der Einarbeitung am künftigen Arbeitsplatz.

Aufgrund der in modernen Industriebereichen geringeren Durchschaubarkeit der Fertigungs- bzw. Verfahrenstechnologien oder aus Sicherheitsgründen wird zunehmend auch die Ausbildung unter Trainings- oder unter Laborbedingungen genutzt.

Die kritische Überprüfung der Ausbildungsabläufe zeigt, daß in der Verbindung von Theorie und Praxis bei weitem noch nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft sind. Vor allem zeigen neuere Analysen, daß sich Ausbildungsinhalte oft nicht mehr trennscharf in theoretische und praktische Ausbildung unterscheiden lassen. Das trifft in vielen Berufen auf das Gebiet Technologie zu, zeigt sich besonders aktuell auch in der Informatik (z. B. CNC oder CAD), aber auch bei kaufmännischen Aufgaben. Auch die manchmal starre Unterscheidung bzw. Abfolge von Fächern und Lehrgängen erweist sich in diesem Zusammenhang als hinderlich. Hier liegt ein echter Handlungsbedarf für die Forschung vor. Er berührt auch die Frage nach neuen Ausbildungsmethoden für die oft genannten Schlüsselqualifikationen, die sicher noch in den Anfängen stecken.

Neu zu überdenken sind ebenfalls betriebs-(produktions-)bezogene Lehraufgaben, die einerseits unbestrittene Vorzüge haben, andererseits an didaktische Grenzen stoßen beim Aneignen von soliden beruflichen Fertigkeiten. Das muß

berufsdifferenziert genauer hinterfragt werden, und auch die Ausbildungen für Industrie und Handwerk werden Unterschiede aufweisen.

Lehrer und Ausbilder

Von den ca. 17 000 **Berufsschullehrern** besitzen etwa 75 % einen Hochschulabschluß. Ihre Ausbildung erfolgt an fünf Universitäten in verschiedenen Fachrichtungen (z. B. Maschinenwesen, Bauwesen, Elektrotechnik/Elektronik). Studienvoraussetzungen sind die Hochschulreife und eine einschlägige Facharbeiterausbildung bzw. ein einjähriges Vorpraktikum. Ein großer Teil der Studienbewerber wurde bisher über die „Berufsausbildung mit Abitur“ vorbereitet. Je nach Fachrichtung wird der akademische Grad Diplom-Ingenieur-Pädagoge, Diplom-Agrar-Pädagoge oder Diplom-Ökonom-Pädagoge erworben. Das Studium wird gegenwärtig neu profiliert. Durch Verlängerung der Ausbildung auf fünf Jahre, die Ausbildung im Zweifach, die Wiedereinführung einer Referendarzeit und weitere inhaltliche Veränderungen erfolgt hier ebenfalls eine Angleichung an die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland.

Für die betriebliche Ausbildung standen bisher ca. 32 000 **Lehrkräfte für den berufspraktischen Unterricht** zur Verfügung, die zu etwa 80 % einen Fachschulabschluß haben oder Meister sind. Lehrkräfte für den berufspraktischen Unterricht wurden bisher hauptsächlich über ein dreijähriges Fachschuldirektstudium an fünf Instituten für die Ausbildung von Ingenieur- und Ökonom-Pädagogen vorbereitet. Studienvoraussetzungen sind der Abschluß der 10. Klasse der Oberschule, eine abgeschlossene Facharbeiterausbildung in fachrichtungsadäquaten Berufen und möglichst mehrjährige Berufserfahrung. Zur praktischen Berufsausbildung berechtigt unter anderem auch die Qualifikation als Handwerksmeister.

Berufsrollen und Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung

Rolf Arnold, Wolfgang Hüge

Die betriebliche Weiterbildung ist im Aufwind, und mit ihr einher geht nicht nur ein bildungspolitischer Bedeutungsgewinn zu Lasten der Erstausbildung. Insgesamt zeichnet sich vielmehr eine strukturelle Verschiebung ab, die anstelle der Jugend- und Allgemeinbildung der Erwachsenen- und Berufsbildung die Schlüsselfunktion in der (post-)modernen Bildungsgesellschaft zuweist (vgl. Arnold 1990). Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung finden diese Tendenzen ihren Ausdruck u. a. in dem Entstehen von Gremien wie der „Konzertierten Aktion Weiterbildung“, der bildungspolitischen Ankündigung eines Aktionsprogramms „Betriebliche Weiterbildungsforschung“ und in expansiven Daten zu ihren Kosten. Auch Berufsbildungs- wie Weiterbildungsforschung legen verstärkt ihr Augenmerk auf die betriebliche Weiterbildung, ebenso wie einzelne Bildungseinrichtungen, die den hier vermuteten Qualifikations- und Personalbedarf mit AFG-geförderten Umschulungsmaßnahmen zu beheben suchen. Folgt man den aktuell beobachtbaren Tendenzen auf dem Meinungs- und Bildungsmarkt, so besteht gerade im Handlungsfeld betrieblicher Weiterbildung auch eine Zukunftsperspektive für Pädagogen und Sozialwissenschaftler.



Rolf Arnold, Dr.
Priv.-Doz., Diplompädagoge, Vertreter des Lehrstuhls für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Arbeitspädagogik, an der Universität Kaiserslautern.



Wolfgang Hüge, Dr.
Diplompädagoge, Projektgruppenleiter im Forschungsprojekt „Rekrutierung und Qualifikation der Weiterbildner im Betrieb“ an der Universität Kaiserslautern.

Angesichts der Tatsache jedoch, daß bislang nur wenig über die Rekrutierung wie Qualifikation von Weiterbildnern im Betrieb bekannt ist, müssen solche Einschätzungen zunächst noch als vorläufig und von subjektiven Eindrücken bestimmt angesehen werden. Eine empirisch orientierte Analyse ihres Arbeitsfeldes läßt ebenfalls globale Einschätzungen zu und ist zudem auf vereinzelte Studien angewiesen, die sich — wenn überhaupt — zumeist nur indirekt mit dem Tätigkeitsprofil von betrieblichen Weiterbildnern, ihren Berufsbiographien wie ihrer pädagogischen Eignung beschäftigen. Auffällig ist zudem, daß die Beiträge zur Diskussion der Berufsrollen und Kompetenzen betrieblicher Weiterbild-

ner recht unterschiedlichen Problemfeldern entstammen, eine einheitliche Argumentationslinie mithin nicht sichtbar ist.

Berufsrollen-Differenzierung und marktorientierte Professionalisierung

Bei Durchsicht von Büchern, Fachzeitschriften, Stellungnahmen von Praktikern und Materialien zu einer „Weiterbildung zum Weiterbildner“, wie sie in AFG-geförderten Maßnahmen vorgeschlagen wird, fällt auf, daß eine breite Übereinstimmung herrscht, was die Beschreibung der **Rolle**, der **Aufgabenstellung** sowie des **Ver-**

haltens eines zeitgemäßen Weiterbildners im Betrieb betrifft. Auch wenn wir uns lediglich auf diese drei Dimensionen beschränken, zeichnet sich dennoch ein Bild ab, das in Konturen Auskunft gibt über eine konsensfähige Vorstellung dessen, was man als „Berufsprofil betriebliche Weiterbildung“ bezeichnen könnte.

Berufsrollen

Insgesamt ist eine Tendenz zu erkennen, die Aus- und Weiterbildung der Unternehmen nicht mehr aus der Perspektive bloßer Stoffvermittlung zu sehen. Gefragt ist vielmehr ein Profil, das Berater- und Problemlösungs-Qualifikationen aufweist. Damit vollzieht sich ein Wandel vom „Lehrer“ zum betrieblichen „Entwicklungshelfer“. Dieser neuen Rollendefinition des Weiterbildners als „Change Agent“ oder „Internal Consultant“ (Hölterhoff/Becker 1986) entspricht ein verändertes Konzept der Betriebspädagogik, das sich in zunehmendem Maße den Ansprüchen eines partizipativen Führungsstils geöffnet hat und sich als konstitutives Element der Unternehmenskultur begreift. Dabei ist feststellbar, daß die einzelnen Tätigkeitsbereiche betrieblicher Weiterbildung — je nach Branche, Betriebsgröße und Firmenphilosophie — in unterschiedlichen Berufsrollen „gebündelt“ werden. So trifft man in Großbetrieben häufig ein Modell an, das durch die in der folgenden Abbildung dargestellte Rollenstruktur gekennzeichnet ist, wobei letztere im Schaubild durch den für Klein- und Mittelbetriebe interessanten Rollentyp des (externen) Weiterbildungsberaters ergänzt werden kann.

Aufgabenstellung

Während eine hervorragende fachliche Qualifikation sowie berufliche Erfolge des Praktikers lange Zeit als Eingangsvoraussetzung in das Berufsfeld betrieblicher Weiterbildung galten und es als die Aufgabe von Trainern, Dozenten, Referenten etc. angesehen wurde, die fachliche Kompetenz ihrer Teilnehmer zu verbessern, ihnen die entscheidenden „Tricks“ und

Abbildung 1: Rollenstruktur des Weiterbildungspersonals

	Weiterbildungspersonal			Funktionen Tätigkeitsbereich
	intern		(extern)	
	haupt-beruflich	neben-beruflich		
Makro- didaktik	Bildungs- manager		Weiter- bildungs- berater	Planung, Administration, Koordination, Evaluation
Mikro- didaktik	Verhaltens- trainer (f. Verkäufer, Manager u. a.)		Verhaltens- trainer (i. d. R. für Führungs- kräfte)	Organisation von WB-Prozessen sowie
a) außer- fachlich				
b) fachlich		Fachtrainer	Dozenten, Referenten	unterrichtliche bzw. Seminar-tätigkeit

„Kniffe“ beizubringen, hatten Weiterbildungner in erster Linie Experten für Lehrinhalte zu sein. Mittlerweile hat sich auch hier eine Differenzierung ergeben (vgl. Abb. 1). Der hauptberufliche betriebliche Weiterbildungner, der als Bildungsmanager oder Verhaltenstrainer arbeitet, hat heute zugleich die Funktion, beratend die Organisations- und Personalentwicklung zu unterstützen. „Es gehört zu seinen Aufgaben, den Bildungsbedarf eines Unternehmens zu analysieren, Bildungsziele zu definieren und die Bildungskonzeption nach innen und außen zu vertreten. Zentrale Aufgaben sind auch die Auswahl, Qualifizierung und didaktische Beratung von nebenamtlichen Dozenten und Teamern sowie die administrative Steuerung der Bildungsarbeit. Neben der Planung und Budgetierung der Programmentwicklung sind hier vor allem die Evaluierung und Transfersicherung der Weiterbildung von Bedeutung“ (Arnold 1989, 24).

Verhalten

Neue Anforderungen an das betriebliche Weiterbildungspersonal ergeben sich allerdings nicht allein aus der Rollen- und Aufgabenbeschreibung. Vor allem auf der Verhaltensebene haben sich einschneidende Trends durchgesetzt, die vor allem die mikrodidaktisch

tätigen Weiterbildungner betreffen. Projekt-Lernen am Arbeitsplatz, Lernstatt-Modelle und Qualitätszirkel einerseits, visualisierende Methoden kommunikativen Erwachsenenlernens (Metaplan), Nutzung der neuen Medien Computer, Video und Btx, Moderation von Lern- und Arbeitsgruppen andererseits markieren als Stichworte den Rahmen, in dem sich diese betrieblichen Weiterbildungner als Experten für Lernmethoden zu bewegen haben, Lernmethoden, die anders als die der Vergangenheit verstärkt auf ein selbstorganisiertes Lernen Erwachsener setzen.

Rolldifferenzierung und Funktionsvielfalt

Ob dieses Berufsprofil allerdings auch ein einheitliches und eigenständiges Berufsbild „betrieblicher Weiterbildungner“ auszuprägen in der Lage ist, darf angesichts der internen Rolldifferenzierungen bezweifelt werden. Aufgrund der damit einhergehenden Unsicherheiten bei der Ausbildung wie Rekrutierung des Weiterbildungspersonals ist es von zentraler Bedeutung, die Frage zu klären, ob für die Zukunft eine Professionalisierung dieses Berufsfeldes im Sinne der Ausprägung hauptberuflicher Tätigkeitsprofile zu erwarten ist oder ob – was eine mögliche Alternative wäre – die Aufgaben be-

trieblicher Weiterbildung eher zu einer nebenberuflichen Anreicherung von Management-Rollen führen, d. h. sich „entprofessionalisieren“. Antworten auf diese Frage, die übrigens nicht nur auf der Basis eines Entweder-Oder, sondern auch eines Sowohl-Als-auch zu denken sind, lassen zuweilen einen Zusammenhang mit weiterbildungsfremden, statuspolitischen Motiven erkennen. Relativ eindeutig dürfte dies sein bei Institutionen wie dem BDVT (Bund deutscher Verkaufstrainer und Verkaufsförderer) sowie bei Bildungseinrichtungen, die auf der Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes Personalreferenten und Weiterbildungsberater schulen. Gemeinsam haben sie, daß sie „etwas zu verkaufen“ haben. Um ihrem Produkt – der Dienstleistung Weiterbildung im weitesten Sinne – einen entsprechenden Status auf dem Markt zu sichern, stellen sie die zunehmenden Anforderungen an den Professionalitätsstandard dieses Arbeitsfeldes heraus.

„Was muß ein Mitarbeiter in der betrieblichen Weiterbildung wissen und können, um erfolgreich zu bestehen?“ lautete die Frage, die sich der BDVT im Jahr 1984 stellte, einerseits, um die anspruchsvolle Aufgabe eines externen Trainers nach außen hin zu dokumentieren, andererseits, um die formale Professionalisierung der in dieser berufsständischen Organisation zusammengeschlossenen Personen mittels eines einheitlichen Qualitätsstandards und Aus- und Weiterbildungsniveaus repräsentieren zu können. In eine ähnliche Richtung zielen die in einschlägigen Zeitschriften publizierten Selbstbildner von Praktikern, sofern sich die mit den beruflichen Anforderungen ihrer Tätigkeit auseinandersetzen. Auf der Basis derartiger Bausteine, Bruch- und Versatzstücke hat die Tübinger „Weiterbildungsberatung, Gesellschaft für Personal- und Organisationsentwicklung mbH“ ein Ausbildungskonzept entwickelt, das als Erprobungsmodell eine Umschulung zum „Weiterbildungsberater“ nach dem Arbeitsförderungsgesetz ermöglicht.

Beispiel einer marktorientierten Professionalisierung

Ihr Konzept, das drei Ausbildungsbereiche voneinander abgrenzt, und zwar Konzeption, Organisation und Durchführung — und jedem dieser Aktionsfelder betrieblicher Weiterbildung eine Anzahl von Lernzielen zuordnet, die als „Grobziele“ die Inhalte einer Weiterbildner-Qualifikation umreißen — sei im folgenden stellvertretend für eine marktorientierte Professionalisierungsstrategie wiedergegeben.

Ein derart breit gefächertes Qualifikationsprofil sei für einen erfolgreich agierenden (hauptberuflichen) Mitarbeiter in der betrieblichen Weiterbildung (ebenso wie für den freiberuflichen Weiterbildungsberater) nicht zuletzt deshalb unerlässlich, da er in der Lage sein müsse,

- betriebliche Weiterbildung nach didaktischen und methodischen Gesichtspunkten zu konzipieren und durchzuführen,
- Mitarbeiter, Vorgesetzte und Unternehmensleitung in Bildungsfragen kompetent zu beraten,
- Prozesse in der Organisations- und Personalentwicklung zielgerichtet und unter Berücksichtigung der Interessen von Mitarbeitern und Unternehmen zu steuern,
- Gesprächsführung, Gruppensteuerung, Kooperation und Führungsstil im Betrieb zu analysieren und zu verbessern,
- externe Anbieter von Weiterbildung mit sicherer Hand auszuwählen.

Ein nach den oben aufgeführten Kriterien qualifizierter Fachmann

für Fragen der betrieblichen Weiterbildung sei den zukünftigen Anforderungen in seinem Arbeitsfeld (gestaltender Umgang mit Unternehmenskultur, Ausbau des „learning on the job“, zunehmende Einsatzmöglichkeiten der „Neuen Medien“ als pädagogische Assistenten, Einrichtung selbstgesteuerten Lernens in Projektgruppen, Qualitätszirkeln u. ä.) einigermaßen gewappnet und bringe die Voraussetzungen mit, den in vielen Unternehmen — insbesondere Klein- und Mittelbetrieben — beobachtbaren Unsicherheiten und Unzulänglichkeiten im Umgang mit betrieblichen Weiterbildungsinitiativen ein Ende zu machen. An so oder ähnlich gelagerten Modellen der Professionalisierung im Bereich der Weiterbildung scheint uns der latente, implizite Rückgriff auf Strukturmerkmale einer allgemeinen Theorie der Profession (spezialisiertes Berufswissen, Expertenrolle) problematisch zu sein, nicht zuletzt deshalb, da diese im Falle der betrieblichen Weiterbildung nur in einem begrenzten Rahmen anwendbar sind und zudem grundlegende „Errungenschaften“ einer pädagogischen Professionalisierung außer acht lassen.

Pädagogische Professionalisierung

Denn: Je nach der spezifischen Tätigkeit der Weiterbildner im Betrieb (vgl. Abb. 1) dürfte auch der „Professionalisierungsbedarf“ typenspezifisch ausfallen. Es ist unsere Hypothese, daß eine sowohl marktorientierte als auch pädagogische Professionalisierung betrieblicher Weiterbildung die doch stark voneinander abweichenden Berufsrollen in diesem Arbeitsfeld im Auge behalten müsse, wenn es etwa um die Entwicklung eines adressaten- bzw. zielgruppengerechten Weiterbildungsangebots für diese Berufsgruppe geht. Zudem ist zu berücksichtigen, daß vielfach auch ein gewisses Maß an Distanz gegen Versuche existiert, das als weitgehend unproblematisch erlebte Berufsfeld der be-

Abbildung 2: Qualifikationssegmente betrieblicher Weiterbildung

Konzeption

- Ansiedlung und Stand betrieblicher Weiterbildung
- Aufgaben und Ziele betrieblicher Weiterbildung
- Konzeptionelle Weiterbildung
- Organisationsformen von Betrieben und deren Auswirkung auf die betriebliche Weiterbildung
- Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung Weiterbildung (von der Bedarfsanalyse bzw. der Problemdefinition bis zur Erfolgskontrolle)
- Medienauswahl

Organisation

- Ansiedlung der betrieblichen Weiterbildung
- Rechnungswesen
- Kalkulation von Bildungsmaßnahmen
- Auswahl von externen Anbietern
- Seminarverwaltung, Seminarorganisation
- Veranstaltungsplanung
- Arbeiten mit EDV

Durchführung

- Andragogik im Betrieb
- Reflexion des eigenen Lern-/Lehrverhaltens
- Probleme beim Lernen im Betrieb
- Methoden des Lernens im Betrieb
- Lerntechniken
- Neue Lern-/Lehrtechniken im Vergleich
- Transferkontrolle
- Lernerfolgskontrolle
- Moderation und Präsentation
- Gesprächsführungstechniken, Gruppensteuerung
- Transaktionsanalyse
- Lehr-/Lernmedien
- Kooperation und Führung
- train the trainer

trieblichen Weiterbildung einer selbstreflexiven Aufklärung (bzw. pädagogischen Professionalisierung) zu unterziehen. Dafür spricht etwa, daß mancherorts bereits sogar einer instrumentellen, marktorientierten Professionalisierung mit Skepsis begegnet wird. So geben etwa Schrader u. a. (1984) im „Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung“, Band 5 („Trainer in der Erwachsenenbildung. Rolle, Aufgaben, Verhalten“) verschiedene Aspekte zu bedenken:

- Sie weisen darauf hin, daß eine solche Professionalisierung allein die Seite ihrer Methodenkompetenz berühre (etwa Didaktik, Gruppendynamik, Beratungstechniken) und die Dimensionen der fachlichen Sachkompetenz sowie Organisationskompetenz — ebenfalls zentrale Säulen des Qualifikationsgerüsts eines Trainers — außer Betracht lasse.
- Daneben sehen sie die Gefahr, eine solche Professionalisierung könne zur betrieblichen Isolation der Trainer führen, zu einer Entfernung von der alltäglichen Praxis im Betrieb, verbunden mit einem Verlust an angemessener Problemlösungsfähigkeit.
- Zudem geben sie zu bedenken, daß eine Professionalisierung der Trainertätigkeit eine stärkere Verberuflichung nach sich ziehe, was angesichts der Tatsache, daß diese Tätigkeit als Lebensaufgabe vielfach zu anstrengend sei, dazu führe, daß Trainer nach einer gewissen Zeit eine Veränderung ihres Aufgabenfeldes suchten.

Denken wir die hier ins Spiel gebrachten Argumente weiter, so ließen sich die drei Punkte zu einer quasi paradoxen Gefahr einer marktorientierten wie pädagogischen Professionalisierung betrieblicher Weiterbildung verdichten, die im Verlust der fachlichen Kompetenz bei gleichzeitigem Ausbau der Methodenkompetenz liegt. Diese kann sich überall dort einstellen, wo Trainer aufgrund ihrer exklusiven Beschäftigung im Weiterbildungsbereich den Anschluß

an neuere Standards auf technisch-fachlichem Gebiet verlieren, eine Gefahr, die angesichts des rapiden Wandels auf dem Terrain von Technologie und Arbeitsorganisation nicht unwahrscheinlich erscheint.

Vom Bildungsmanager zum Trainer — einer neuer Trend?

Gleichzeitig bleibt die „Entwicklung“ vom Trainer zum Bildungsmanager zunehmend verschlossen, da der Ausbau der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten sowie ihre zunehmende unternehmenskulturelle Spezifizierung viele Bildungsmanager — wollen sie ihre Glaubwürdigkeit erhalten — zur Übernahme eigener Trainingsaktivitäten drängt. Nach unserer Erfahrung zeichnet sich in letzter Zeit vornehmlich in Großbetrieben eine Entwicklung ab, die sich als Trend mit dem Slogan „Auf dem Wege vom Bildungsmanager zum Trainer“ kennzeichnen läßt. Das heißt, an die Stelle der (bloß) makrodidaktischen Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit scheint ihre mikrodidaktische Reprofessionalisierung zu treten, da die „neuen Unternehmenskulturen“ mehr Authentizität und Unternehmensspezifität im Weiterbildungs-handeln erfordern, als nebenberuflich oder extern erbracht werden kann.

Verstärkt werden zudem — insbesondere in Großunternehmen — Führungskräfte mit Schulungs- und Fortbildungsaufgaben betraut, nicht um auf den Einsatz externer Trainer zu verzichten und so Kosten sparen zu können, sondern um den eigenen Führungskräften persönliche Entwicklungsmöglichkeiten zu erschließen. Mit erster Anschauung als Co-Trainer erfahrene Weiterbildner, zusätzlich vorbereitet in „train the trainer“-Seminaren, werden sie in Schulung und Fortbildung eingesetzt, um dort ihr Fachwissen weiterzugeben und gleichzeitig selbst eine neue Art der Führung kennenzulernen. „Lernen durch Lehren“ heißt die Losung solcher Personalentwicklungsmaßnahmen, wobei die Dozententätigkeit in ihrer Wertschätzung für die Karriere von Führungskräften mit

einem Auslandsaufenthalt verglichen wird. Ein solcher Einsatz als nebenberuflicher Dozent in der betrieblichen Weiterbildung ist von Anfang an nur als vorübergehende Erweiterung des beruflichen Horizonts von Managern zu sehen, ein Interesse an Verberuflichung und Professionalisierung der Trainertätigkeit ist in der Regel ausgeschlossen.

Damit wird deutlich, daß das Thema „Professionalisierung der betrieblichen Weiterbildner“ eine gewisse Ambivalenz aufweist. Zwar gibt es angesichts der zunehmenden Bedeutung dieses Arbeitsfeldes kaum Zweifel an einem Weiterbildungsbedarf der unterschiedlichen Mitarbeitertypen in diesem Handlungsfeld, ein Bedarf, der sich allein schon aus den explosiv steigenden Aufwendungen (Kosten) erklärt und als Indiz für einen expansiven Personalbedarf auf allen Ebenen (Weiterbildungsverantwortliche, hauptberufliche interne wie externe Trainer, nebenberufliche Dozenten und Co-Trainer) gewertet werden kann. Doch wäre es gleichfalls naiv, die Daten zu Expansion des Arbeitsfeldes technokratisch in einen einseitig an Methoden und didaktischen Fähigkeiten orientierten Professionalisierungsansatz zu übersetzen. Eine solche „instrumentelle Professionalisierung“ kann — so ließe sich eine weitere Hypothese formulieren — nur die eine Seite des Problems markieren. Die andere wäre auf der Ebene einer „pädagogischen Professionalisierung“ anzusiedeln, die eine Reflexion des eigenen Handelns — und damit die Einschätzungen, Wertorientierungen und Deutungsmuster betrieblicher Weiterbildner im Auge hat.

Auch wenn vieles dafür spricht, daß sich betriebliche Weiterbildung nicht nur nach dem Spezialisierungs- und Professionalisierungsmodell entwickeln wird, vielmehr auch mit einer Dezentralisierung und Anbindung betrieblicher Weiterbildungsfunktionen an Führungskräfte zu rechnen ist, sei im folgenden darauf verwiesen, daß auch diese Pädagogisierung

betrieblicher Praxis nicht nur instrumentell und marktorientiert entwickelt werden kann.

Pädagogische Autonomie als Professionalität

Mit der Leitvorstellung der „pädagogischen Autonomie“ hat die Pädagogik einen Aspekt des professionellen Handelns besonders betont, der sich auch als professionelle Innenleitung bzw. als Leitideenorientierung bezeichnen läßt, wobei als Leitidee die der „Bildung“ und nicht die des „social engineering“ gemeint war. Damit ist ein professioneller Anspruch formuliert, der die individuelle Entfaltung zu unterstützen und fördern bemüht ist und pädagogische Professionalität nicht als „Zugriff“ und „Gestaltung“, sondern als „Loslassen“ und „Verlebbendigen“ des Individuums entwickelt.

Eine solche „helfende“ Professionalität umfaßt mehr als die Beherrschung zweckrationaler Techniken eines optimalen Lernens. Als Bildungshilfe beinhaltet sie auch den (professionellen) Anspruch, einengende gesellschaftliche und betriebliche Strukturen in den Blick zu rücken, den einzelnen nicht nur zur Funktionalität („Anpassung“), sondern auch zur Reflexion, zu Veränderungen und Verweigerung gegenüber entwicklungsbegrenzenden Strukturen zu befähigen. Um eine solche Form pädagogischer Professionalität zu entwickeln, ist eine umfassende sozial- und erziehungswissenschaftliche Ausbildung erforderlich, wie sie für die Ausbildung etwa von Diplompädagogen kennzeichnend ist. Nun mag man über die Methodenkompetenz der Absolventen dieses Studienganges mit Recht streiten. Vieles müßte und könnte hier verbessert werden, um in stärkerem Maße instrumentelle Kompetenzen zu fördern. Nicht streiten aber sollte man über die Notwendigkeit einer umfassenden gesellschafts- wie erziehungswissenschaftlichen Qualifizierung all derer, die hauptberuflich in der betrieblichen Weiterbildung tätig sind. Die Akzeptanzprobleme, mit denen sich universitäre Erwachse-

nenbildner und Betriebspädagogen in der Vergangenheit konfrontiert sahen, entsprangen u. E. einem betrieblichen Mißtrauen gegenüber „innengeleiteten“ Professionals, da man die betriebliche Bildungsarbeit traditionell als Loyalitätsbildung verstand und praktizierte. Mit dem Vordringen neuer, mitarbeiterorientierter Unternehmenskultur-Konzepte dürften sich die Chancen für wissenschaftlich ausgebildete Pädagogen deutlich erhöhen, sieht sich doch auch die betriebliche Bildungspraxis zunehmend genötigt, Bildung als Sinnsuche und Selbstverwirklichung ihrer Mitarbeiter zuzulassen und zu fördern. Damit wird zugleich der Weg frei für eine pädagogische Professionalisierung der betrieblichen Weiterbildung, die in dem

Maße die marktorientierte, instrumentelle Professionalität ergänzen muß, wie sich das Berufsfeld betrieblicher Weiterbildner den neuen Forderungen nach einer konsequenten Mitarbeiterorientierung sowie deren Einbeziehung in die Ausgestaltung des Sozialraums „Unternehmen“ öffnet.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildner — eine Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18. Jg. (1989), Heft 3, S. 22–26.
- Arnold, R.: Zum Verhältnis von Berufsbildung und Erwachsenenbildung — systematische, bildungspolitische und didaktische Überlegungen. In: Pädagogische Rundschau, Heft 3/1990; S. 333–348.
- Hölterhoff, H./Becker, M.: Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. München/Wien 1986.
- Schrader E./Gottschall, A./Runge, Th.: Der Trainer in der Erwachsenenbildung. Rolle, Aufgaben, Verhalten. München/Wien 1984.

Ausbildung von lernbeeinträchtigten Jugendlichen in den neugeordneten Metallberufen

— Überlegungen zu einem Ausbilderqualifizierungskonzept —

Kathrin Hensge

Die Qualität des Berufsbildungssystems bemißt sich auch an seiner Fähigkeit, benachteiligte Jugendliche zu integrieren. Die Berufsausbildung als eine Ausbildungsform ohne formale Zugangsbeschränkungen stellt Bildungspolitik und Ausbildungspraxis insbesondere im Hinblick auf die Integration benachteiligter Jugendlicher insofern vor eine große Herausforderung, als auch dieser Zielgruppe der Weg in zukunftssichere Ausbildungsberufe nicht versperrt werden sollte. Dazu gehören im gewerblich-technischen Bereich die neugeordneten Metall- und Elektroberufe. Sie setzen die Standards der Zukunft in diesen Berufsbereichen. Der Ausbildungsabschluß in einem dieser Berufe ist eine zentrale Voraussetzung für eine gesicherte Erwerbstätigkeit in diesem Berufsbereich. Von dieser Möglichkeit dürfen benachteiligte Jugendliche nicht ausgeschlossen werden.

Die Einlösung dieses Grundsatzes bedeutet, daß in der Ausbildung Bedingungen geschaffen werden müßten, die dies ermöglichen. Dazu gehört auch der Einsatz von Personal, das die qualifikatorischen Voraussetzungen dafür erfüllt. Denn mit der Qualifikation des Ausbildungspersonals steht und fällt die Qualität der Berufsausbildung, die zugleich den Integrationserfolg der Zielgruppe in eine gesicherte Erwerbstätigkeit fördert.

Das Qualifizierungskonzept des Bundesinstituts

Die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in den neugeordneten Metallberufen ist nicht ausschließlich ein Problem dieser Zielgruppe, sondern vordringlich eine Herausforderung an ein neues Qualifizierungskonzept.¹⁾ Hier sind zu allererst die Ausbilder angesprochen, deren Qualifikation den Um-

setzungserfolg der Neuordnung in die Ausbildungspraxis entscheidend mitbeeinflusst. Das Seminar greift diese Herausforderung auf und bietet Ausbildern umsetzungsfähige lernorganisatorische und didaktische Hilfen für die Berufsausbildung dieser Personengruppen an sowie berufsbezogene Unterweisungsmaterialien aus den neugeordneten Metallberufen.

Das Seminarkonzept besteht in seiner Grobstruktur aus zwei Teilen:



Kathrin Hensge, Dr. phil.
Diplom-Kauffrau und Wirtschaftspädagogin; wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Hauptabteilung 2 „Curriculumforschung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin, in der sie sich mit Problemen besonderer Personengruppen in der beruflichen Bildung sowie mit Fragen der Ausbilderqualifizierung befaßt.

- Entscheiden und Planen in der Grundausbildung,
- Systematische Fehlersuche in der Fachbildung

leittextmäßig aufbereitet und mit einem didaktischen Kommentar versehen, entwickelt werden.

Die Arbeiten an den curricularen Materialien sind nahezu abgeschlossen und werden noch in diesem Jahr auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüft. Dies geschieht in einem dreitägigen Pilotseminar mit Metallausbildern. Für die Durchführung dieses Seminars wird derzeit an der seminaristischen Aufarbeitung der Materialien gearbeitet. Im Pilotseminar werden sowohl Seminarkonzept — Seminarablauf, -struktur, Methodeneinsatz etc. — als auch die erstellten Materialien erprobt. Die Erfahrungen aus dem Seminar fließen unmittelbar in die weiteren Seminararbeiten ein und führen zu mehr oder weniger umfangreichen Modifikationen des Konzepts. Die Überarbeitung und erneute Erprobung wird Ende nächsten Jahres fertig sein, so daß eine Veröffentlichung zeitgleich mit dem Auslaufen der Übergangsfristen der Neuordnung/Metall möglich wird.

Lernprobleme in der Ausbildung

Lernvorgänge sind intrinsische Vorgänge, d. h., sie sind der Beobachtung nicht unmittelbar zugänglich. Um zu verstehen, was in den Jugendlichen vorgeht, braucht der Ausbilder gewissermaßen eine „Übersetzungshilfe“, die ihm hilft, das Verhalten der Jugendlichen richtig zu interpretieren. Für den Ausbilder ist es wichtig zu wissen, ob ein Auszubildender nicht will oder ob er nicht kann. Je nachdem, zu welcher Einschätzung der Ausbilder kommt, wird er reagieren; im ersten Fall vielleicht mit Ermahnungen; im letzteren mit Unterstützung.

Lernbeeinträchtigte Jugendliche brauchen Unterstützung. Sie sind darauf angewiesen, daß der Ausbilder auf sie zugeht, sie versteht — auch dann, wenn sie von sich aus nicht mitteilen können, daß sie Hilfe brauchen.

Was sollte ein Ausbilder wissen, um das Verhalten seiner Auszubildenden richtig einzuschätzen?

Intellektuelle Fähigkeiten

Zunächst taucht häufig die Frage auf, verfügen lernbeeinträchtigte Jugendliche über ausreichende intellektuelle Fähigkeiten, um den Anforderungen in der Berufsausbildung nachzukommen?

Untersuchungen belegen, daß der Intelligenzquotient dieser Personengruppe im Durchschnittsbereich liegt. Auffällig sind ihre im Vergleich zur durchschnittlichen Intelligenz unterdurchschnittlichen Schulabschlüsse.²⁾³⁾ Von ihren intellektuellen Fähigkeiten wären diese Jugendlichen in der Lage, normale Lernleistungen und einen regulären Schulabschluß zu erbringen.

Lernbeeinträchtigte Jugendliche sind typische „underachiever“; sie können meist mehr als sie vorgeben, sie brauchen mehr Förderung als sie bekommen.

Kognitive Lerneigenheiten

Wie äußern sich nun jene Lerneigenheiten, die im Verlauf der bisherigen Lebensgeschichte erworben wurden und dazu führen können, Schulleistungen und als deren Folge Ausbildungsleistungen der betroffenen Jugendlichen unter das tatsächlich vorhandene Fähigkeitsniveau zu drücken?

Meist sind durch die Lernschwierigkeiten in der allgemeinbildenden Schule Wissenslücken entstanden, an deren Aufholbarkeit sowohl Schüler als auch Lehrer zweifeln. Die Folge sind permanente Mißerfolgserlebnisse, weil die Jugendlichen immer hinter dem „Stoff herhinken“. Mißerfolgserlebnisse und die Angst zu versagen, verhindern ein Aufholen der Wissenslücken und führen letztlich zu Leistungsverweigerungen oder zumindest zu dem Versuch, Leistungsanforderungen auszuweichen.

Nach außen sichtbar ist nicht der Druck, unter dem der Jugendliche

- a) dem berufsspezifischen, pädagogischen Teil, in dem Lernprobleme der Zielgruppe, ihre Ursachen und Erscheinungsformen sowie Handlungsmöglichkeiten des Ausbilders aufgezeigt werden und
- b) dem berufsspezifischen, fachdidaktischen Teil, in dem anhand von zwei Ausbildungsbeispielen aus der Grund- bzw. Fachbildung/Metall zielgruppenrechtliche Strategien der Umsetzung der Neuordnung/Metall aufgezeigt werden.

Auf diesem Wege überwindet der Seminaransatz eine zu einseitige pädagogische Ausrichtung und verknüpft allgemein didaktische mit konkreten berufsspezifischen Hilfen für das Ausbildungspersonal. Gleichzeitig erfüllt dieses Konzept das Interesse des Ausbildungspersonals, das sich erfahrungsgemäß auf pädagogische Fragen vorzugsweise in Zusammenhang mit fachlichen Inhalten bezieht.

Weil sich das Qualifizierungskonzept in erster Linie an das betriebliche Ausbildungspersonal wendet, wird Wert darauf gelegt, daß Materialien erarbeitet werden, die in der Ausbildung direkt eingesetzt werden können. Dazu gehört, daß je eine Ausbildungseinheit aus der Grund- bzw. Fachbildung/Metall

steht, sondern seine Versuche, Leistungsanforderungen auszuweichen; beispielsweise durch längere und wiederholte Fehlzeiten oder ein zur Schau gestelltes, scheinbares Desinteresse an der Berufsausbildung oder einer gestellten Aufgabe.

Verlangsamtes Lerntempo

Sind erst einmal nennenswerte Wissensrückstände entstanden, fehlen meist die Voraussetzungen, mit dem fortschreitenden Lerntempo in der Berufsausbildung Schritt zu halten. Fehlen die Voraussetzungen, dem aktuellen Lernstand zu folgen und müssen vorausgegangene Lernschritte mühsam nachgeholt werden, während gleichzeitig der Ausbildungsverlauf immer weiter voranschreitet, dann müssen die Jugendlichen gedanklich immer zwei Schritte in einem leisten: Rückstände aufholen und gleichzeitig Neues mitverfolgen. Da ohne die Rückstände der neue Stoff nicht oder nur sehr schwer erlernbar ist, dauert der Lernvorgang entsprechend länger. Nach außen sichtbar ist die im Vergleich zu den anderen Auszubildenden längere Lernzeit, die der Jugendliche braucht, um der Berufsausbildung zu folgen.

Konzentrationsstörungen

Ist der Anschluß an den Lernstand der Ausbildungsgruppe erst einmal verpaßt, dann ist es für die betroffenen Jugendlichen kaum mehr möglich, sich auf die aktuelle Unterweisung zu konzentrieren, ihr zu folgen und den Lerninhalt gezielt aufzunehmen. Der Jugendliche versucht sporadisch — wo immer es ihm möglich ist —, der Unterweisung zu folgen; wo ihm dies nicht gelingt, lassen Konzentration und Aufmerksamkeit nach.

Anzeichen von Konzentrationsstörungen im Verhalten der Jugendlichen können Trödeln, nur gelegentliche Mitarbeit, schnelle Ablenkbarkeit etc. sein. Die Wechselwirkung zwischen Konzentrationsstörungen, langsamem Lerntempo und Wissenslücken, die ihrerseits zu einer Verminderung des Lernfortschritts und der Konzentrations-

fähigkeit führen, zeigt, daß ohne Hilfe von außen dieser Zirkel wohl kaum durchbrochen werden kann.

Fachdidaktische Überlegungen in Grund- und Fachbildung der neu-geordneten Metallberufe Verknüpfung von Lern- und Fachlogik

Fachdidaktische Überlegungen bei der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher müssen von der Lernlogik der Zielgruppe ausgehend schrittweise auf die Sachlogik des Faches bezogen werden. Wichtiger Anknüpfungspunkt hierbei ist, daß die in der Schule gewonnene Lernabneigung zwar auf die Berufsausbildung übertragen wird, jedoch selten auf den betrieblichen Teil. Die Abneigung bezieht sich in erster Linie auf schulische Lernformen, denen der Jugendliche skeptisch gegenübersteht.

Die betriebliche Berufsausbildung mit ihrem größeren Praxisbezug wird von dem Jugendlichen als eine Chance empfunden, vorhandene Lernschwächen zu überwinden und noch einmal die Möglichkeit eines Neuanfangs zu erhalten. Für den Ausbilder ist es deshalb wichtig, rechtzeitig Überforderungen zu erkennen, Lernzusammenhänge wiederholt zu erklären und ein Lerntempo vorzugeben, dem der Auszubildende folgen kann. Dies gilt insbesondere für den Beginn der Berufsausbildung. Hier ist der Jugendliche noch motiviert genug, die neue Chance zu nutzen. Gelingt ihm dies nicht und verliert er bereits zu Beginn der Berufsausbildung den Anschluß, ist die Gefahr groß, daß er in denselben Rhythmus hineingerät, der in der Schule zum Entstehen seiner Lernschwäche führte.

Selbstzweifel an der Leistungsfähigkeit blockieren Lernleistungen und beeinflussen die Bereitschaft des Jugendlichen, Konflikten in der Berufsausbildung entgegenzuwirken, ohne Leistungen zu verweigern oder die Berufsausbildung abzubrechen.^{4) 5)}

Die Verknüpfung von Lernlogik und Fachbezug in den neu-geord-

neten Metallberufen setzt voraus, die Lernchancen der Neuordnung für die Zielgruppe herauszuarbeiten und für ein Qualifizierungskonzept nutzbar zu machen. Die Neuordnung setzt nicht nur neue Maßstäbe, sie eröffnet auch Perspektiven, die, wenn sie konsequent für die Personengruppe eingesetzt werden, auch Benachteiligte zu einem erfolgreichen Abschluß führen.

Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen:

- Die Notwendigkeit, Fachtheorie und Fachpraxis möglichst nicht mehr getrennt voneinander zu vermitteln, kommt den Bedürfnissen der Zielgruppe nach „begreifbarem“ und ganzheitlichem Lernen sehr nahe.
- Berufliche Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsausbildung erfordert den Einsatz lernaktivierender Lehr-Lernmethoden, wie z.B. die Leittext- und die Projektmethode — Lernformen, die den Lernbedürfnissen der benachteiligten Jugendlichen entsprechen.
- Die einjährige berufsfeldbreite Grundbildung bietet die Chance eines Fachrichtungswechsels innerhalb des ersten Jahres ohne Zeitverlust, weil grundlegende Metallkenntnisse berufsunspezifisch vermittelt werden — eine Möglichkeit für den Ausbilder, über die dreimonatige Probezeit hinaus Eignungen und Fähigkeiten des Jugendlichen kennenzulernen und ihn im Hinblick auf die Wahl einer Fachrichtung zu beraten.
- Die Möglichkeit, betriebsbedingte Ausbildungsschwerpunkte zu setzen, hilft, auf individuelle Lernfortschritte Rücksicht zu nehmen — ein „Muß“ in der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher.

Die Neuordnung enthält somit nicht nur eine Fülle neuer Anforderungen, die benachteiligte Jugendliche überfordern könnten, sie bietet auch eine ganze Reihe von Ansatzpunkten für eine erfolgreiche Ausbildung dieser Personengruppe. Im Seminarkonzept werden

diese Gestaltungsspielräume der Neuordnung für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher genutzt und anhand von je einer Ausbildungseinheit der Grund- und Fachbildung fachdidaktisch umgesetzt.

Ausbildungsprojekte in der Grundbildung

Selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren ist durchgängiges Prinzip der Neuordnung für die gesamte Ausbildungsdauer. Es ist jedoch wichtig, den Auszubildenden möglichst früh im Ausbildungsablauf mit der Notwendigkeit zu konfrontieren, selbständig Entscheidungen zu treffen und Arbeitsplanungen durchzuführen. Die Umsetzung dieser Anforderung sollte nicht auf die Fachbildung verschoben werden, wenn der Auszubildende „vermeintlich“ die fachlichen und persönlichen Voraussetzungen dafür erworben hat.

Das Erlernen von Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit ist zugleich zentrales Kriterium der Neuordnung sowie der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher. Der benachteiligte Jugendliche erhält über das Einräumen von Planungs- und Entscheidungsspielräumen jene Entwicklungsmöglichkeiten, die er braucht, um Lernlust und Lernfähigkeit wiederzuerlangen. Die Neuordnung verlangt die Vermittlung fach- und berufsübergreifender Schlüsselqualifikationen, die den Anforderungen an den Facharbeiter von morgen Rechnung tragen. Anforderungen der Neuordnung und Notwendigkeiten der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher entsprechen sich in diesem Punkt.

Wie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit in der Ausbildungspraxis umgesetzt werden können, zeigt ein Beispiel aus der Grundbildung:

Zur Herstellung eines Projekts — sei es ein Amboß oder ein Parallelanreißer — muß das Rohmaterial auf Maß gebracht werden. Als mögliche Verfahren dafür bieten

sich zu Beginn der Grundbildung das Feilen oder das Sägen (und nachträgliches „auf Maß feilen“) an. Für beide Trennverfahren durch Spanen von Hand sprechen unterschiedliche Gründe. Beim Feilen ist die Gefahr, unter Maß zu kommen, geringer als beim Sägen, der Arbeitsaufwand jedoch größer. Beim Sägen ist die Gefahr, unter Maß zu kommen, größer, es muß nur wenig Material abgetrennt werden, es ist ein präziser Schnitt notwendig, dafür ist der Arbeitsaufwand aber geringer. Zur Umsetzung der in der Neuordnung geforderten Qualifikationen, selbständig zu planen und zu entscheiden, genügt es nicht, daß der Ausbilder dem Jugendlichen eine Zeichnung über den zu fertigenden Arbeitsauftrag gibt, verbunden mit der Aufforderung: „Nun plane mal schön.“ Der Jugendliche wäre mit Sicherheit überfordert und würde wie gewohnt reagieren: mit Leistungsverweigerung, aus Angst zu versagen.

Will der Ausbilder dieses Verhalten überwinden helfen, muß er dem Jugendlichen alle für die selbständige Arbeitsplanung notwendigen Informationen und Erklärungen geben. Selbständigkeit bewirken heißt nicht, auf reflektiertes Eingreifen in den Ausbildungsablauf zu verzichten; Entscheidungsspielräume zur Verfügung stellen, setzt das Bereitstellen von Entscheidungsalternativen voraus; Entscheidungsalternativen eröffnen jene Freiräume, die für das Lernen von Selbständigkeit notwendig sind. Auf diesem Wege wird der Jugendliche aufgefordert, sich selbständig für eine Alternative der Aufgabenerledigung zu entscheiden: Entscheidet er sich am Beispiel „Sägen oder Feilen“ für den geringeren Arbeitsaufwand, riskiert er, daß ihm der Schnitt nicht genau glückt, er unter Maß kommt und das Werkstück noch einmal bearbeiten muß. Entscheidet er sich für die zeitaufwendigere Alternative, muß er lernen, mit seiner Ungeduld umzugehen. Für seine Entscheidung kann er niemanden anderes als sich selbst verantwortlich machen.

Diese Strategie versucht, die Eigenverantwortlichkeit des Jugendlichen zu fördern und das Vertrauen in seine Leistungsfähigkeit zurückzugewinnen. Der Jugendliche lernt, daß es auf ihn ankommt, daß seine Entscheidung wichtig ist und er ernstgenommen wird.

Eine Bedingung der Umsetzung dieser Strategie ist, daß die vom Ausbilder gegebenen fachkundlichen Informationen, die die Voraussetzung zur selbständigen Entscheidungsfindung des Jugendlichen sind, von diesem auch verstanden werden. Dies bedeutet, daß der Ausbilder theoretisches Wissen nur in dem für die Aufgabenplanung notwendigen Umfang zur Verfügung stellt und nur in Zusammenhang mit der konkreten Aufgabendurchführung einbringt.

Am Beispiel der Entscheidung zwischen Sägen oder Feilen ist es notwendig, dem Jugendlichen Informationen zur Schnittbreite der Säge zu geben und ihm klarzumachen, daß der Schnitt neben der Anrißlinie zu erfolgen hat. Informationen über die Winkel am Sägezahn sind für die geforderte Entscheidung nicht wichtig und können entfallen.⁵⁾

Als Konsequenz dieser Strategie ergibt sich, daß das Eröffnen von Entscheidungssituationen einen anderen Umgang mit Fachtheorie provoziert und versucht, dem Jugendlichen zu vermitteln, daß Fachtheorie nicht nur ein notwendiges Übel der Berufsausbildung ist — eigens zu dem Zweck, Mißerfolgserlebnisse zu erzeugen sondern notwendige Voraussetzung für eine eigenständige Aufgabewahrnehmung, die ihm hilft, sein Selbstvertrauen wiederzugewinnen. Es ist die Absicht dieser Ausbildungsstrategie, tradierte Einstellungen des Jugendlichen zu sich und seiner Leistungsfähigkeit in der Ausbildung „ins Wanken“ zu bringen und ihm Brücken für neue Lernerfahrungen zu bauen. Das „Sich-selbst-Kümmern“ um die Ausbildung durch das Eröffnen von Entscheidungsmöglichkeiten kann nicht heißen, daß sich der Ausbil-

dungsablauf in der Entscheidungsfreiheit des Jugendlichen auflöst; denn: die Entscheidungsalternativen werden vom Ausbilder vorgegeben und grenzen den Entscheidungsspielraum des Jugendlichen ein; die Schnittstellen, an denen die Entscheidung von dem Jugendlichen gefordert wird, sind vom Ausbilder geplant.

Daß die Entscheidungsspielräume vom Ausbilder vorgegeben sind, bedeutet nicht, daß es sich um Scheinentscheidungen handelt und der Jugendliche sich letztlich doch für den Arbeitsvorschlag des Meisters entscheidet und z. B. die Sägeübung absolviert. Beide Alternativen sind als ernstgemeinte Ausbildungsalternativen zu planen.

Insofern wird der Jugendliche in seiner Entscheidung ernstgenommen. Das ist eine für den lernbeeinträchtigten Jugendlichen neue Erfahrung, die bislang verschüttete Potentiale für die Ausbildung freisetzen soll.⁷⁾

Ein Ausbildungsabschnitt in der Fachbildung

In der Fachbildung zum Industriemechaniker läßt sich der bestimmende Ausbildungsinhalt zusammenfassen in den Anforderungen: Prüfen und Einstellen von Funktionen an Baugruppen und Maschinen; Feststellen, Eingrenzen und Beheben von Störungen.

Die in der Neuordnung aufgezählten Fertigkeiten und Kenntnisse sind auf diesen übergreifenden Ausbildungsinhalt ausgerichtet. Die Verordnung benennt, um welche Baugruppen es sich handeln kann (mechanische, pneumatische, hydraulische) und konkretisiert die dafür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten (Erfassung von Betriebswerten, Lesen von Schalt- und Funktionsplänen).

Auch für die berufliche Fachbildung gilt das leitende Prinzip der Neuordnung: Diese Kenntnisse und Fertigkeiten sind so zu vermitteln, daß der Auszubildende in der Lage ist, den beruflichen Anforderungen selbständig nachzukom-

men, die Prüfung von Funktionen, das Eingrenzen und Beheben von Störungen an komplexen Anlagen zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Dies erfordert neben technologischem Wissen eine besondere Qualität an kognitiven Fähigkeiten: operationales Denken. Verlangt ist ein Denken in Zusammenhängen. Der Auszubildende muß Abläufe und Strukturen beschreiben, er muß Einflußgrößen antizipieren und mögliche Konsequenzen schlußfolgern können. Gefordert ist analytisch-abstraktes Denken.⁸⁾

Hier verlangt die Neuordnung Qualifikationen, mit denen benachteiligte Jugendliche erfahrungsgemäß Schwierigkeiten haben. Es fällt ihnen in der Regel schwer, die hierfür notwendigen Arbeitsschritte gedanklich vorwegzunehmen und in eine systematische Reihenfolge zu bringen. Um diesen Schwierigkeiten aus dem Wege zu gehen, versuchen sie, durch Versuch und Irrtum bzw. durch Ausprobieren das Problem zu lösen.

Mag diese Strategie in einem anderen Zusammenhang Erfolg haben, beim Eingrenzen und Beheben von Störungen an komplexen Anlagen — wie dies von gelernten Industriemechanikern erwartet wird — ist dieses Vorgehen zum Scheitern verurteilt. Der angehende Industriemechaniker muß in der Ausbildung lernen, vor jedem Eingriff in komplexe Maschinenabläufe die Konsequenzen seines Tuns zu überdenken und Strategien systematischen Vorgehens zu entwickeln.

Im Seminar werden Wege der Vermittlung der hierfür notwendigen Qualifikationen im Rahmen eines Reparaturprojektes, in dem Strategien der systematischen Fehlersuche gelernt werden sollen, vorgestellt. Bei der systematischen Fehlersuche lernt der Auszubildende, den Reparaturgegenstand gedanklich zu zerlegen und seine Funktionsweise zu vergegenwärtigen, ohne bereits mit der Demontage des Reparaturgegenstandes zu beginnen.

Die Durchführung derartiger Reparaturprojekte zu Beginn der Fachbildung bietet eine gute Möglichkeit, operationales, systematisches und abstraktes Denken zu trainieren. Einerseits, weil diese Projekte mit geringem Aufwand durchführbar sind, und andererseits das Interesse der Jugendlichen an Reparaturprojekten in der Regel groß ist, weil diese Art der Tätigkeit den Vorstellungen von ihrem zukünftigen Beruf sehr viel näher kommt, als dies in Projekten der Grundbildung der Fall ist.

Voraussetzung für das Gelingen derartiger Projekte ist, daß die für die systematische Fehlersuche notwendigen kognitiven Operationen vom Ausbilder in einzelne, leicht nachvollziehbare Lernschritte gegliedert werden. Im Seminar wird dabei die folgende Lernschrittfolge empfohlen:

1. Schritt: Beschreiben der Fehlfunktion

Der erste Arbeitsschritt besteht in der Beschreibung der Fehlfunktion. Dies setzt ein Wissen um die „Normalfunktion“ des Gerätes bzw. seiner technologischen Beschaffenheit voraus.

2. Schritt: Notwendige Vorüberlegungen

Der Ausbilder stellt Informationen über die Gerätebeschaffenheit zur Verfügung, um die Beschreibung der Normalfunktion des Reparaturgegenstandes zu ermöglichen. Aus der Beschreibung der Fehlfunktion resultiert in der Regel keine Reparaturstrategie. Der Ausbilder muß verhindern, daß der Auszubildende anfängt, das Gerät „unkontrolliert und unreflektiert“ aufzuschrauben, um mit der Fehlersuche zu beginnen und auf diesem Wege Informationen über mögliche Störungen einzuholen.

3. Schritt: Erschließen der Struktur des Gegenstandes

Bevor unkontrolliert aufgeschraubt wird, muß der Auszubildende die Möglichkeit erhalten, von der Funktion des Gegenstandes auf seine Struktur zu schließen; dies setzt voraus, daß

- a) die technologischen Sachverhalte, die in dem Gegenstand zur Anwendung kommen, dem Auszubildenden nicht völlig unbekannt sind. Ohne ein Wissen z. B. über Ventile, Zylinder und Pumpen kann er schwerlich den inneren Zusammenhang von hydraulischen Komponenten erschließen.
- b) das Reparaturprojekt übersichtlich und der Beobachtung zugänglich ist. Es ist nicht möglich, vom Blinken einer „black box“ auf ihre innere Beschaffenheit zu schließen.

Die Lernschritte 1 bis 3 sind für die gedankliche Vorwegnahme des Reparaturprojekts notwendig und erfolgen vor der Demontage. Sie sollen die nachfolgenden praktischen Schritte strukturieren.

4. Schritt: Demontage

Nun wird der Gegenstand demonstriert und auf seine Struktur untersucht. Jeder Arbeitsschritt muß dokumentiert und schriftlich festgehalten werden.

5. Schritt: Beschreibung des inneren Zusammenhangs des Gegenstandes

Die innere Struktur des Gegenstandes, die in den vorausgegangenen Lernschritten gedanklich erschlossen wurde, wird nun durch Anschauung „begreifbar“ gemacht.

6. Schritt: Fehlersuche

Eingrenzung möglicher Fehlerquellen.

7. Schritt: Erstellen eines Reparaturplanes

Festlegen der Reihenfolge, in der der Fehler behoben werden soll.

8. Schritt: Montage und Kontrolle

Anhand der Dokumentation der Demontageschritte baut der Auszubildende die reparierten und gereinigten Einzelteile zusammen, erneuert ggf. Schmierstoff und ersetzt Dichtungen etc. Abschließend vergleicht er die Ist-Werte des reparierten Gegenstandes mit den präzisierten Soll-Werten und beurteilt das Resultat seiner Reparaturarbeit.⁹⁾

Worauf es bei dieser Lernschrittfolge im wesentlichen ankommt, ist, daß der Auszubildende die zugrunde liegende Systematik unabhängig vom konkreten Reparaturgegenstand begreift und somit lernt, diese Systematik auf jede andere Reparaturaufgabe zu übertragen. Inwieweit diese gedanklichen Fähigkeiten auch tatsächlich zu transferfähigen und jederzeit verfügbaren Wissensbestandteilen des Jugendlichen werden, hängt davon ab, inwiefern er im weiteren Ausbildungsablauf mit ähnlichen Projekten konfrontiert wird. Strategien des systematischen Denkens und Handelns können nicht im Rahmen einmaliger Projekte erworben werden. Dazu bedarf es eines Ausbildungsprinzips, das durchgängig diesem Anspruch verpflichtet ist.

Schlußbemerkung

Der Seminaransatz des Bundesinstituts geht von der Annahme aus, daß die in der Neuordnung geforderten Qualifikationen, wie Selbstständigkeit im Denken und Handeln oder die Fähigkeit zu systematischem, problemlösendem Denken, weder additiv noch in einmaligen, nicht in den Ausbildungsablauf integrierten, Projekten gelernt werden können. Vielmehr sollte ihre Vermittlung als durchgängiges Ausbildungsprinzip und darüber hinaus jeweils im Zusammenhang mit fachbezogenen Inhalten angeboten werden.

Die im Seminar entwickelten Ausbildungseinheiten verstehen sich deshalb auch nicht als isolierte Projekte, die für sich stehen und unreflektiert in die Ausbildung übernommen werden sollten. Vielmehr gelten sie als ein Versuch, die Leitlinien/Prinzipien der Umsetzung der in der Neuordnung geforderten Qualifikationen an konkreten Beispielen aus der Fachpraxis zu verdeutlichen. Dabei werden allgemeine didaktische Hinweise zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen mit fachpraktischen Inhalten verbunden und ein integriertes Konzept angeboten.

Beide Ausbildungsprojekte sind bewußt nicht aus dem Bereich der neuen Technologien — CNC, Hydraulik, PC-Einsatz etc. — gewählt worden. Dies ist deshalb geschehen, weil die Neuordnung mehr abdeckt als Technikeinsatz. Ihr zentrales Element liegt in dem neuen Qualifikationsbegriff, der auf berufliche Handlungsfähigkeit abzielt und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen vorschreibt, ohne Hinweise zu deren Vermittlung zu geben. Diese Lücke möchte der vorliegende Seminaransatz schließen, indem er Ausbildern Hinweise gibt, wie diese in die Praxis umgesetzt werden können.

Darüber hinaus sichert diese Beispielauswahl einen breitflächigen Einsatz in der Praxis, weil beide Ausbildungsgegenstände in jeder Metallausbildung vorkommen; unabhängig von der Betriebsgröße oder Branchenzugehörigkeit.

Mit diesem Seminaransatz ist die Hoffnung verbunden, über Qualifikationsangebote an das Ausbildungspersonal, einen Beitrag dafür zu leisten, benachteiligte Jugendliche auch in den neugeordneten Metallberufen auszubilden.

Literatur

- ¹⁾ Frackmann, M., u. a.: Neue Formen des Lernens der Berufsausbildung — Ist eine Fachdidaktik notwendig? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 5, Düsseldorf 1987.
- ²⁾ Sturzebecher, K.; Klein, W.: Zur besonderen Gestaltung einer Berufsausbildung bei verhaltensauffälligen und lernschwachen Jugendlichen. In: Zielke, D.; Hensge, K.; Lemke, G.: Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. BIBB (Hrsg.): Berlin 1986.
- ³⁾ Sturzebecher, K.; Klein, W.: Die Vermittlung der Berufstheorie bei lernschwachen Auszubildenden; unveröffentlichtes Manuskript, o. J.
- ⁴⁾ Hensge, K.: Ausbildungsabbruch — Versuch einer biographischen Einordnung. In: BWP, 18. Jg. (1989), Heft 2, S. 22.
- ⁵⁾ Hensge, K.: Ausbildungsabbruch im Berufsverlauf. Eine berufsbiographische Studie. Berichte zur beruflichen Bildung, BIBB (Hrsg.): Berlin 1987, Heft 87.
- ⁶⁾ Kampe, N.: Lernbeeinträchtigte in den neugeordneten Metallberufen. Unveröffentlichtes Manuskript. BIBB: Berlin 1990.
- ⁷⁾ Ebenda, Seite 14.
- ⁸⁾ Ebenda, Seite 61.
- ⁹⁾ Ebenda, Seite 68—78.

Qualifizierung für neue Nutzungskonzepte integrierter Bürosysteme

Jürgen Kutscha

Im Herbst 1991 werden voraussichtlich die neuen Ausbildungsberufe Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation und Kaufmann/Kauffrau für Organisation in Kraft treten. Zusätzlich zu den laufend notwendigen Maßnahmen zur (Anpassungs-)Qualifizierung der Beschäftigten müssen dann Anstrengungen unternommen werden, die verordneten Ausbildungsinhalte und -ziele auch in Qualifizierungskonzepte für die Erstausbildung umzusetzen. Es werden außerdem Stimmen laut, die eine Überarbeitung des Berufsbildes „Industriekaufmann/-frau“ fordern. Begründet wird das mit veränderten beruflichen Anforderungen beim Einsatz moderner Informations- und Kommunikationssysteme in und zwischen den Betrieben.

Angeichts dieser Entwicklungen wurde vom Bundesinstitut das Forschungsprojekt „Auswirkungen des Einsatzes integrierter Bürosysteme auf die Gestaltung beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen für die Büroarbeit“ initiiert und vom Hauptausschuß einstimmig beschlossen.

Innovationen in den Betrieben sind Anlaß, entsprechende Qualifizierungsansätze zu entwickeln. Wegen des systemischen Charakters integrierter Bürosysteme ist eine Qualifizierung für die Bedienung der Technik oder für funktionalistische Aufgaben an einzelnen Arbeitsplätzen nicht mehr ausreichend. Kompetente Aufgabenerfüllung eines Sachbearbeiters/einer Sachbearbeiterin setzt heute zunehmend Denken und Handeln in Arbeitsprozessen und -zusammenhängen voraus, die wiederum eine entsprechende Gestaltung von Arbeitsorganisation im Zusammenwirken mit dem Einsatz von Technik und Personal (Qualifikationen) zu neuen Nutzungskonzepten erfordern.^{1) 2)}

Im folgenden sollen in einem ersten Beitrag Argumente für die Entwicklung veränderter Qualifizierungskonzepte vorgestellt werden.



Jürgen Kutscha
Diplom-Volkswirt, Diplom-Handelslehrer, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Hauptabteilung 3 „Ausbildungsordnungsforschung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin im Bereich „kaufmännische Berufe“

Betriebliche Nutzungskonzepte als Forschungsgegenstand

Auch wenn der Wandel der Anforderungen in den Büros schon seit einiger Zeit das Interesse von Wissenschaft und Praxis findet, konzentrieren sich noch heute viele

Forschungsansätze auf die Technik selbst und sehen durch sie das Arbeitshandeln determiniert.

Demgegenüber will der hier vorzustellende Forschungsansatz nicht von den technischen Konzepten wie PPS, CIM oder integrierten Bürosystemen Anforderungen für die Qualifizierung des Fachpersonals ableiten, sondern die verschiedenen Handlungserfordernisse im Betrieb ins Zentrum der Untersuchung rücken. Dazu gehören qualifikatorische und organisatorische Aspekte, während Technik als Hilfsmittel (Werkzeug) zur Erledigung von Aufgaben definiert wird. Erst wenn der Wirkungszusammenhang von Technik, Personaleinsatz (Qualifikation) und Organisation erkannt ist, können Nutzungskonzepte entwickelt werden, die einerseits vom vorhandenen Potential des Betriebes ausgehen, andererseits aber auch Defizite der eingesetzten Ressourcen für die notwendige Optimierung dieser Nutzungskonzepte aufdecken. Dadurch wird ein Prozeß initiiert, in dem die Qualifizierung des Fachpersonals eine Schlüsselfunktion einnimmt.

Zur Entwicklung des betrieblichen Technikeinsatzes

Wird der Einsatz von Informationstechnik seit Beginn der 60er Jahre betrachtet, so zeigt sich, daß die Nutzungsinteressen zunächst eng mit der verfügbaren Technik korrespondierten. Der Siegeszug der Informationstechnik in den Büros begann mit der Verarbeitung von Massendaten, wie sie in der Buchhaltung bzw. bei Lohn- und Gehaltsabrechnungen anfallen. Rationalisierungsziel war dabei vor allem, routinisierte Arbeitsabläufe, die ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, Gründlichkeit und rechnerisches Geschick erfordern, zu automatisieren. Entsprechend wurde in zentralen Abteilungen eine batch-orientierte Datenverarbeitung installiert; die Fachabteilungen blieben in diesem Stadium noch weitgehend unberührt von den Folgen der Informationstechnologie. Die Tendenz der Zentralisierung zeigte sich auch beim Erfassen, Bearbeiten und Erstellen von Texten, indem Schreibkräfte in zentralen Schreibbüros zusammengefaßt wurden und dort an Textautomaten die anfallende Korrespondenz erledigten.³⁾

Die Automatisierung von Sachbearbeitung durch batch-orientierte Datenverarbeitung ist für jene betrieblichen Funktionsbereiche von Interesse, bei denen hauptsächlich Routinetätigkeiten anfallen. In marktnahen Funktionsbereichen wie Beschaffung und Vertrieb, in denen vorgangsorientierte Aufgaben überwiegen, wirkt diese Tendenz zur Automatisierung eher blockierend: Der fachlich versierte kaufmännische Berater wirkt immer noch vertrauenswürdiger als ein „durch Programmsteuerung zum bloßen Verbalisierer von Systementscheidungen degradierter Sachbearbeiter“.^{4) 5)}

Die neue Generation von Informationstechnik bietet sich dagegen vor allem für den Einsatz in flexiblen Arbeitsstrukturen an. Nicht

mehr **computergesteuerte**, sondern **computerunterstützte** Sachbearbeitung ist die aktuelle Tendenz des betrieblichen Einsatzes von Informationstechnik. Das integrierte Bürosystem bietet dafür sowohl vorgangsrelevante Informationen als auch geeignete Unterstützungswerkzeuge an, gibt aber keine direkte Steuerung des Arbeitsablaufs vor. Integrierte Bürosysteme bieten typischerweise eher Module für unspezifische (Textverarbeitung, Electronic Mail etc.) als für spezifische Verwaltungsaufgaben (Buchhaltung) an. Unspezifische Module legen prinzipiell keine Arbeitsabläufe fest. Die Nutzung wird nicht mehr durch die eingesetzte Technik determiniert. Sie ergibt sich aus der konkreten Aufgabenstellung für die Unternehmensziele.⁶⁾

Dementsprechend verändern sich bei vorgangsorientierter Sachbearbeitung mit Unterstützung integrierter Informationstechnik auch die Nutzungskonzepte. Nicht mehr die betriebsinterne Bewältigung massenhaft anfallender Daten, sondern „die effiziente Gestaltung von Geschäftspolitiken“⁷⁾ steht dann im Vordergrund.

Realisierungschancen und -aussichten von Nutzungskonzepten

Qualifizierungsmaßnahmen für die Nutzung von integrierten Bürosystemen haben deshalb sowohl für die Beschäftigten als auch für die Unternehmen große Bedeutung; wird doch einerseits an die qualifizierte Nutzung dieser Systeme die Erwartung der Unternehmen gebunden, die verschärfte Wettbewerbssituation mit neuen oder verbesserten Dienstleistungen, engerer Lieferanten- bzw. Kundenanbindung, Straffung innerbetrieblicher Abläufe usw. besser zu meistern.

Andererseits werden von der Seite der Arbeitnehmer an die neuen Nutzungskonzepte Erwartungen gerichtet, deren Realisierung nicht zuletzt vom vorhandenen Qualifika-

tionspotential der in den Büro-Berufen Beschäftigten entscheidend mitbestimmt wird. Ob ökonomische und technische Sachzwänge tatsächlich zur Reintegration bereits getrennter Arbeitsprozesse führen und dadurch Handlungsspielräume erweitert und Arbeitsbedingungen verbessert werden können, bleibt einstweilen noch offen. Veränderungen auf der Mikroebene, bei Arbeitsorganisation und auf Gruppenebene, geben noch keinen Anlaß für einen solchen Optimismus. Die Makroebene, auf der die Integration von Steuerung und Kontrolle der Informationsprozesse zwischen Abteilungen und Bereichen (innerbetriebliche Integration) sowie zwischen Betrieben und Unternehmen und anderen Stellen (überbetriebliche Integration) stattfindet, bleibt dabei fast völlig ausgeblendet.⁸⁾

Untersuchungsansatz zur Gestaltung von Qualifizierungskonzepten

Untersucht werden drei typische Bürovorgänge⁹⁾, aus den Bereichen

- Auftragsbearbeitung
- Sekretariatsarbeit
- Beschaffung

Unter Berücksichtigung der oben dargestellten Erkenntnisse werden die Wechselwirkungen zwischen integrierten Bürosystemen und betrieblichen bzw. überbetrieblichen Aufgaben- und Organisationsstrukturen und der beruflichen Qualifizierung für die Büroarbeit untersucht und beschrieben. In einem ersten Schritt werden diese Bürovorgänge („Vorgangsketten“) identifiziert und mit dem Ziel überprüft, typische — den unterschiedlichen Einsatzbedingungen entsprechende — Nutzungskonzepte für integrierte Bürosysteme festzustellen.

Mit Hilfe von Fallstudien und Expertengesprächen in ausgewählten Betrieben werden in einem zweiten Schritt Aussagen über sichtbare und/oder zu erwartende Auswirkungen auf die berufliche

Qualifizierung gewonnen. Gleichzeitig soll festgestellt werden, wo in der Praxis Ansätze für Qualifizierungsmaßnahmen vorhanden sind bzw. wo mit Restriktionen bei der Gestaltung dieser Maßnahmen zu rechnen ist.

Faktoren der Gestaltung innovativer betrieblicher Prozesse

Die sich eröffnenden Gestaltungsoptionen erscheinen dabei durchaus vielfältig. Wendet man sich nämlich der Realität in den Betrieben zu, so kann bisher von einem durchgängigen Trend zu ganzheitlicheren Gestaltungskonzepten (noch) nicht gesprochen werden. Vielmehr läßt sich hier ein vielschichtiges Bild mit teilweise konträren, zumindest aber nicht einheitlichen Formen der Nutzung von Technik und menschlichem Arbeitsvermögen feststellen. Dies ist insofern erklärbar, als die Unternehmen den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnik jeweils vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Ausgangslagen bezogen auf vorherrschende Arbeitsteilung, Personal- und Qualifikationsstrukturen sowie Breite und Flexibilität des betrieblichen Personaleinsatzes angehen. In kleineren und mittleren Unternehmen ist beispielsweise der Grad der Arbeitsteilung in der Regel deutlich geringer ausgeprägt als in Großunternehmen. Entsprechend lassen sich in diesen Betrieben weitaus häufiger Tätigkeitsfelder von eher ganzheitlichem Zuschnitt beobachten, die zudem durch einen vergleichsweise hohen Stellenwert interpersoneller arbeitsplatz- und häufig auch bereichsübergreifender Kommunikation und Kooperation gekennzeichnet sind.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang vor allem auch die **Auftragsstruktur** der Unternehmen. So dürften industrielle Massenfertiger, deren Auftragsstruktur durch eine geringe Variantenvielfalt sowie durch stets wiederkehrende Auf-

träge mit hohen Stückzahlen geprägt ist, in der Regel ein höheres Ausmaß an Arbeitsteilung aufweisen als etwa Betriebe mit überwiegend kundenspezifischer Einzel- oder Kleinserienfertigung.

Diese unterschiedlichen Voraussetzungen schlagen zweifellos auf die jeweiligen betrieblichen Personaleinsatzstrategien und Nutzungsformen menschlicher Arbeitskraft sowohl in der Produktion als auch in den Büros durch. Am stärksten dürften dabei diejenigen Betriebe auf qualifiziertes und zugleich vielseitig einsetzbares Personal angewiesen und dementsprechend an einer flexiblen, auf die Qualifikation der Mitarbeiter setzenden Personaleinsatzstrategie interessiert sein, die mit besonders hohen **Marktanforderungen** in puncto Angebotsspektrum, speziellen Kundenwünschen, Produktinnovation, kurzfristiger Lieferbereitschaft usw. konfrontiert sind.

Im Wettbewerb mit anderen Anbietern müssen sie äußerst flexibel und effektiv handeln können. Der Wettbewerbsvorteil einer kurzfristigen und qualitativ hochwertigen Auftragserfüllung zu Marktpreisen ist nur denkbar, wenn alle am Auftrag beteiligten betrieblichen und — wie z. B. bei Just-in-time-Konzepten — überbetrieblichen Vorgänge miteinander verzahnt sind und reibungslos zusammenarbeiten.

Technische Hilfe dafür bieten integrierte Informations- und Kommunikationssysteme. Bedingung ist allerdings, daß diese Systeme zur Unterstützung menschlichen Handelns entsprechend den betrieblichen Zielsetzungen und daraus ableitbaren Aufgaben eingesetzt werden. Voraussetzung dafür sind neue Nutzungskonzepte, die das Zusammenwirken von eingesetzter Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikation optimieren.

Neben unterschiedlichen Formen betrieblicher Arbeitsteilung und den Anforderungen der Märkte, auf denen die Unternehmen sich zu bewähren haben, spielen nicht zuletzt auch die jeweiligen **innovatori-**

schen Potentiale der Betriebe eine wesentliche Rolle für die Gestaltung der Arbeitsstrukturen bei der Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechniken. Sollen aus oben dargestellten Gründen die Gestaltungsspielräume bei der Einführung neuer Techniken im Sinne des Abbaus horizontaler und vertikaler Arbeitsteilung und der Aufgabenintegration — ggf. auch über traditionelle Bereichsgrenzen hinweg — real genutzt werden, dann setzt dies bei den Unternehmen entsprechende innovative Fähigkeiten und auch Risikobereitschaft zum Aufbrechen überkommener Organisationsstrukturen voraus. Auch bedarf es eines erweiterten Innovationsverständnisses, das sich nicht nur auf die technische Seite beschränkt, **sondern Technik, Organisation und Personalentwicklung in gesamtheitlicher Perspektive miteinander verknüpft**, damit die Einführung neuer Techniken eine qualitativ verbesserte und möglichst persönlichkeitsförderliche Organisationsgestaltung ermöglicht. In den Betrieben überwiegen noch zu häufig strukturkonservative Bewältigungsmuster: Neue Technik wird einfach auf gegebene Organisationsstrukturen aufgesetzt auch auf die Gefahr hin, daß organisatorische Gestaltungsoptionen, die sich als wirtschaftlich sinnvoll erweisen würden, ungenutzt bleiben.

Ganz entscheidend hängt es deshalb vor allem auch von der **Qualifikation der Beschäftigten** ab, ob sich im konkreten Falle ganzheitlichere Arbeitskonzepte in den Büros durchsetzen. Nach aller Erfahrung gehören Qualifikationsniveau der Mitarbeiter, Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung und qualifikatorische Ansprüche der Beschäftigten zu denjenigen Faktoren, die die betriebliche Arbeitsgestaltung entscheidend mitbeeinflussen. Insofern kann eine zukunftsbezogene, nicht nur am Status quo aktueller Tätigkeitsanforderungen orientierte Qualifizierung im Rahmen beruflicher Erstausbildung und im Rahmen von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung mit zu den Wegberei-

tern einer Arbeitsgestaltung in den Büros gezählt werden, die auf die dort Beschäftigten motivierend und effizienzsteigernd wirkt. Diese gestaltungsbezogene Dimension von Qualifizierung gilt es jeweils zu berücksichtigen, wenn über Qualifizierungskonzepte und -maßnahmen zur Bewältigung technisch-organisatorischen Wandels in der Büroarbeit nachgedacht wird.

Die zentrale Bedeutung von Qualifikationen für neue Nutzungskonzepte

In den Unternehmen selbst scheinen sich diese Erkenntnisse erst allmählich durchzusetzen. Die Betriebe begegnen den Herausforderungen des technisch-organisatorischen Wandels noch selten mit wirklich umfassenden, effizienzsteigernden Qualifizierungsstrategien. Breiter angelegte Maßnahmen, die ein vertieftes Verständnis der Anwendung moderner Technik und darüber hinaus auch eine grundlegende Weiterentwicklung fachlicher Qualifikationen ermöglichen, sind eher die Ausnahme. Nach wie vor dominieren in der Mehrzahl der Fälle betrieblicher Umstrukturierungen sehr kurzfristig angelegte Unterweisungen, die den Mitarbeitern allenfalls ein oberflächliches Wissen über die Anwendung von Technik („Bedienerwissen“) vermitteln. Fachbezogene Qualifizierungselemente — ganz zu schweigen von den vielfach zitierten „Schlüsselqualifikationen“ wie Problemlösungskompetenz, Denken in betrieblichen Zusammenhängen, soziale Kompetenz usw. — werden höchstens beiläufig vermittelt, wenn nicht gar völlig ausgeblendet.

Schlüsselqualifikationen in Verbindung mit Fachkompetenz sind aber Voraussetzung für die aufgabengerechte Nutzung integrierter Bürosysteme. Im Gegensatz zu konventioneller Datenverarbeitungstechnik sind diese Systeme in ihrem Zweck und der Art ihrer Nutzung nämlich nicht von vornherein festgelegt. Je nach Aufgabenstellung

werden sie zum Instrument z.B. der Buchhaltung, der Textverarbeitung, der Datenbeschaffung und -speicherung usw. Die Offenheit dieser Systeme ermöglicht eine der betriebsspezifischen Nutzung entsprechende Arbeitsorganisation. Diese Systemgestaltung ist kein einmaliger Akt, sondern ein Prozeß, der sich ständig zwischen den Polen Arbeit und Technik abspielt, d. h. auch qualifizierte Sachbearbeiter am Arbeitsplatz fordert. Da sowohl das technische System als auch der Arbeitsprozeß variabel sind, kann wechselseitig der eine Pol auf den anderen bezogen werden. Erst dadurch wird das systemische Potential der genutzten Informationstechnik voll entfaltet.

Das bedeutet, daß im Rahmen der fachlichen Qualifizierung auch Fähigkeiten vermittelt werden müssen, die den Arbeitsprozeß mit Unterstützung informationstechnischer Systeme organisieren, beurteilen, gestalten und weiterentwickeln können. Fähigkeiten, wie Denken in Zusammenhängen, Erkennen von Abhängigkeiten, Wechselwirkungen usw. werden nicht nur von Hochschulabsolventen, sondern im Zusammenhang mit neuen Nutzungskonzepten zunehmend auch von qualifizierten Sachbearbeitern und Sachbearbeiterinnen erwartet.

Diese und andere „Schlüsselqualifikationen“ sind deshalb so aktuell, weil sie mit den Nutzungskonzepten integrierter Bürosysteme korrespondieren. So steht und fällt z. B. die effiziente Nutzung der technisch vorhandenen Flexibilität der Systeme mit der vollen Entfaltung von Phantasie, Kreativität und Initiative. Der an den Algorithmus der Systeme schließlich nicht übertragbare Anteil der Aufgaben erfordert vom Sachbearbeiter allgemein die Bereitschaft, sich ständig mit Neuem intensiv und selbständig auseinanderzusetzen. Verbunden damit ist aber auch eine neue Aufgabenschneidung, die in der Regel eine Abstimmung mit anderen Arbeitsbereichen bedingt. Dafür sind Qualifikationen wie Teamfähigkeit, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit aber auch Kritikfähigkeit gefragt.¹⁰⁾

Im Verlauf des Forschungsprojektes werden zu diesem Fragenkomplex weitere Erkenntnisse erwartet. Vor allem sollen aus Erfahrungen mit bereits durchgeführten Maßnahmen Möglichkeiten und Hemmnisse betrieblicher Qualifizierungen erkannt werden, um schließlich Empfehlungen für eine zukunftsorientierte Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen zur Bewältigung struktureller Veränderungen im Büro zu entwickeln.

Anmerkungen

- ¹⁾ Altmann, N., u. a.: „Ein neuer Rationalisierungstyp“ — Neue Anforderungen an die Industrie-soziologie. In: Soziale Welt Nr. 2/3, 1986, S. 191 ff.
- ²⁾ Baethge, M./Oberbeck, W.: Zukunft der Angestellten. Frankfurt a. M./New York 1986, S. 22.
- ³⁾ Hartmann, Chr.: Entwicklung von Planungs- und Gestaltungshilfen bei der/für die Einführung integrierter Technik in Büro und Verwaltung, Projektbericht Nr. 1105, Hannover 1988, S. 11.
- ⁴⁾ Baethge, M./Oberbeck, W.: a. a. O., S. 68.
- ⁵⁾ Hartmann, Chr.: a. a. O., S. 12.
- ⁶⁾ Baethge, M./Oberbeck, W.: a. a. O., S. 70.
- ⁷⁾ Ebenda, S. 61.
- ⁸⁾ Kubicek, H.: Technisch-organisatorische Integration als Aushöhlung der betrieblichen Mitbestimmung. Düsseldorf 1986. Vgl. auch ausführlicher: Ders.; Neue Technologien — Neue Aufgaben der Mitbestimmung. In: Die Mitbestimmung, Heft 1/85, S. 2 ff.
- ⁹⁾ Unter Bürovorgang soll hier eine sog. „Vorgangskette“ im Bürobereich verstanden werden, die im Rahmen der betrieblichen Leistungserstellung bestimmte Aufgaben im (über-)betrieblichen Kontext von Anfang bis Ende erfüllt. „Auftragsbearbeitung“ z. B. erstreckt sich als Bürovorgang vom Auftragseingang in der Verkaufsabteilung über die Entscheidung zur Ausführung der Bestellung zusammen mit der Fertigungsabteilung und der Kreditabteilung bzw. der Kundenbuchhaltung, die Bereitstellung der Ware zur Lieferung in der Versandabteilung, die Benachrichtigung des Bestellers über den Eingang des Auftrages und über Einzelheiten der Lieferung durch die Kalkulationsabteilung, die Lieferanweisung an die Versandabteilung, die Rückmeldung der Versandabteilung über erfolgte Lieferung, die Aufstellung der Faktura und Verbuchung der Forderung.
- ¹⁰⁾ Köhler, Chr.: Aspekte einer arbeitnehmerorientierten EDV-Qualifizierung in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 2/90, S. 42 f.

Lernwirksame Gestaltung von Leittexten

Ergebnis einer Untersuchung aus den Bereichen „Holz“ und „Metall“

Karl-Heinz Mintken

Veränderte Qualifikationsanforderungen stellen die wesentliche Antriebskraft für eine Modernisierung der betrieblichen Ausbildungsmethodik dar. Gefordert werden neben den in engerem Sinne fachlichen Fähigkeiten insbesondere Qualifikationen, die selbständiges Arbeitshandeln in variierenden Situationen ermöglichen. In der betrieblichen Berufsausbildung wird versucht, dies u. a. mit der sog. „Leittextmethode“ zu fördern. Wenn aber die Ausbildung inhaltlich entscheidend durch schriftliche Unterlagen („Leittexte“) gesteuert werden soll, kommt es für die Zielerreichung auf die Gestaltung dieser Materialien an. Zu fragen ist also, aus welchen Elementen solche „Leittexte“ bestehen und ob sie in der gegenwärtigen Form die an ihren Einsatz geknüpften Erwartungen erfüllen können. Zu diesem Zweck wurden verschiedene „Leittexte“ analysiert.¹⁾ Das Ergebnis zeigt u. a. eine nur geringe Ausrichtung der zahlreichen Fragen innerhalb der „Leittexte“ auf die konkret auszuführende Tätigkeit. Das Lernzielniveau der Fragen — als Hauptbestandteil der „Leittexte“ — liegt ganz überwiegend im Bereich der „Reproduktion“ (Faktenfragen/Kennntnisfragen). Für das Erreichen der angestrebten vielschichtigen und anspruchsvollen Ausbildungsziele erscheinen daher noch einige Veränderungen möglich.



Karl-Heinz Mintken, Prof. Dr. rer. pol.
Diplom-Ingenieur und Diplom-Pädagoge an der Verwaltungsfachhochschule in Wiesbaden, Abteilung Kassel, mit dem Arbeitsschwerpunkt: Berufliche Bildung im öffentlichen Dienst.

Moderne Lehr- und Lernmethoden in der Berufsausbildung

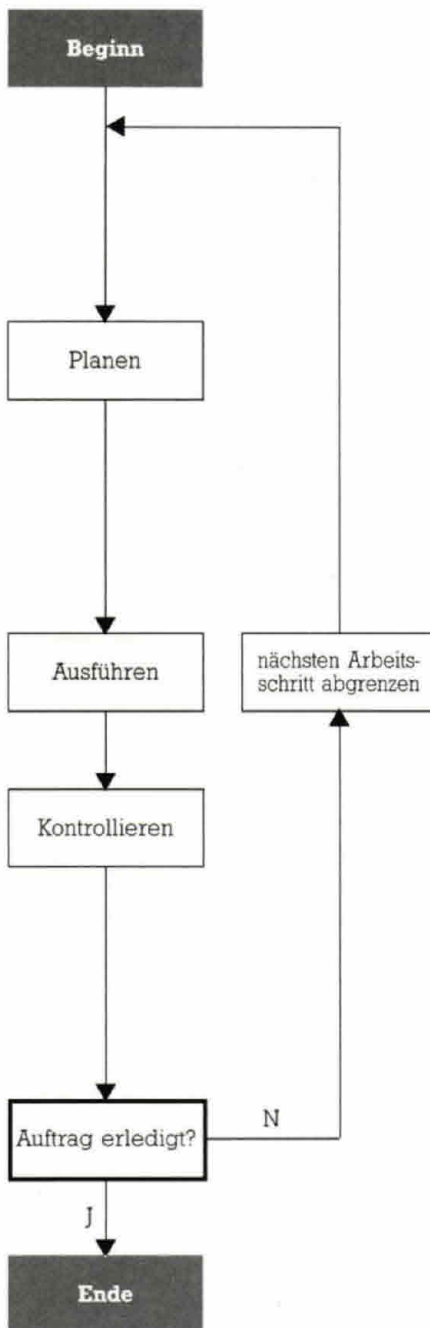
In den letzten zehn Jahren ist das Spektrum der Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung erheblich erweitert worden. Neue Lehr- und Lernverfahren sollen dazu führen, daß Fertigkeiten und Kenntnisse ebenso im Zusammenhang erworben werden wie auch verschiedene Teilfertigkeiten. Die modernen Verfahren sollen also in mehrfacher Hinsicht integrierend wirken. Sie unterscheiden sich dadurch von den traditionellen Verfahren, wie z.B. der Vier-Stufen-Methode, bei der häufig Einzelfertigkeiten isoliert vermittelt werden. Besonderes Gewicht wird bei den modernen Verfahren auf die gedankliche Vorwegnahme auszuführender Tätigkeiten und deren Folgen gelegt. Dadurch soll der Zusammenhang von Planen, Handeln und Erfolgskontrolle stärker betont werden. Aus diesem Grunde werden in entsprechenden Modelldarstellungen zum Ablauf der Ausbildung die Abschnitte der Vorbereitung und der Kontrolle weiter differenziert. Dies führt im Ergebnis zu einem Ablaufplan für die modernen Lernverfahren, der in der „Langfassung“ fünf oder sechs Verarbeitungsschritte enthält (vgl. Abb. 1).

Durch die stärkere Betonung der Abschnitte des Vorbereitens und des Kontrollierens soll insbesondere eine Veränderung in den zu erreichenden Lernzielen bzw. den zu erwerbenden Qualifikationen gefördert werden. Fachübergreifende Qualifikationen bzw. allgemeine Lernziele, wie z.B. Selbstständigkeit, Eigeninitiative, problemlösendes Denken, Kreativität, Kommunikationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit sollen insgesamt einen höheren Stellenwert erhalten als bei den traditionellen Ausbildungsmethoden.

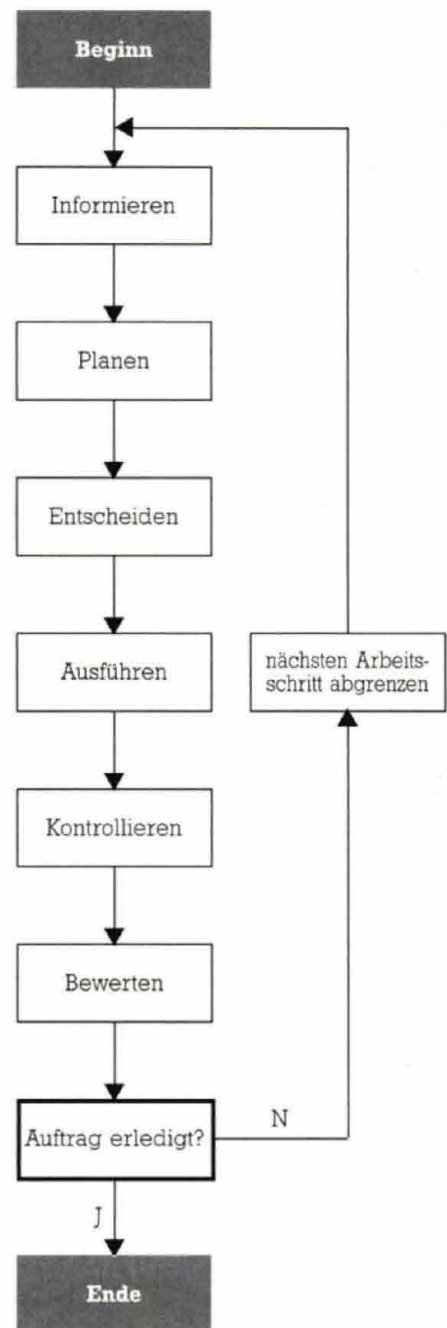
Da der Erwerb solcher und ähnlicher Qualifikationen von hohem Anspruchsniveau insbesondere

Abbildung 1: Ablaufplan zur Auftragsbearbeitung

Kurzfassung



Langfassung



von entsprechenden Gestaltungsmöglichkeiten für die Lernenden abhängt²⁾, wird bei den modernen Lehr- und Lernverfahren in der Berufsausbildung ein hohes Maß an lernbedeutsamer Aktivität von den Auszubildenden erwartet. Manchmal werden die modernen Lehr- und Lernverfahren daher als

„selbstgesteuertes Lernen“ bezeichnet. Die „Selbststeuerung“ findet allerdings ihre Grenzen an den mehr oder weniger engen Vorgaben, die für alle Auszubildenden verbindlich sind. Diese Vorgaben werden den Auszubildenden in schriftlicher Form als Aufgaben oder Aufträge übermittelt.

Komplexe Lernaufträge als zentrales Steuerungsinstrument

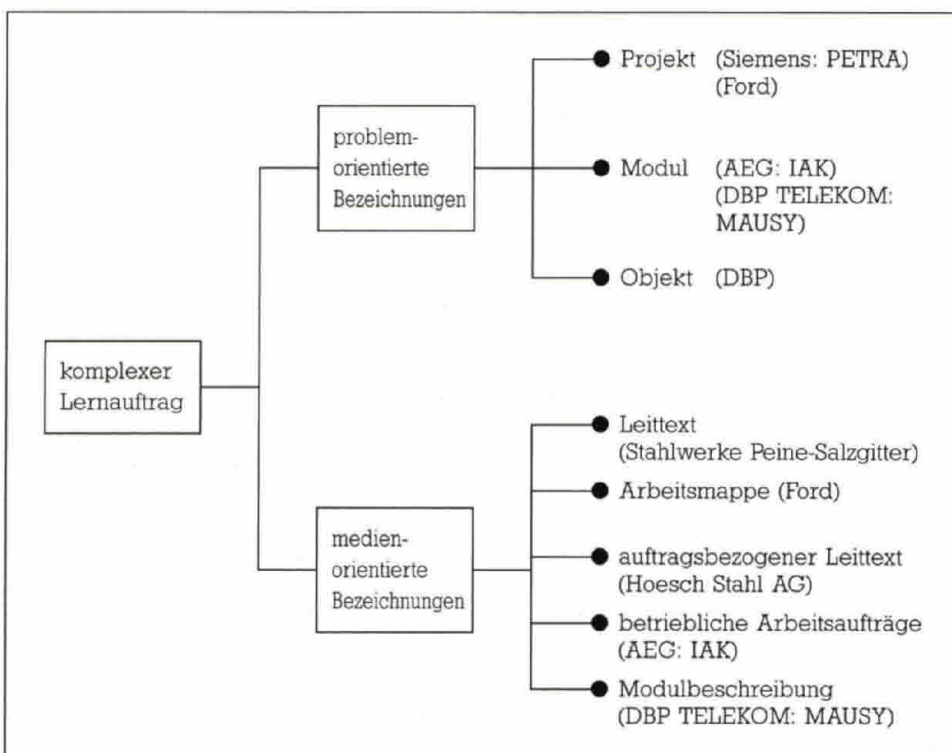
Die meisten Aufgaben und Aufträge, die den Auszubildenden im Rahmen der Berufsausbildung zum Zweck des Qualifikationserwerbs erteilt werden, beziehen sich inhaltlich auf die Herstellung eines funktionsfähigen Produktes oder eines Bausteines dazu. In der kaufmännischen Berufsausbildung kommt solchen Aufträgen auch häufig eine analytische Funktion zu mit dem Ziel, durch die Erledigung dieses Auftrages sowohl das notwendige Fachwissen zu erwerben wie auch Einsicht zu gewinnen in die Struktur und den Gesamtzusammenhang der verschiedenen Arbeitstätigkeiten. Sowohl bezüglich der Zielsetzung dieser Aufgaben und Aufträge als auch der Gestaltung der schriftlichen Unterlagen sind inzwischen in der betrieblichen Ausbildungspraxis vielfältige Differenzierungen erkennbar.³⁾ Diese Differenzierungen haben auch zu unterschiedlichen Bezeich-

nungen für die schriftlichen Unterlagen geführt (vgl. Abb. 2). Es handelt sich in allen Fällen um eine Zusammenstellung aus fachspezifischen Unterlagen, die auch während der Berufstätigkeit zur Verfügung stehen, wie z. B. Zeichnungen, Schaltpläne, Handbücher, Montagevorschriften, Formulare, und ergänzenden ausbildungsspezifischen Materialien, wie z. B. Informationstexte, Fragen, Hinweise und Merksätze. Durch diese Unterlagen, die evtl. noch durch audiovisuelle Medien ergänzt werden können, soll die Bearbeitung des Auftrages strukturiert bzw. angeleitet werden. Auf diese Funktion des Anleitens durch Texte und Fragen ist auch die — nicht immer ganz zutreffende — Bezeichnung „Leittext“ bzw. „Leittextmethode“ zurückzuführen.

Berücksichtigt man, daß diese Aufträge bzw. Aufgaben zwar einerseits für die Auszubildenden überschaubar sein müssen, andererseits aber auch ein gewisses Maß an Vielschichtigkeit (Komplexität) aufweisen müssen, damit überhaupt die Fähigkeiten der Auszu-

bildenden gefordert werden, so liegt es nahe, als Oberbegriff für derartige Aufträge bzw. Aufgaben die Bezeichnung „komplexe Lernaufträge“ zu wählen. Ob und in welchem Umfang der vorgesehene Qualifikationserwerb mit Hilfe eines komplexen Lernauftrages gelingt, hängt u. a. von der Gestaltung eines solchen Auftrages ab. Dies gilt insbesondere für das angestrebte Zielniveau. Anspruchsvolle Lernziele, wie das selbständige Planen, Ausführen und Kontrollieren und weitere Schlüsselqualifikationen⁴⁾, müßten eine erkennbare Entsprechung in den Lernaufträgen finden. Ebenfalls erkennbar sein müßte der integrative Ansatz, d. h. die zusammenhängende Erarbeitung von Fertigkeiten und Kenntnissen. Um zu ermitteln, in welcher Weise vorhandene Lernaufträge den Erwerb anspruchsvoller Qualifikationen unterstützen können, wurden die Hauptbestandteile von acht umfangreichen Lernaufträgen („Leittexte“) analysiert.⁵⁾

Abbildung 2: Ausgewählte Bezeichnungen für komplexe Lernaufträge



Gestaltung der komplexen Lernaufträge

Die acht in die Untersuchung einbezogenen komplexen Lernaufträge („Leittexte für die Ausbildungspraxis“) wurden in dem von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Modellversuch „Erstausbildung“ der Jugendberufshilfe Essen entwickelt, erprobt und revidiert. Je vier „Leittexte“ betreffen die Holzausbildung und die Metallausbildung. Nach der Vorbemerkung in den einzelnen Hefen sollen diese „praxiserprobten Leittexte“ unter Berücksichtigung der jeweiligen Besonderheiten der Ausbildungsinstitution flexibel für die Berufsausbildung zum Tischler und zum Schlosser einsetzbar sein.

Betrachtet man die Raumaufteilung, so ist erkennbar, daß bei allen „Leittexten“ für die Holzausbildung sowie bei zwei von den vier „Leittexten“ für die Metallausbildung die Fragen den meisten Raum innerhalb der Hefte einneh-

AUS MODELLVERSUCHEN

Tabelle 1: Bestandteile ausgewählter Leittexte

Heft	ins- gesamt	Seiten (DIN A 4)									Zahl der Fragen
		davon									
		Text	Fragen	Einführung	Über- sichten	technische Zeich- nungen	Material- listen	Planungs- blätter	Kontroll-/ Bewertungs- bogen	sonstige Blätter	
Grundausbildung H	85	—	49	11	6	8	1	2	4	4	124
Glasvitrine (H)	69	—	37	10	9	4	1	—	6	2	100
Innentüren (H)	60	—	30	13	5	—	—	—	6	6	98
Innenausbau (H)	130	2	74	13	15	—	—	20	—*)	6	175
Schraubstock (M)	84	20	24	9	6	15	—	—	5	5	83
Werkzeugschrank (M)	80	37	16	9	6	3	1	—	5	3	72
Wandlampe (M)	62	18	16	10	6	3	1	—	6	2	60
Stahltüren (M)	68	18	20	14	3	—	—	—	4	9	78

H = Holzausbildung M = Metallausbildung

*) 10 Planungsblätter enthalten eine Spalte „Ausführungs-/Qualitätskontrolle“

men (vgl. Tab. 1). Der Raumanteil für die Fragen, zu denen jeweils etwas Platz zum Niederschreiben der Antworten gelassen wurde, bewegt sich für die Holzausbildung zwischen 50 % und knapp 58 %, bei der Metallausbildung zwischen 20 % und gut 29 %.

Während bei den Heften für die Metallausbildung in nennenswertem Umfang Informationstexte enthalten sind (von knapp 24 % bis gut 46 %), fehlen solche in den Heften für die Holzausbildung nahezu völlig. Bei diesen Informationstexten handelt es sich z.B. um grundlegende Informationen zum maschinellen Bearbeiten, zum Schmieden, zum Schweißen (mit Übungsanleitungen), zum Biegen von Blechen und Rohren, um allgemeine Informationen über Türen und um Befestigungstechniken von Bauteilen im Mauerwerk.

Zwar enthalten die meisten Hefte keine Blätter für das Niederschreiben einer Ablaufplanung, jedoch ist durchgehend jeder abgegrenzte Arbeitsabschnitt mit der Aufforderung versehen, einen Plan zu erstellen und diesen mit dem Ausbilder zu besprechen. Kontroll- bzw. Bewertungsbogen sind dagegen in jedem Heft enthalten, wobei die Bewertungskriterien zumeist genau festgelegt sind. Neben den für

die Ausführung erforderlichen technischen Zeichnungen und Materiallisten enthalten die Hefte darüber hinaus mehrere Übersichten und Verzeichnisse sowie jeweils eine Einführung zur Arbeit mit dem Heft.

Betrachtet man die Anzahl der Fragen, so liegt diese mit 60 bis 83 in den Heften für die Metallausbildung etwas niedriger als in den Heften für die Holzausbildung (98 bis 175). Unabhängig von diesen Unterschieden nehmen jedoch nicht nur die Fragen in den einzelnen Heften den größten Raum ein, sondern ihre Bearbeitung dürfte auch — abgesehen vom Ausführen der handwerklichen Tätigkeiten — den größten Zeitbedarf erfordern. Neben den erforderlichen technischen Unterlagen stellen also die Fragen das Kernelement der untersuchten „Leittexte“ dar. Aus diesem Grunde wurde als Schwerpunkt der Untersuchung die Analyse der „Fragen“ festgelegt.

Die im Vergleich zu den Heften für die Metallausbildung etwas geringere durchschnittliche Anzahl von Fragen je „Fragenseite“ in den Heften für die Holzausbildung (2,6 statt 3,9 Fragen je Seite) ist außer auf den unterschiedlich großen Raum für die niederzuschreibenden Antworten auch darauf zurück-

zuführen, daß die Fragen in den Heften für die Holzausbildung häufiger mit kurzen Informationen verknüpft sind. Zwar dominieren auch in den Heften für die Holzausbildung die einfachen (kurzen) Fragen (vgl. Tab. 2), jedoch sind deutlich mehr Fragen in Verbindung mit knappen Informationstexten in den Heften für die Holzausbildung erkennbar als dies in den Heften für die Metallausbildung der Fall ist (26,6 % statt 7,5 %). Dieser Unterschied dürfte auch damit zusammenhängen, daß in den Heften für die Holzausbildung im Gegensatz zu denen für die Metallausbildung kaum zusammenhängende Informationstexte zu finden sind. Ein weiterer deutlicher Unterschied zwischen diesen beiden Heftgruppen ist darin zu erkennen, daß in den Heften für die Metallausbildung wesentlich häufiger Fragen enthalten sind, die sich auf die technischen Zeichnungen beziehen. Bei den mit „Befehl/Aufforderung“ gekennzeichneten „Fragen“ handelt es sich um Aufforderungen, die — überwiegend aus sprachlichen Gründen — nicht in Frageform, sondern in Befehlsform gefaßt wurden.

Die meisten Fragen konnten bestimmten in dem jeweiligen Ausbildungsberufsbild enthaltenen Gegenständen der Berufsausbildung

zugeordnet werden. Berücksichtigt wurde für die Holzausbildung die „Verordnung über die Berufsausbildung zum Tischler“ vom 15. 7. 1977 (BGBl. I S. 1261) und für die Metallausbildung die „Metallbauer-Ausbildungsverordnung“ vom 10. 4. 1989 (BGBl. I S. 746). Bei dieser Zuordnung ergibt sich ein besonders deutlicher Unterschied in dem Teilbereich Planen, Vorbereiten, Kontrollieren. Für die Metallausbildung konnten hier 24,2% der Fragen zugeordnet werden. In der — älteren — Ausbildungsordnung für Tischler ist eine vergleichbare Position im Ausbildungsberufsbild noch nicht enthalten. Vergleichbare Fragen mußten daher den verschiedenen Einzelfertigkeiten zugeordnet werden, wobei ein Rest von 12,9% nicht eindeutig zuzuordnen war.

Dagegen ist das Lesen und Erstellen technischer Unterlagen in beiden Ausbildungsordnungen enthalten. Für die Holzausbildung konnten hier 8%, für die Metallausbildung 16,7% der Fragen zugeordnet werden. Übereinstimmend gering fällt in beiden Bereichen der Anteil der Fragen zur Arbeitssicherheit aus (Holzausbildung 1,2%, Metallausbildung 2,0%).

Der etwas höhere Anteil zugunsten der Metallausbildung bei den Fragen mit Bezugnahme auf technische Zeichnungen kommt in Verbindung mit der Besetzung der Positionen „Planen, Vorbereiten, Kontrollieren“ und „technische Unterlagen lesen, anwenden, erstellen“ des Ausbildungsberufsbildes für Metallbauer auch in einer häufigeren Bezugnahme auf das konkrete Projekt bei den Fragen zum Ausdruck.

Für die Hefte zur Metallausbildung konnten 27,6% der Fragen dem Bezugsbereich „projektbezogene Kenntnisse/Fertigkeiten“ zugeordnet werden, während der vergleichbare Wert für die Hefte zur Holzausbildung bei 18,9% liegt (vgl. Tab. 3). Insgesamt dominieren jedoch für beide Ausbildungsbereiche die Fragen nach eher allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten.

Tabelle 2: Formale Gestaltung der Fragen

Form der Frage	Zahl der Fragen					
	insgesamt		Holzausbildung		Metallausbildung	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
einfache Frage	356	45,1 %	188	37,8 %	168	57,3 %
kurzer Text + Frage	154	19,5 %	132	26,6 %	22	7,5 %
zusammengesetzte Frage	77	9,7 %	65	13,1 %	12	4,1 %
Frage mit Bezug auf Zeichnung	53	6,7 %	7	1,4 %	46	15,7 %
Befehl/Aufforderung	149	18,9 %	104	20,9 %	45	15,4 %
sonstige Form	1	0,1 %	1	0,2 %	0	0,0 %
Summe	790	100,0 %	497	100,0 %	293	100,0 %

Tabelle 3: Bezugsbereich der Fragen

Bezugsbereich	Zahl der Fragen					
	insgesamt		Holzausbildung		Metallausbildung	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
allgemeine Kenntnisse/Fertigkeiten	615	77,8 %	403	81,1 %	212	72,4 %
projektbezogene Kenntnisse/Fertigkeiten	175	22,2 %	94	18,9 %	81	27,6 %
Summe	790	100,0 %	497	100,0 %	293	100,0 %

Als bevorzugtes Fragewort wird in allen untersuchten Heften „welche“ benutzt. Mit deutlichem Abstand folgen „wie“, „was“, „warum“ sowie 15 sonstige Fragewörter. Der Anteil für die Fragewörter „welche“ und „was“, mit denen vorzugsweise Fakten erfragt werden (Faktenfragen, Kenntnisfragen) liegt für die Hefte aus der Holzausbildung zusammen bei 42,7%, für die Hefte zur Metallausbildung ergibt sich ein vergleichbarer Wert von 49,8%. Korrespondierend dazu entfallen auf die Fragewörter „wie“ und „warum“, mit denen vorzugsweise nach Begründungen gefragt wird (Denkfragen, Problemfragen), in den untersuchten Heften zur Holzausbildung zusammen etwa 22,8% aller Fragen, in den untersuchten Heften zur Metallausbildung etwa 22,2%. Dieser Befund

verweist in der Tendenz bereits auf das Ergebnis zur Analyse des Lernzielniveaus.

Komplexe Lernaufträge sollen dazu beitragen, daß die fachliche, personale und soziale Kompetenz der Lernenden gefördert wird, um damit eine hohe berufliche Handlungskompetenz zu erreichen. Diese Kompetenzbegriffe sind vielschichtig strukturiert und mithin unterschiedlich operationalisierbar. Für die hier zu untersuchenden Fragen als Hauptbestandteil der „Leittexte“ muß geprüft werden, ob damit voraussichtlich ein Beitrag zur beruflichen Handlungskompetenz zu erzielen ist. Auch ohne eine allgemeinverbindliche Operationalisierung der „beruflichen Handlungskompetenz“ ist bereits erkennbar, daß sich das be-

Lernzielstufen

Reproduktion

Reorganisation

Transfer

problemlösendes Denken

psychomotorische Lernziele

Nachmachen einfacher Handlungen oder Handlungsschritte

selbständige Ausführung zusammengesetzter Handlungen

flexible Anpassung von Handlungsabläufen an wechselnde Situationsbedingungen

bei Problemstellungen selbständig Handlungsalternativen entwickeln und die notwendigen Arbeitsschritte ausführen

Konsequenzen für die Praxis

Da die meisten komplexen Lernaufträge betriebsintern verwendet werden und somit nicht öffentlich zugänglich sind, kann nicht beurteilt werden, inwieweit die hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse repräsentativ sind. Gleichwohl lassen sich einige Schlußfolgerungen aufzeigen, die als Anregungen bzw. Prüfpunkte für die Gestaltung und die Verwendung komplexer Lernaufträge dienen können.

rufliche Handeln weder bei den kognitiven noch bei den psychomotorischen Anforderungen auf einfaches Reproduzieren konzentriert. Eine adäquate Berufsbildung muß folglich ebenfalls dieses Anforderungsniveau überschreiten. Ob die Fragen der vorliegenden „Leittexte“ dieser Forderung genügen, kann mit Hilfe einer Lernzieltaxonomie ermittelt werden, wobei für diesen Zweck bereits ein einfaches Klassifikationsschema genügt. Zur Analyse des Lernzielniveaus wurden daher die vom Deutschen Bildungsrat bereits 1970 vorgeschlagenen Lernzielstufen⁶⁾ berücksichtigt, die für psychomotorische Lernziele spezifiziert wurden.⁷⁾

Die Zuordnung der 790 Fragen aus den acht untersuchten Heften ergab bei nur geringfügigen Unterschieden zwischen der Holzausbildung und der Metallausbildung einen Anteil von gut 55 % der Fragen auf dem Niveau der Reproduktion, knapp 40 % auf dem Niveau der Reorganisation und knapp 5 % auf dem Niveau der Lernzielstufe des Transfers. Der Lernzielstufe „problemlösendes Denken“ bzw. „Probleme lösen“ konnte keine Frage zugeordnet werden (vgl. Tab. 4). Eine Differenzierung nach dem Bezugsbereich der Fragen ergibt, daß die Fragen nach allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten mit 59,3 % deutlich häufiger der Lernzielstufe „Reproduktion“ zuzuordnen sind als die Fragen nach projektbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten (41,7 %). Differenziert man nach der formalen Gestaltung der Fragen, so ist erkennbar, daß die „einfachen Fragen“ mit 62,9 %

und die „Befehle/Aufforderungen“ mit 57,7 % überdurchschnittlich häufig der Lernzielstufe „Reproduktion“ zuzuordnen sind, während die Fragen in Verbindung mit einem kurzen Informationstext und zusammengesetzte Fragen mit 44,2 % bzw. 42,0 % einen deutlich geringeren Anteil auf dieser Lernzielstufe aufweisen. Relativ gering ist dagegen der Unterschied zwischen den beiden betrachteten Ausbildungsbereichen. Von den 497 Fragen aus den Heften für die Holzausbildung entfallen 56,9 % und von den 293 Fragen aus den Heften für die Metallausbildung 52,9 % auf die Lernzielstufe „Reproduktion“, d. h. auf die höherrangigen Lernziele entfällt ein Anteil von weniger als die Hälfte aller Fragen. Etwas günstiger stellt sich die Situation bei den Fragen zum „Planen, Vorbereiten, Kontrollieren“ in der Metallausbildung dar. Von den dort erfaßten 71 Fragen lassen sich 40 (56,3 %) den Lernzielstufen „Reorganisation“ und „Transfer“ zuordnen.

Beim Erstellen komplexer Lernaufträge sollte beachtet werden, daß die Auszubildenden im Abschnitt der Vorbereitung zu einem zielgerichteten Informations- und Planungsverhalten angeleitet werden sollen. Unter dieser Voraussetzung könnte es günstig sein, möglichst viele Fragen zu formulieren, die relativ direkt auf die auszuführenden Arbeiten und die dabei evtl. auftretenden Probleme bezogen sind. Im Zusammenhang damit bietet es sich auch an, das Lesen, Anwenden und Erstellen der üblichen technischen Unterlagen verstärkt einzubeziehen. Um den Anteil der einfachen Kenntnis- bzw. Faktenfragen zu reduzieren, dürfte die Verbindung der Fragen mit einem kurzen Informationstext zweckmäßig sein. Eine solche Verbindung scheint die Ansteuerung höherwertiger Lernziele zu begünstigen. Dabei dürfte sich allerdings bei den Fragen, die vor der Ausführung der praktischen Arbeit zu beantworten sind, eine Grenze erge-

Tabelle 4: Lernzielniveau

Lernzielstufe	Zahl der Fragen					
	insgesamt		Holzausbildung		Metallausbildung	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
Reproduktion	438	55,4 %	283	56,9 %	155	52,9 %
Reorganisation	313	39,6 %	190	38,2 %	123	42,0 %
Transfer	39	4,9 %	24	4,8 %	15	5,1 %
Problemlösung	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Summe	790	100,0 %	497	100,0 %	293	100,0 %

ben. Für die Lernzielstufen „Transfer“ und „Problemlösung“ dürften nämlich die bei der Ausführung der praktischen Arbeiten gewonnenen Erfahrungen von zentraler Bedeutung sein. Dies spricht dafür, die abschließenden Verarbeitungsschritte in dem Ablaufplan nicht nur für das Kontrollieren und Bewerten im engeren Sinne zu nutzen, sondern eine transferorientierte Auswertung vorzunehmen. Dies könnte bereits in den komplexen Lernaufträgen durch entsprechende Fragen und Überlegungen zum Abschluß vorbereitet werden, wird jedoch auch weiterhin Gegenstand des abschließenden Beratungsgesprächs (Fachgesprächs) mit dem Ausbilder sein müssen.

Durch das Bearbeiten zahlreicher komplexer Lernaufträge soll sich darüber hinaus ein Fortschritt der Auszubildenden im selbständigen Handeln (z. B. im Diagnostizieren, Analysieren, Informationen beschaffen, Planen) ergeben. Dies kann dadurch erreicht werden, daß mit zunehmendem Ausbildungsfortschritt die Gestaltung der komplexen Lernaufträge immer stärker den Gegebenheiten während der Berufsausübung angenähert wird. Auch für diese Zielsetzung ergibt sich die Notwendigkeit einer transferorientierten Arbeitsweise des Ausbilders. Er muß sich in den Beratungsgesprächen während und nach der Ausführung eines komplexen Lernauftrages vergewissern, ob das Informations- und Planungsverhalten der Auszubildenden genügend zielgerichtet angelegt war und ob aufgrund der Bearbeitung des Lernauftrages Fortschritte im Problemlösen eingetreten sind. Entsprechende weiterführende Anregungen und Überlegungen können in der Regel nur von dem Ausbilder, nicht von den Auszubildenden erwartet werden.

Insgesamt zeigt sich, daß die nicht nur aus fachlichen Gründen erforderliche, sondern ebenfalls aus lernpsychologischen und pädagogischen Gründen zu begrüßende „neue Zielsetzung“ auch eine Aus-
führung erfordert, die frei ist von

Widersprüchen. Dies betrifft insbesondere die Gestaltung der Lernaufträge, die der allgemeinen Zielsetzung adäquat sein muß. Erforderlich ist hierzu eine deutlich stärkere Berücksichtigung von Lernzielen der Stufen „Transfer“ und „Probleme lösen“. Fragen zur einfachen Reproduktion von Fakten und Daten sollten dagegen auf das unverzichtbare Maß reduziert werden. Da der Gestaltungsmöglichkeit einzelner Lernaufträge aber Grenzen gesetzt sind, sind darüber hinaus die pädagogischen Fähigkeiten der Ausbilder gefordert. Entgegen dem ersten Anschein dürfte der Tätigkeit des Ausbilders bei der Anwendung moderner Lehr- und Lernverfahren ein noch höherer Stellenwert zukommen als bei der Anwendung traditioneller Lehrverfahren.

Anmerkungen

¹⁾ Die Untersuchung wurde im WS 89/90 an der Verwaltungsfachhochschule Kassel durchgeführt. Es wurde eine sog. „Raumanalyse“ zur Ermittlung der quantitativen Verteilung der Elemente von acht „Leittexten“ vorgenommen, um

danach die 790 Fragen als Hauptbestandteil unter taxonomischen Gesichtspunkten näher zu analysieren. Zur Darstellung der Ergebnisse wurden eindimensionale und zweidimensionale Häufigkeitsverteilungen berechnet. Die Ergebnisse sollen bei der Konstruktion komplexer Lernaufträge für die Verwaltungsausbildung berücksichtigt werden.

²⁾ Vgl. Weinert, F.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft (1982) 2, S. 99–110.

³⁾ Vgl. Brückers, W.; Meyer, N. (Hrsg.): Zukunftsinvestition beruflicher Bildung. 5 Bände. Köln 1988. BIBB (Hrsg.): Neue Berufe – neue Qualifikationen. Kongreßbericht. 6 Broschüren. Nürnberg 1989.

⁴⁾ Vgl. Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. In: MittAB 7 (1974), 1, S. 36–43.

⁵⁾ In die Untersuchung wurden sämtliche zum Beschaffungszeitpunkt erhältlichen „Leittexte“ aus dem von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Modellversuch „Erstausbildung“ bei der Jugendberufshilfe Essen einbezogen: Grundausbildung Holz (1988), Glasvitrine (o. J.), Innentüren (o. J.), Innenausbau (1988); Schraubstock (o. J.), Werkzeugschrank (o. J.), Wandlampe (o. J.), Stahl-türen (o. J.)

⁶⁾ Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970 (Abschnitt 5.2)

⁷⁾ In Anlehnung an Olbrich, G.; Pfeffer, V.: Lernzielstufen. Darstellung und Anwendung eines Hierarchisierungssystems für Lernziele in der beruflichen Bildung. BIBB (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Berlin 1980, Heft 25.

Kurzbericht über die Sitzung 2/90 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 16./17. Mai 1990 in Berlin

Am 16./17. Mai 1990 fand in Berlin die zweite Sitzung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahr 1990 statt.

Mittelpunkt der Beratungen war die **Entwicklung der Berufsbildung in Deutschland**. Ministerialdirigent Dr. Alfred Hardenacke, Leiter der Abteilung Berufliche Bildung im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und stellvertretender Vorsitzender des Hauptausschusses, gab einen Überblick über den Stand der Entwicklung. Es schloß sich eine ausführliche Diskussion an, in der alle Gruppen im Hauptausschuß und der Generalsekretär ihre Sorge um ausreichende Ausbildungsplätze in der DDR zum Ausdruck brachten. Der Hauptausschuß verabschiedete deshalb die folgende Erklärung:

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat sich am 17. Mai 1990 mit der Entwicklung der beruflichen Bildung in der DDR eingehend befaßt. Nach seiner Einschätzung könnten viele junge Menschen kurzfristig als Folge der wirtschaftlichen Umstrukturierung in der DDR ohne berufliche Qualifizierung bleiben. Vordringlich ist die Sicherstellung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes für den Herbst dieses Jahres durch die Betriebe in der DDR selbst. Sollte dies nicht ausreichen, ist rasche und gezielte Hilfe aller an der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland Beteiligten erforderlich. Hierzu sollten die Regierung der DDR und die Bundesregierung jede notwendige Unterstützung gewähren.

Wie inzwischen in fast jeder Sitzung befaßte sich der Hauptausschuß auch diesmal mit **Aktivitäten der Europäischen Gemeinschaft**. Der Hauptausschuß hat einen Bericht des Generalsekretärs, welche Vorhaben und Projekte des Bundesinstituts sich für Kooperationen im Rahmen des **Aktionsprogramms Weiterbildung der EG — FORCE** — eignen, beraten. Außerdem hat der Hauptausschuß die Richtigkeit der Bemühungen der Bundesregierung unterstrichen, Berlin als Standort der **Europäischen Stiftung für Berufsbildung** vorzusehen.

Im Rahmen seiner Aufgabe, die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung zu beraten, hat der Hauptausschuß seinen Beschluß vom 16./17. 9. 1980 zur **Zeitlichen Gliederung in Ausbildungsordnungen** durch die weiter unten abgedruckte Empfehlung an die Bundesregierung ersetzt.

Aus der Arbeit des Bundesinstituts präsentierte Dr. Peter Schenkel Ergebnisse aus dem Modellversuch „Qualifizierung von Mitarbeitern des Einzelhandels in der computergestützten Warenwirtschaft“, die von den Mitgliedern des Hauptausschusses mit Interesse aufgenommen und diskutiert wurden.

Weiter beschloß der Hauptausschuß die Aufnahme folgender Forschungsprojekte in das **Forschungsprogramm** des Bundesinstituts:

- Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen — BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 (2. Wiederholungsuntersuchung)
(FP 1.102)
- Wege zur Externenprüfung
(FP 1.505)
- Erhebung der betrieblichen Kosten der beruflichen Ausbildung unter Berücksichtigung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses
(FP 6.602)
- Qualifikationsbedarf in der Wärmebehandlungstechnik
(FP 3.918)

Dies war die letzte Sitzung des Hauptausschusses, an der der aus Altersgründen ausscheidende stellvertretende Vorsitzende für die

Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer, **Gustav Fehrenbach**, teilnahm. Deshalb fand zu Ehren von Gustav Fehrenbach am Abend des ersten Sitzungstages ein Abschiedessen statt, während dessen seine Verdienste um die beruf-

liche Bildung von allen Gruppen des Hauptausschusses gewürdigt wurden.

Die nächste Sitzung des Hauptausschusses ist für den 26./27. September 1990 vorgesehen.

Beschluß des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur zeitlichen Gliederung in Ausbildungsordnungen vom 16. Mai 1990

I. Die Bundesregierung wird gebeten, die Anleitung zur zeitlichen Gliederung der Ausbildung wie folgt vorzunehmen:

A. Ein Ausbildungsberufsbild soll im allgemeinen zwischen fünf und zehn Positionen umfassen, die jeweils einstufig gegliedert werden können. Erfolgt keine Untergliederung, kann diese Zahl angemessen überschritten werden.

B. Für die Anleitung zur zeitlichen Gliederung können folgende Methoden angewandt werden:

1. Gliederung nach Ausbildungsjahren mit Zeitrahmen
2. Gliederung nach Ausbildungsjahren mit Zeitrichtwerten.

C. 1. Ist ein Zeitrahmen vorgegeben, werden im Ausbildungsrahmenplan die Anleitungen zur sachlichen und zeitlichen Gliederung getrennt.

2. In der Anleitung zur zeitlichen Gliederung wird für jede Berufsbildposition oder Teilposition der ersten Gliederungsstufe ein Zeitrahmen in Monaten vorgegeben, in dem die zugeordneten Fertigkeiten und Kenntnisse schwerpunktmäßig vermittelt werden sollen.

3. Der Zeitrahmen soll zwischen zwei und sechs Monaten liegen.

4. Die Anleitung zur zeitlichen Gliederung kann durch weitere Hinweise zeitlicher Art ergänzt werden, z. B. zur Fortführung, Anwendung und

Vertiefung bereits vermittelter Inhalte, zur Schwerpunktsetzung und zur Kombination einzelner Positionen.

Die Verwendung von Zeitrahmenvorgaben in der Anleitung zur zeitlichen Gliederung wird in der Anlage veranschaulicht.

D. Zeitrichtwerte sollen nicht kürzer als zwei Wochen sein.

II. Im Hauptausschuß besteht in folgenden Punkten Übereinstimmung:

1. Die Frage, ob Zeitrahmen oder Zeitrichtwerte vorgegeben werden, wird im Antragsgespräch entschieden. Die Festlegung der Zeitrahmen bzw. Zeitrichtwerte erfolgt im Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren.

2. Durch vorgegebene Zeitrahmen wird der durch den Anleitungscharakter eingeräumte Spielraum für die Gestaltung des betrieblichen Ausbildungsplanes ausgenutzt. Diese Auffassung soll von den zuständigen Stellen im Rahmen ihrer Beratungsaufgabe vertreten werden.

3. Die zuständigen Stellen sollen darauf hinwirken, daß den Berufsausbildungsverträgen betriebliche Ausbildungspläne im Sinne von § 3 Nr. 1 des Musterberufsausbildungsvertrages beigelegt werden, die auf der Grundlage der Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung (Anlage zur Ausbildungsordnung) erstellt worden sind. Die Einhaltung der Vorschrift des § 4 Absatz 1 Nr. 1 BBiG soll Gegenstand der Berichterstattung im Berufsbildungsausschuß sein.

Muster einer Anleitung zur zeitlichen Gliederung mit Zeitrahmenvorgaben

II. Zeitliche Gliederung

1. Ausbildungsjahr

1. In einem Zeitraum von zwei bis drei Monaten sind schwerpunktmäßig die Kenntnisse und Fertigkeiten gem.
I Nr. 1.1 Stellung des Ausbildungsbetriebes in der Gesamtwirtschaft — unter Einbeziehung von I Nr. 2.1 Leistungserstellung und Leistungsverwertung —,
I Nr. 1.2 Berufsbildung und
I Nr. 1.3 Arbeitssicherheit, Umweltschutz und rationelle Energieverwendung
zu vermitteln.
2. In einem Zeitraum von jeweils vier bis sechs Monaten sind schwerpunktmäßig die Kenntnisse und Fertigkeiten gem.
I Nr. 4.1 Textverarbeitung — unter Einbeziehung von I Nr. 3.1 Organisation des Arbeitsplatzes und I Nr. 3.2 Arbeits- und Organisationsmittel — und
I Nr. 4.2 Bürokommunikationstechniken — unter Einbeziehung von I Nr. 3.3 Bürowirtschaftliche Abläufe —
zu vermitteln.

2. Ausbildungsjahr

1. In einem Zeitraum von jeweils drei bis vier Monaten sind schwerpunktmäßig die Kenntnisse und Fertigkeiten gem.
I Nr. 4.3 Datenverarbeitung für kaufmännische Anwendungen und
I Nr. 7 Büroorganisation — unter Einbeziehung von I Nr. 2.2 Betriebliche Organisation und Funktionszusammenhänge und I Nr. 3.4 Statistik —
zu vermitteln.
2. In einem Zeitraum von jeweils zwei bis vier Monaten sind schwerpunktmäßig die Kenntnisse und Fertigkeiten gem.
I Nr. 5.1 Kaufmännische Steuerung und Kontrolle und
I Nr. 6.1 Grundlagen des betrieblichen Personalwesens
zu vermitteln.
3. Die bisher vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten, insbesondere der Bürowirtschaft und Statistik gem. I Nr. 3 und der Informationsverarbeitung gem. I Nr. 4, sind weiter anzuwenden und zu üben.

3. Ausbildungsjahr

1. In einem Zeitraum von vier bis sechs Monaten sind schwerpunktmäßig die Kenntnisse und Fertigkeiten gem.
I Nr. 5.2 Buchführung — unter Einbeziehung von I Nr. 5.3 Kostenrechnung und I Nr. 6.3 Entgeltabrechnung —
zu vermitteln.
2. In einem Zeitraum von jeweils zwei bis drei Monaten sind schwerpunktmäßig die Kenntnisse und Fertigkeiten gem.
I Nr. 6.2 Personalverwaltung
I Nr. 8.1 Auftrags- und Rechnungsbearbeitung und
I Nr. 8.2 Lagerhaltung
zu vermitteln.
3. Die bisher vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten, insbesondere der Datenverarbeitung für kaufmännische Anwendungen gem. I Nr. 4.3 und der Büroorganisation gem. I Nr. 7, sind weiter anzuwenden und zu üben. Die Kenntnisse beruflicher Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten sind zu vertiefen.

Kommentar zum Beschluß des Hauptausschusses

Eine neue Anleitung zur zeitlichen Gliederung der Ausbildung

Rolf Raddatz

Zu dem, was eine Ausbildungsordnung mindestens festzulegen hat, gehört „eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsrahmenplan)“. So schreibt es § 25 Abs. 2 des BBiG vor. In den bisher erlassenen Ausbildungsordnungen wurden zwei verschiedene Arten verwendet: Die „Jahresgliederung mit Zeitrichtwerten“ und die „Halbjahresgliederung mit Ankreuzen“. Beide waren dadurch gekennzeichnet, daß sie weniger zur Aufstellung eines betrieblichen Ausbildungsplanes anleiteten, sondern einen Musterausbildungsplan darstellten.

Die „Jahresgliederung mit Zeitrichtwerten“ wurde vor allem für gewerbliche Ausbildungsberufe verwendet, während die „Halbjahresgliederung mit Ankreuzen“ in erster Linie bei kaufmännischen Ausbildungsberufen benutzt wurde. Dieses Vorgehen war jedoch nicht unumstritten. Der Versuch, über einen Beschluß des Hauptausschusses des Bundesinstituts eine Klarstellung herbeizuführen, scheiterte. Es war lediglich möglich, die beiden Formen festzulegen, jedoch nicht ihren Anwendungsbereich.

Damit wurde es eine Angelegenheit der sogenannten Antragsgespräche, in denen die Eckdaten einer neuen Ausbildungsordnung festgelegt werden, auch über die Form der zeitlichen Gliederung zu entscheiden. Dies führte immer wieder zu langwierigen Auseinandersetzungen, weil die Gewerkschaften die Jahresgliederung mit Zeitrichtwerten bevorzugten. Die Arbeitgeberseite argumentierte dagegen, daß sich Zeitrichtwerte in der Praxis nicht umsetzen ließen, weil eine isolierte Vermittlung einzelner Ausbildungsinhalte in kaufmännischen Berufen wegen der Art der Organisation der Tätigkeit in diesem Bereich nicht möglich sei.

Einen Höhepunkt erreichten die Auseinandersetzungen bei der Neuordnung der Büroberufe, für die eine Weiterentwicklung der Ankreuzmethode vereinbart war. Als dieser Punkt in den Sachverständigenberatungen zur Sprache kam, stellte sich heraus, daß die Vertreter der Gewerkschaften dies als „Einstieg“ in die Vorgabe von Zeitrichtwerten ansahen, während die Arbeitgeberbeauftragten lediglich die nach ihrer Ansicht in der Ankreuzmethode zu sehende Schwerpunktsetzung verbessern wollten. Ein Kompromiß konnte nicht gefunden werden, so daß die Beratungen unterbrochen wurden.

In einem Gespräch beim Verordnungsgeber einigten sich beide Seiten darauf, gemeinsam nach einer Form der zeitlichen Gliederung zu suchen. Dazu wurde eine kleine Arbeitsgruppe eingesetzt, die in mehreren Sitzungen einen Vorschlag erarbeitete, der von beiden Seiten akzeptiert wurde.

Ausgangspunkt der Überlegungen war, daß die Anleitung zur zeitlichen Gliederung in erster Linie eine pädagogisch orientierte Umsetzungshilfe sein soll, die den Ausbildungsverantwortlichen helfen soll, den nach dem Gesetz geforderten betrieblichen Ausbildungsplan aufzustellen. Damit erhält dieser Teil der Ausbildungsordnung die didaktisch-methodische Komponente, die dem Anleitungskarakter des Ausbildungsrahmenplanes entspricht. Grundlage der Kontrolle kann erst der Ausbildungsplan sein, in den der Betrieb die Ausbildungsordnung für sich umsetzt. Dem entspricht es, daß mit der Vorgabe von Zeitrahmen der Ausbilder in seiner Gestaltungsmöglichkeit nicht über Gebühr eingeschränkt wird. Dies schließt eine gewisse Freiheit bei der Festlegung der Reihenfolge der Vermittlung der Inhalte ein. Die Abfolge ist also gegenüber der Gewich-

tung durch Zeitrahmenvorgaben, die die Intensität der Vermittlung zum Ausdruck bringen sollen, sekundär.

Der Hauptausschuß besiegelte das Ergebnis schließlich, nach dem einige Einwände der beteiligten Bundesministerien ausgeräumt waren, am 16. Mai 1990 in einem Beschluß (vgl. S. 30). In diesem Beschluß wird die Bundesregierung gebeten, für die zeitliche Gliederung zwei Methoden anzuwenden. Neben die bisherige Gliederung nach Ausbildungsjahren mit Zeitrichtwerten soll eine neue Form treten: Die Gliederung nach Ausbildungsjahren mit Zeitrahmen. Die sogenannte Ankreuzmethode soll entfallen.

Bei der neuen Form mit Zeitrahmenvorgaben werden im Ausbildungsrahmenplan, der zu jeder Ausbildungsordnung gehört, die Anleitungen zur sachlichen und zeitlichen Gliederung getrennt. In der Anleitung zur zeitlichen Gliederung wird für jede Berufsposition oder Teilposition der ersten Gliederungsstufe ein Zeitrahmen vorgegeben, der zwischen zwei und sechs Monaten liegen soll und in dem die zugeordneten Fertigkeiten und Kenntnisse schwerpunktmäßig vermittelt werden sollen. Die Anleitung kann durch weitere Hinweise zeitlicher Art ergänzt werden, die z. B. die Fortführung, Anwendung und Vertiefung bereits vermittelter Inhalte, die Schwerpunktsetzung und die Kombination einzelner Positionen zum Inhalt haben.

Wichtig ist, daß Zeitrahmen nicht den Positionen der sachlichen Gliederung und damit zu schmalen Ausbildungsinhalten zugeordnet werden sollen. Um dies sicherzustellen, wird in dem Beschluß einleitend gesagt, daß ein Ausbildungsberufsbild im allgemeinen zwischen fünf und zehn Positionen umfassen soll, die jeweils einstufig gegliedert werden können. Wenn keine Untergliederung erfolgt, kann die Zahl der Positionen angemessen überschritten werden.

Um ihre Intentionen zu veranschaulichen, legte die Arbeitsgruppe ein Muster einer Anleitung zur zeitlichen Gliederung mit Zeitrahmenvorgaben für eine kaufmännische Ausbildungsordnung vor, das vom

Hauptausschuß ebenfalls beschlossen wurde. Die folgende Gegenüberstellung erläutert die wesentlichen Bestandteile des Beschlusses anhand des Musters für das zweite Ausbildungsjahr:

lage der Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung (Anlage zur Ausbildungsordnung) erstellt worden sind. Die Einhaltung dieser Vorschrift (§ 4 Abs. 1 Nr. 1 BBiG) soll Gegenstand der Berichterstattung im Berufsbildungsausschuß sein.

Muster einer zeitlichen Gliederung	Erläuterungen
1. In einem Zeitraum von jeweils drei bis vier Monaten sind schwerpunktmäßig die Kenntnisse und Fertigkeiten gem.	Das Wort „Zeitraum“ und die „von – bis“ Monatsangaben machen den „Zeitrahmen“ deutlich; „schwerpunktmäßig“ besagt, daß die genannten Kenntnisse und Fertigkeiten Schwerpunkt der Ausbildung sein sollen.
I Nr. 4.3 Datenverarbeitung für kaufmännische Anwendungen und	„I“ bezeichnet die von der zeitlichen getrennte sachliche Gliederung; „4.3“ weist auf die einstufige Gliederung des Ausbildungsberufsbildes hin.
I Nr. 7 Büroorganisation — unter Einbeziehung von I Nr. 2.2 Betriebliche Organisation und Funktionszusammenhänge und I Nr. 3.4 Statistik — zu vermitteln.	„unter Einbeziehung“ heißt, daß die Ausbildung in den entsprechenden Positionen kombiniert werden soll.
2. In einem Zeitraum von jeweils zwei bis vier Monaten sind schwerpunktmäßig die Kenntnisse und Fertigkeiten gem.	
I Nr. 5.1 Kaufmännische Steuerung und Kontrolle und	
I Nr. 6.1 Grundlagen des betrieblichen Personalwesens zu vermitteln.	
3. Die bisher vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten, insbesondere der Bürowirtschaft und Statistik gem. I Nr. 3 und der Informationsverarbeitung gem. I Nr. 4, sind weiter anzuwenden und zu üben.	Dieser Absatz legt fest, daß der Auszubildende das bisher Gelernte weiter anwenden und üben soll. Dabei ist besonderer Wert auf die genannten Positionen zu legen.

Ein Beispiel zur Vertiefung findet sich in Ziffer 3 des 3. Ausbildungsjahres, wo auf die Kenntnisse beruflicher Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten verwiesen wird, die bereits im 1. Ausbildungsjahr zu vermitteln waren und denen gegen Ende der Ausbildung besondere Bedeutung zukommt.

Vergleicht man die neue Form mit der Ankreuzmethode, fallen die Formulierungen ins Auge, die tatsächlich „anleiten“. Nicht zuletzt dies dürfte es in Zukunft den in den Betrieben für die Ausbildung verantwortlichen Mitarbeitern leichter machen, einen betrieblichen Ausbildungsplan aufzustellen. Dazu hat der Hauptausschuß im zweiten Teil seines Beschlusses, der sich nicht an die Bundesregierung wendet, zum Ausdruck gebracht, daß

er durch vorgegebene Zeitrahmen den durch den Anleitungsscharakter eingeräumten Spielraum für dessen Gestaltung ausgenutzt sieht. Mit Rücksicht darauf, daß der Ausbildungsrahmenplan als Anleitung zur zeitlichen (und sachlichen) Gliederung nicht verbindlich ist, sollen die zuständigen Stellen im Rahmen ihrer Beratungsaufgabe diese Auffassung vertreten.

Vor dem Hintergrund von Ergebnissen einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung bestand im Hauptausschuß weiter Übereinstimmung, die zuständigen Stellen sollten darauf hinwirken, daß den Berufsausbildungsverträgen betriebliche Ausbildungspläne im Sinne von § 3 Nr. 1 des Musterausbildungsvertrages beigefügt werden, die auf der Grund-

Zur Gliederung nach Ausbildungsjahren mit Zeitrichtwerten macht der Hauptausschuß nur eine Aussage, mit der er die bisherige Praxis bestätigt: Zeitrichtwerte sollen nicht kürzer als zwei Wochen sein.

Leider war es nicht möglich, in dem Beschluß festzulegen, wann welche Form der Anleitung verwendet werden soll. Darüber soll vielmehr — wie bisher — im Antragsgespräch entschieden werden. Die Festlegung der Zeitrahmen bzw. Zeitrichtwerte selbst soll im Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren erfolgen. Arbeitgeber und Arbeitnehmer machten ihre Position in Erklärungen nach der Abstimmung deutlich. Die Arbeitgeberbeauftragten erklärten, daß sie in Zukunft für kaufmännische Berufe nur noch Zeitrahmenvorgaben akzeptieren würden. So weit gingen die Gewerkschaftsvertreter nicht. Sie gaben an, daß sie sich die Zeitrahmenmethode ebenso für gewerbliche Berufe vorstellen könnten, andererseits nach wie vor der Auffassung seien, daß Zeitrichtwerte auch für kaufmännische Berufe in Frage kommen könnten. Für die demnächst anstehenden Neuordnungsverfahren im kaufmännischen Bereich würden sie jedoch dem neuen Verfahren zustimmen.

Zum ersten Male werden Zeitrahmenvorgaben bei den neuen Büroberufen angewendet werden. Sie waren Anlaß, das neue Verfahren zu entwickeln, weil die Erarbeitung der Ausbildungsordnungen an den unterschiedlichen Auffassungen zu scheitern drohte. Im Nachhinein darf man aber wohl resümieren, daß sich das Nachdenken gelohnt hat, und hoffen, daß ein Anstoß zur Verbesserung der Ausbildungsordnungen gegeben wurde.

Die Hochschule als Ort beruflicher Weiterbildung

Mit Ablauf des Jahres 1989 wurde der erste Zyklus des Intensivstudiums für Führungskräfte in Klein- und Mittelunternehmen an der Hochschule St. Gallen (HSG) beendet. Durch das im August 1988 begonnene Intensivstudium wurde dem Bedürfnis einer Zielgruppe nach vermehrter beruflicher Weiterbildung Rechnung getragen, die für die Wirtschaft eines Landes besonders wichtig ist: dem Mittelstand.

Die starke Nachfrage nach den vierzig Studienplätzen des Intensivstudiums für Führungskräfte in Klein- und Mittelbetrieben ist ein Beweis dafür, daß ein großes Bedürfnis dieser Zielgruppe nach Weiterbildung besteht. Für den ersten Zyklus wurden ca. 800, für den zweiten Zyklus rund 750 Interessenten registriert.

Der Studiengang besteht aus 12 Kursblöcken zu je 5 Tagen, die sich über drei Semester verteilen. Jeder Kursblock beginnt am Dienstag, um den ersten Wochentag für Belange der Firma freizuhalten und endet am Samstag mit einer Abschlußprüfung. Die Zeit zwischen den Blöcken bleibt frei von Arbeiten im Zusammenhang mit dem Studium. Der Studiengang schließt nach zwölf Wochen mit einem Zertifikat ab, das nur erhält, wer

- a) das ganze Studium durchlaufen hat
- b) die vorgeschriebene Mindestpunktzahl in den Prüfungen erreicht hat (diese liegt bei zwei Drittel der Höchstpunktzahl).

Dieses Zertifikat ist allerdings kein Hochschuldiplom und berechtigt auch nicht zur Führung eines akademischen Grades oder Titels.

Ziele

Die Teilnehmer am Intensivstudium für Führungskräfte in Klein- und Mittelbetrieben sollen umfassend, systematisch und ganzheitlich orientiert in der Unternehmensführung geschult werden, die komplexe Verbindung ihrer Unternehmen mit der Umwelt zu erfassen und bewerten lernen und Erfolg und Entwicklung ihrer Unternehmung für die Zukunft sichern können. Durch die Vereinigung von abstrakten betriebswirtschaftlichen Erkenntnissen und anwendungsbezogenem Management-

wissen soll das Zusammenwirken zwischen Theorie und Praxis verstärkt werden. Das Intensivstudium will den Bezug zur betriebswirtschaftlichen Praxis sicherstellen, indem es einerseits die Auswahl, Aufbereitung und Präsentation des Stoffes mit Blick auf Klein- und Mittelbetriebe vornimmt und andererseits Dozenten bezieht, die mit den praktischen Problemen ebenso wie mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen vertraut sind.

Inhalte

Zur Erreichung der oben genannten Ziele werden — im engen Praxisbezug — die geeigneten Inhalte angeboten. Insgesamt werden alle betriebswirtschaftlichen Funktionalbereiche berücksichtigt und zusätzlich volkswirtschaftliche, juristische, technologische, soziologische sowie ethische Aspekte integriert. Da sich ein Klein- und Mittelbetrieb in verschiedenen Punkten (Organisationsstruktur, Marktbearbeitung, Unternehmenspersönlichkeit usw.) erheblich vom Großunternehmen/Konzern unterscheidet, bildet die Betriebsgröße ein Kriterium für die Bestimmung von Inhalten.

Nachdem sich das inhaltliche Konzept im ersten Zyklus (August 1988 bis Dezember 1989) bewährt hat, konnte es auch im zweiten Zyklus (März 1990 bis Juni 1991) beibehalten werden. Allerdings wurde aufgrund der Erfahrungen und der Anregungen der Teilnehmer nun vermehrt der Gesichtspunkt der Internationalisierung berücksichtigt.

Teilnehmer

Das Intensivstudium für Führungskräfte in Klein- und Mittelbetrieben richtet sich an die Träger der grundsätzlichen Unternehmensentscheide: Unternehmer, oberste Führungskräfte und Nachwuchs für oberste Führungspositionen in klei-

nen und mittleren Unternehmen hauptsächlich aus dem Produktionsbereich.

Die Abgrenzung zum Großbetrieb erfolgt aufgrund der Beschäftigtenzahl eines Unternehmens. Firmen ab 500 Beschäftigten zählen zu den Großunternehmen.

Erste Erfahrungen

Eine abschließende Befragung bei den Teilnehmern bestätigte nochmals die positiven Eindrücke während des gesamten ersten Zyklus:

- 84 % der Befragten bezeichneten das Studien-Konzept (Hauptreferent als Blockverantwortlicher, der Fachreferenten aus der Praxis hinzuzieht) als sehr gut
- 95 % beurteilten den Einsatz und das Verhältnis der verschiedenen Lehrformen (Vorlesungen, Referate, Gruppenarbeiten etc.) als richtig gewählt
- bei 21 % wurde bereits während des Zyklus ein Transfer des Wissens in die Praxis vorgenommen, bei 43 % war dies zumindest teilweise der Fall
- 100 % der Befragten würden das Intensivstudium für Führungskräfte in Klein- und Mittelbetrieben wieder besuchen
- 97 % der Befragten würden es weiterempfehlen.

Das Intensivstudium für Führungskräfte in Klein- und Mittelbetrieben hat gezeigt, daß sich Universitäten durchaus erfolgreich der Erwachsenenbildung bzw. der beruflichen Weiterbildung auch von Nichtakademikern zuwenden können und daß der Kontakt zwischen Hochschulangehörigen und Teilnehmern aus der Praxis für beide Seiten nützliche Ergebnisse bringen kann.

(Herbert Grüner)

Hochschultage berufliche Bildung '90

In diesem Jahr finden die Hochschultage aufgrund der neuen politischen Situation in Magdeburg vom 1. bis 3. Oktober 1990 statt. Dadurch besteht die Möglichkeit eines intensiven Erfahrungsaustausches zwischen Kollegen aus der DDR und der Bundesrepublik

Deutschland. Das Leitthema der „Hochschultage berufliche Bildung '90“ lautet „Schlüsselqualifikationen — Sinn, Vermittlung, Überprüfung“.

Vorinformationen zu den Hochschultagen können bezogen wer-

den bei der Geschäftsstelle der AG „Hochschultage berufliche Bildung“, Technische Universität Berlin, Sekr. FR 4-4, Franklinstraße 28/29, 1000 Berlin 10, Tel.: 030/314-73297 od. 314-25070 (BIBB)

10% der Auszubildenden in Großbetrieben

Im Jahre 1987 wurden 10% der Auszubildenden in Betrieben mit mehr als 1 000 Beschäftigten ausgebildet. Dies ergibt eine Auswertung der Arbeitsstättenzählung, die zusammen mit der Volks- und Berufszählung durchgeführt wurde.

Ungefähr die Hälfte der Auszubildenden (52%) hatte einen Vertrag mit einem Betrieb, in dem bis 50 Beschäftigte tätig waren. Im Vergleich zu 1970 hat damit das Gewicht der größeren Betriebe deutlich zugenommen. Damals wurden noch 57% der Auszubildenden in Betrieben mit bis zu 50 Beschäftigten ausgebildet. Generell werden mehr Frauen als Männer in kleineren Betrieben ausgebildet. Allerdings hat sich auch für die Frauen der Anteil der kleineren Betriebe von 1970 bis 1987 verringert.

In diesen Zahlen spiegelt sich der allgemeine Trend zu größeren Betriebseinheiten wider. Die Entwicklung ist bei den Auszubildenden stärker als gemäß den globalen Strukturzielen zu erwarten wäre.

Die Ausbildungsquoten (Verhältnis Auszubildende zu Beschäftigten) sind am höchsten in Betrieben mit 5–20 Erwerbstätigen. Rund 10% der Beschäftigten sind dort Auszubildende. In dieser Größenklasse sind vor allem Handwerksbetriebe sehr stark vertreten. Insgesamt fällt auf Betriebe mit 5–20 Beschäftigten ein Drittel aller Auszubildenden, so daß diese Größenklasse als die Hauptgruppe der Ausbildungsbetriebe gelten kann. Auch Betriebe mit 20–49 Beschäftigten haben eine hohe Quote (7,2%). In Großbetrieben mit über 1 000 Beschäftigten sind 4,8% der dort Tätigen Auszubildende. Etwa 1% der Auszubildenden wird in Ein-Personen-Unternehmen und -Praxen ausgebildet.

Insgesamt wurden 1987 2,6 Millionen Betriebe, darunter 513 000 Betriebe mit Auszubildenden gezählt. Naturgemäß sind unter den Kleinbetrieben und Praxen mit bis zu 4 Beschäftigten sehr viele ohne Aus-

zubildende. Aber bei den Betrieben mit 5–9 Beschäftigten bilden bereits 40% aus. Für die Größenklassen zwischen 10 und 199 Beschäftigten steigt die Quote an auf Werte zwischen 50 und 75%. Aber auch unter den Großbetrieben gibt es einige ohne Auszubildende, bei

den bei der Geschäftsstelle der AG „Hochschultage berufliche Bildung“, Technische Universität Berlin, Sekr. FR 4-4, Franklinstraße 28/29, 1000 Berlin 10, Tel.: 030/314-73297 od. 314-25070 (BIBB)

(Rudolf Werner)

Auszubildende nach Betriebsgrößenklassen

Arbeitsstätten mit ... bis ... Personen ¹⁾	Auszubildende in %						Aus- bil- dungs- quote 1987 ²⁾
	1970			1987			
	ins- gesamt	männ- lich	weib- lich	ins- gesamt	männ- lich	weib- lich	
1— 4	10,3	7,5	14,9	7,1	5,4	9,2	6,0
5— 9	19,2	15,9	24,4	18,6	15,3	22,7	10,6
10— 19	14,0	14,3	13,4	15,7	16,0	15,4	9,8
20— 49	13,8	15,2	11,5	14,1	15,5	12,3	7,2
50— 99	8,8	9,5	7,6	8,7	9,2	8,1	5,8
100—199	8,2	8,4	7,9	8,2	8,5	7,8	5,6
200—499	9,7	9,9	9,4	10,9	10,9	10,9	5,8
500—999				6,8	6,8	6,9	5,9
1000 und mehr	16,0	19,3	10,9	9,8	12,4	6,7	4,8
zusammen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	6,5

¹⁾ Einschl. Auszubildende.

²⁾ Verhältnis der Auszubildenden zu den Beschäftigten in Prozent; bei der Größenklasse 1–4 wurden Kleinbetriebe mit bis zu 2 Beschäftigten (einschl. Auszubildende) nicht berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Arbeitsstättenzählung 1987; eigene Berechnungen

4. Internationale Konferenz und Workshop Computer und Video in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung — Wissen und Weiter- bildung im Unternehmen

Wissen wird zum Schlüssel des Erfolgs. Um im globalen Markt wettbewerbsfähig zu bleiben, muß das notwendige Wissen zur rechten Zeit am rechten Platz sein. Aber welche Mittel und Methoden helfen dieses Wissen systematisch zu erschließen und wirksam werden zu lassen?

Die Qualifikation der Mitarbeiter wird zu einer strategischen Erfolgsposition. Die Personalentwicklung muß den permanenten Innovationen Rechnung tragen. Der Einsatz neuer Technologien in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung verspricht hier Unterstützung. Das Unternehmen muß sich selbst als lernendes System verstehen und Innovation mit der persönlichen Entwicklung seiner Mitarbeiter verknüpfen.

Konferenz und Workshop vermitteln Erfahrungen aus erster Hand. Sie repräsentieren den Stand in Technik und Anwendung der interaktiven Medien in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung.

Referate, Fallbeispiele, Demonstrationen und das Gespräch mit Fachkollegen erlauben, sich umfassend zu informieren. Auch diesmal werden der Konferenz „CBT-Entwickler-Workshops“ vorangestellt, in denen handlungsorientiertes Wissen für eigene Projekte erworben werden kann. Die integrierte, themenspezifische Ausstellung führender Teach- und Hardwareanbieter rundet die Veranstaltung ab.

Die Tagung ist für

- Entscheidungsträger und Verantwortliche der Personalentwicklung in Industrie und Dienstleistung
- Leitende Angestellte und EDV-Experten in Handel, Banken und Versicherungen
- Leiter und Entwickler von Hard- und Software

- Amtsleiter in strategischen Funktionen
- Berater in der Personal- und Medienentwicklung
- EDV- und Kommunikationsexperten
- Medien-Hersteller und Spezialisten der Aus- und Weiterbildung.

Der Workshop findet am 19., die Konferenz vom 20. bis 21. November 1990 in Lugano, Palazzo dei

Congresso, in der Schweiz statt. Die Teilnahmegebühren liegen — je nach Anmeldung und Teilnahme — zwischen 600 und 1 600 SFr. Veranstalter sind das Istituto Dalle Molle di Metodologie Interdisciplinari, Schweiz, und die Association for the Development of Computer-Based Instructional Systems (ADCIS), Georg Mason University, USA. Weitere Informationen sind zu erhalten bei

Istituto Dalle Molle di Metodologie Interdisciplinari,
Corso Elvezia 36,
CH-6900 Lugano,
Telefon: (41)-91-22 88 81,
Fax: (41)-91-22 89 94.

(Thomas Bernold)

Arbeitsgemeinschaft der Hochschulinstitute für gewerblich-technische Berufsbildung (HGTB) gegründet

Die Ausbildung der Berufsschullehrer an den deutschen Universitäten und Hochschulen ist sowohl inhaltlich als auch organisatorisch uneinheitlich. Die Universitäten/Hochschulen in Bremen und Hamburg-Harburg, in Chemnitz, Dresden und Magdeburg richten ihre Studienmaßnahmen vorrangig am Konzept beruflicher Fachrichtungen aus. Zur gegenwärtigen Förderung und Unterstützung in Lehre und Forschung haben diese Institute aus Ost und West am 18. April 1990 in Braunschweig eine Arbeitsgemeinschaft gegründet. Erster Sprecher der Arbeitsgemeinschaft ist Prof. Dr. sc. paed. Alfred Bannwitz von der Technischen Universität Dresden. Die Vereinbarung der Arbeitsgemeinschaft, die von zehn Hochschul-Professoren unterzeichnet wurde¹⁾, hat folgenden Wortlaut:

Arbeitsgemeinschaft der
Hochschulinstitute für
gewerblich-technische Berufs-
bildung — HGTB —

1. Die Hochschulinstitute an deutschen Universitäten und Hochschulen, an denen die beruflichen Fachrichtungen als eigenständige Gebiete von Lehre und Forschung vertreten sind, bilden eine Arbeitsgemeinschaft:

- Institut Technik und Bildung (Universität Bremen)
- Sektion Berufspädagogik (TU Chemnitz)
- Sektion Berufspädagogik (TU Dresden)

- Institut für gewerblich-technische Wissenschaften (Universität Hamburg)
- Wirtschaftsbereich Berufspädagogik (TU Magdeburg)

2. Ziele dieser Arbeitsgemeinschaft sind

- die Förderung von Lehre und Forschung in der Berufspädagogik/gewerblich-technische Wissenschaften
- der Austausch von Wissenschaftlern
- die Weiterentwicklung der beruflichen Fachrichtungen als universitäre Fächer und ihre Verankerung in der Ausbildung von Berufspädagogen
- die Durchführung eines regelmäßigen Symposiums sowie andere Tagungen und Workshops. Das Symposium wird in Kooperation mit den korrespondierenden Vereinigungen und Grup-

¹⁾ Zu den Unterzeichnern gehören Prof. Dr. Bannwitz (Dresden), Prof. Dr. Bührdel (Chemnitz), Prof. Dr. Häuser (Magdeburg), Prof. Dr. Hoppe (Bremen), Prof. Dr. Hüttner (Magdeburg), Prof. Dr. Martin (Hamburg), Prof. Dr. Pangalos (Hamburg), Prof. Dr. Rauner (Bremen), Prof. Dr. Rose (Dresden), Prof. Dr. Thomas (Dresden).

pierungen der Berufspädagogen der beruflichen Fachrichtung durchgeführt

- die Nutzung und Mitwirkung (an) der Zeitschrift „lernen und lehren“ für die Berufsfelder Elektrotechnik und Metalltechnik sowie anderer Periodika gewerblich-technischer Fachrichtungen
- die Herausgabe einer Schriftenreihe
- die Institute der Arbeitsgemeinschaft führen kooperative und gemeinsame Forschungsprojekte durch. Neben der Grundlagenforschung gilt das besondere Interesse Forschungs- und Entwicklungsvorhaben sowie Modellversuchen mit Schule und Wirtschaft
- die Arbeitsgemeinschaft äußert sich zu Fragen der Weiterentwicklung der gewerblich-technischen Berufsbildung, der Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen und der Weiterentwicklung und Neuordnung von

Ausbildungsordnungen in den einschlägigen Berufsfeldern sowie zur Forschungsförderung im Bereich „Technik und Bildung“

- die Arbeitsgemeinschaft beteiligt sich an einschlägigen Forschungs- und Entwicklungsprogrammen der EG.

3. Die Arbeitsgemeinschaft stimmt ihr gemeinsames Arbeits- und Aktionsprogramm jährlich ab.

4. Die Koordinierungskommission, der je zwei Vertreter jedes Instituts angehören, ist das Entscheidungsgremium. Die Kommission kann zu ihrer Unterstützung ad hoc-Gruppen einrichten.

5. Die Koordinierungskommission wählt einen Sprecher und einen Stellvertreter und benennt zwei geschäftsführende Herausgeber der Schriftenreihe für je zwei Jahre. Die Sprecher vertreten die Arbeitsgemeinschaft nach außen und handeln im Auftrag der Kommission.

tallbereich. Es wurde im Rahmen des Kooperationsvertrages Ruhr-Universität Bochum/IG Metall durchgeführt und vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft gefördert.

Im einleitenden Kapitel wird der Forschungsansatz ausführlich dargestellt. Die Untersuchungen orientieren sich an einem dreiphasigen, in Arbeitstagen organisierten Entwicklungsprozeß: Situationen, Erfahrungen und subjektive Einstellungen von Ausbildern werden erfaßt, über deren Reflexion werden Bildungsprozesse eingeleitet und dann interessenorientierte Handlungsperspektiven eröffnet. Das Spannungsfeld von betrieblicher Realität und pädagogischer Notwendigkeit stellt in diesem Prozeß eine wichtige Erkenntnisgrundlage dar. Zudem zeichnet sich der Forschungsprozeß dadurch aus, daß „Alltag und Wissenschaft in ein nützliches Komplementärverhältnis zueinander“ gebracht werden, daß ein „wechselseitiger Aufklärungsprozeß“ hergestellt wird (S. 8).

Günter Pätzold / Gerhard Drees:

Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit: Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich

Böhlau Verlag, Sozialwissenschaftliches Forum, Bd. 24, Köln, Wien 1989, 242 S., 48,— DM.

Es ist mittlerweile unumstritten, daß betrieblichen Ausbildern eine Schlüsselfunktion bei der Neugestaltung von Ausbildungsgängen und der qualitativen Verbesserung der Berufsausbildung zukommt. Offen ist jedoch, wie Berufsfeld und Qualifizierung von Ausbildern zu gestalten sind und welchen Beitrag die Berufsbildungsforschung hierzu leisten kann. Damit ist die zentrale Thematik des vorliegenden Buches angesprochen: Untersuchungen zum Berufsfeld und zur

Situation des Ausbilders werden dargestellt, Grundzüge eines Weiterbildungskonzepts entwickelt.

Pätzold und Drees stellen eine Studie vor, in der als Erkenntnisinteresse die Analyse berufspädagogischen Handelns im betrieblichen Arbeitsalltag des Ausbilders formuliert ist. Es werden Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen, Selbstverständnis und Handlungsorientierungen von haupt- und nebenberuflichen Ausbildern im Metallbereich beschrieben. Eckwerte einer Weiterbildungskonzeption bauen darauf auf.

Mit dieser Studie werden die Forschungsergebnisse eines Projekts veröffentlicht, das von Wissenschaftlern der Universität Dortmund durchgeführt wurde. Das Projekt ist berufspädagogischer Teil eines größeren Forschungsvorhabens zur Analyse des betrieblichen Ausbildungspersonals im Me-

Der Hauptteil der Studie enthält folgende Inhaltsschwerpunkte:

- Ansprüche, die an das betriebliche Ausbildungspersonal verschiedener Instanzen und Institutionen gerichtet werden. Beschrieben wird nicht nur die Komplexität der Ansprüche, sondern auch deren Ungleichheit und zum Teil Gegensätzlichkeit. Durch den technologischen Wandel zeichnen sich diese Ansprüche zusätzlich durch eine besondere Dynamik aus (Kapitel 2);
- die Binnendifferenzierung der Ausbilderpositionen, wie sie sich aufgrund unterschiedlicher Organisationsformen der Ausbildung in verschiedenen Bereichen von Industrie und Handwerk ergibt. Untersucht wird die Arbeitssituation von Ausbildern in Betrieben unterschiedlicher Größen und Branchen sowie in verschiedenen Ausbildungsberufen. Es wird eine Art Typologie von Ausbildern und ihren Handlungsfeldern gebildet (Kapitel 3);

- typische Problemkonstellationen, die sich für das Ausbildungspersonal in folgenden Phasen oder Bereichen der Ausbildung ergeben: im Prozeß der Berufseinmündung, in der Ausbildungswerkstatt, in Betriebs-einsätzen, im Umgang mit Instanzen, in der didaktisch-metho-dischen Vorbereitung von Ausbildungssequenzen und in der Prüfungs- und Beurteilungsarbeit (Kapitel 4);
- pädagogische Handlungsorien-tierungen von Ausbildern. Es wird untersucht, wie Ausbilder mit Anspruchs- und Problem-situationen umgehen, wie über Verarbeitungsweisen und Pro-bblemlösungen konkretes Ausbil-derhandeln entsteht. Hand-lungsfähigkeit und pädagogi-sche Orientierungen werden beschrieben. Organisationsfor-men betrieblicher Ausbilder runden diese Teiluntersuchung ab (Kapitel 5).

Im abschließenden Kapitel werden als Ergebnis der vorgenommenen Analysen Eckwerte einer Weiter-bildungskonzeption vorgestellt. Das Weiterbildungsmodell ist un-terteilt in eine Weiterbildung mit langfristiger und in eine Weiterbil-dung mit kurzfristiger Perspektive. In der langfristig angelegten Wei-terbildung ist eine interessenorien-tierte „Bewußtseins- und Qualifika-tionsbildung“ zu verwirklichen. Dieser Anspruch soll durch ein „Konzept von Weiterbildungssta-gungen“ eingelöst werden (S. 145). Die kurzfristig angelegte Weiterbil-dung dient der „kontinuierlichen Absicherung der unmittelbaren Handlungskompetenz der Ausbil-der im Alltag“ (S. 175). Als Handlungs- und Organisationsfor-men sind u. a. Ausbilderarbeitskreise, betriebliche und außerbetrie-bliche Veranstaltungen sowie Betriebseinsätze in Form von Prak-tika vorgesehen.

Das dargestellte Modell folgt ei-nem integrativen Ansatz, in dem „Inhalte fachlicher, pädagogischer und gesellschaftlich-politischer Weiterbildung“ (S. 143) aufeinander bezogen werden. Im Vergleich

zu anderen Integrationsansätzen in der Ausbilderweiterbildung, etwa dem situationsorientierten Konzept oder handlungsorientierten Kon-zepten, ist der von Pätzold und Drees entwickelte Ansatz analy-tisch am ausführlichsten begrün-det, in seiner praktischen Realisierbarkeit allerdings noch sehr of-fen.

Auch wenn die Studie nur Grund-züge einer Weiterbildungskonzep-tion entwickelt, drängen sich Fra-gen zur realen Umsetzung des Kon-zepts auf. So ist beispielsweise die Verbindung von kurzfristig und langfristig angelegten Weiterbil-dungsmaßnahmen ungeklärt, die weitere formale Professionalisie-rung des Ausbildungsberufs wird nicht hinreichend thematisiert und die kurzfristig angelegten Weiter-bildungsveranstaltungen sind di-daktisch nicht fundiert. Veranstal-tungen dieser Art bestimmen aber bis auf weiteres die Weiterbildung von Ausbildern. Ihnen müßte im Gesamtkonzept ein stärkeres Ge-wicht zukommen.

Insgesamt gilt für die vorliegende Studie, daß sie in ihren Fragestel-lungen, ihrer methodischen Anla-ge und ihren Ergebnissen einen wichtigen Beitrag zur Ausbilderfor-schung darstellt. Sie dürfte dazu beitragen, die weitere Professiona-lisierung des Ausbilderhandelns inhaltlich zu fundieren und zu legiti-mieren. Durch die intensive und aktive Beteiligung von Ausbildern im Forschungsprozeß ist ein hand-lungsorientierter Ansatz realisiert. Damit sind in der Ausbilderfor-schung methodische Standards in der Verschränkung von Theorie und Praxis durchgesetzt worden, die in anderen Bereichen, so z.B. in der Lehrerforschung, längst gel-ten. Auch in dieser Hinsicht stellt die Studie einen Gewinn für die weitere Arbeit im Ausbilderbe-reich dar.

(Peter Dehnbostel)

Günter Pätzold (Hrsg.):

Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung

Schriftenreihe Moderne Berufsbil-dung, Band 12, I. H. Sauer-Verlag, Heidelberg 1990

In dem Sammelband sind 13 Beiträ-ge zu einer Fachtagung an der Uni-versität Dortmund zusammenge-faßt, die im Rahmen eines vom BMBW geförderten Projekts „Zu-sammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich“ stattfand. Wer sich zunächst über diesen Kontext infor-mieren will, muß mit dem letzten Aufsatz „Lernortkooperation als berufspädagogisches Handeln“ beginnen, in dem von den Projekt-mitarbeitern (G. Pätzold, G. Drees, H. Thiele, B. Zorn) Ziele, Ablauf und Methoden des Forschungsvorha-bens skizziert werden. Die Facha-gung war aber breiter angelegt: Sie zielte auf eine allgemeine Be-standsaufnahme empirischer Ar-beiten und praktischer Beispiele zur Kooperation der Lernorte im dualen System.

Im ersten Teil werden wichtige Ko-operationsbereiche und -felder ein-gekreist. B. Schwiedrzik restümiert aus dem Abstand von 10 Jahren noch einmal die Ergebnisse eini-ger Modellversuche in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, die im Zusammenhang mit der Einfüh-rung des Blockunterrichts die Zu-sammenarbeit von Ausbildungsbe-trieben, überbetrieblichen Ausbil-dungsstätten und Berufsschulen zu intensivieren suchten. Die damals erprobten Instrumente und Gre-mien der Abstimmung und Koope-ration vor Ort können sicher auch heute noch zur Überbrückung der allzu großen Distanz zwischen den Lernorten beitragen. Aber offen-bar war es schwierig, die intensi-ven Kooperationsformen nach Ver-suchsabschluß zu stabilisieren. Be-sonders ehrgeizige Versuchsambi-tionen — etwa zur kooperativen „empirischen“ Konstruktion von Gesamtcurricula, die Entwicklung von gemeinsamen „Lehr-Lern-Pa-

keten" sowie die einvernehmliche Lernortzuweisung der Ausbildungssequenzen — ließen sich dauerhaft nicht verwirklichen. Auch die Intention, den überbetrieblichen Ausbildungsstätten die Funktion einer „Gelenkstelle“ zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen zuzuweisen, stößt nach wie vor auf Vorbehalte: „Es ist davon auszugehen, daß die überbetriebliche Ausbildungsstätte als quasi dritter Lernort bisher weder zu einem einheitlichen Selbstverständnis gefunden hat noch von den traditionellen Partnern im dualen System ohne weiteres als ‚Dritter im Bunde‘ akzeptiert wird.“

R. Zedler erörtert in seinem Aufsatz pädagogische Schwerpunktverlagerungen und didaktische Folgerungen, die aus technischen und wirtschaftlichen Entwicklungstendenzen vor allem in den Ausbildungsbetrieben der Wirtschaft resultieren.

U. Michelsen referiert das für den schulischen Bereich der Berufsausbildung insbesondere von D. Hering und G. Grüner entwickelte Konzept der „didaktischen Reduktion“. Er erweitert den Ansatz zum sog. „didaktischen Raum“, in den als zusätzliche Dimension das Prinzip der „Methodenvariation“ aufgenommen wird.

In dem Beitrag von C. K. Friedrich werden Kooperationsprobleme einer umfassenden „ausbildungsbezogenen Diagnostik“ angesprochen, die bisher allenfalls in einigen unverbundenen Teilaspekten existiert.

In dem aufschlußreichen Bericht von D. Lennartz werden Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Zwischenprüfung in der Berufsausbildung dargelegt, die als eine — von Ausbildern und Lehrern — „oftmals mißverstandene Innovation“ gekennzeichnet wird. Die Verfasserin beschreibt in aller Deutlichkeit die strukturell bedingten Kooperationshemmnisse, die in der gegenwärtigen Prüfungspraxis wirksam sind und die im geltenden Prüfungssystem angelegt sind.

Im zweiten Teil des Sammelbandes werden neue inhaltliche Akzente der Berufsausbildung im Hinblick auf verstärkte Kooperationserfordernisse beleuchtet. P. Dehnbostel analysiert in seinem Aufsatz die Bedeutung allgemeiner berufsübergreifender Bildungs- und Qualifikationsziele, die heute stärker betont werden als je zuvor in der Geschichte des dualen Systems. Die Beibehaltung selbständiger sog. „allgemeinbildender“ Fächer oder Lernbereiche hält der Verfasser allerdings für einen „Anachronismus“; er plädiert statt dessen für eine — zumindest partielle — Integration von allgemeinen, fachtheoretischen und fachpraktischen Lernanteilen, was über neue didaktische Konzepte und neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Ausbildern einzulösen ist.

Von W. Brand stammt eine erste — aber wenig überzeugende — „Auseinandersetzung“ mit den in einigen Industriebetrieben unternommenen Versuchen, künstlerisch-handwerkliche Übungen als Medium der Persönlichkeits- und Kreativitätsförderung einzusetzen und damit zugleich einen Beitrag zur Erweiterung der ästhetischen Erlebnisfähigkeit junger Menschen zu leisten. Daß der bisher nur in wenigen Modellversuchen praktizierte und variierte Ansatz für die duale Ausbildung durchaus innovativ ist, wird nicht dadurch geschmälert, daß er Impulse aus der Waldorfpädagogik bezogen hat.

Ein sonst wenig behandeltes Kooperationsfeld beschreibt aus sozialmedizinischer Perspektive H. Reinicke, wobei er sich für eine intensivere Zusammenarbeit von Berufsschullehrern, Ausbildern und Jugendärzten einsetzt.

C. Ulrich hält eine Zusammenarbeit von Betrieben und Berufsschulen auf dem Gebiet des Umweltschutzes für erforderlich. Da eine punktuelle Informationsvermittlung allein nicht ausreicht, votiert er für handlungsorientierte Methoden, die auch das Verhalten beeinflussen.

Im dritten Teil der Veröffentlichung wird nach Konsequenzen für die Lernortkooperation im Metall- und Elektrobereich gefragt. G. Pätzold hebt in seinem interessanten Systematisierungsversuch der didaktischen Implikationen hervor, daß die Kooperation zum „Schlüssel der Erneuerung in der beruflichen Bildung“ werden könne. Daß die Kontakte zwischen den Lernorten im Zusammenhang mit der Umsetzung der Neuordnung der Ausbildungsberufe mancherorts enger geworden sind, berichtet E. Adamek aus der Sicht der Schulpraxis in einer Region Nordrhein-Westfalens. Hier ist offenbar eine Reihe neuer Kooperationsformen und -inhalte praktiziert worden. Skeptischer klingt der Parallelbericht von G. Drees und U. Thiele über Problemfelder der Umsetzung in den Unternehmen. Es wird u. a. die Sorge geäußert, daß sich die Kooperation nur auf aktuelle ausbildungsorganisatorische Zusammenhänge beschränkt und daß sie auch wegen mangelnder Rückenbedeckung durch vorgesetzte Instanzen nicht überdauern könnte.

Mannigfache Klagen über Defizite und Hindernisse, Verbesserungs- und Intensivierungsnotwendigkeiten der gegenwärtig praktizierten Kooperation sind auch in den anderen Beiträgen des Sammelbandes zu finden. Man sollte sich freilich nicht der Hoffnung hingeben, eine noch so intensive Kooperation könnte eitel Harmonie und absoluten Gleichklang zwischen den Lernorten herstellen. Funktions- und Leistungsfähigkeit des dualen Systems beruhen nicht zuletzt darauf, daß Schule und Betrieb in einem Korrektivverhältnis zueinander stehen. Deren unterschiedliche institutionelle Einbindung, das unterschiedliche Selbstverständnis von Lehrern und Ausbildern, ihre unterschiedlichen didaktischen Grundorientierungen sind einerseits Anlaß von Spannungen; sie sorgen andererseits dafür, daß die Schwächen des einen Lernorts vom anderen kompensiert und ausgeglichen werden. Dies ändert jedoch nichts an dem von G. Pätzold beschriebenen Erfordernis, „daß die

an der Berufsausbildung beteiligten Institutionen bereit sind, verlässliche, gleichwertige, die Identität der anderen Institution wahrende Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln".

(Klaus Pampus)

Über das Eigene etwas dazulernen, indem man es Fremden erklärt

Bericht über das Internationale UNESCO-Symposium „Innovative Methoden der beruflichen Bildung" in Hamburg 1989

Als „Weltmeister" in Berufsbildung fühlen sich die Deutschen (Ost und West) schon lange. Für viele internationale Fachleute erstmalig auf UNESCO-Ebene vorgestellt wurde dies auf der Berufsbildungskonferenz 1987 in Berlin (Ost). Was lag angesichts des dort gefundenen breiten Interesses näher, als auf die erste deutsche Runde in der DDR eine zweite Runde zu diesem in den Gremien der UNESCO allzu lange allzu stiefmütterlich behandelten Thema in der Bundesrepublik Deutschland folgen zu lassen. Dies ist mit dem Internationalen UNESCO-Symposium vom 5. bis 9. Juni 1989 in Hamburg geschehen.

Nachdem schon im Vorjahr die Englisch-Version des Berichtes über dieses Fachgespräch vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft veröffentlicht wurde, liegt jetzt auch die Deutsch-Version vor. Für alle international interessierten und engagierten, im Englischen aber nicht ganz sattelfesten deutschen Berufsbildungsexperten sicher eine zu begrüßende Bereicherung.

Das Symposium in Hamburg hatte es sich zur Aufgabe gemacht, einmal „Makrosysteme beruflicher Bildung" idealtypisch herauszuarbeiten und die gewonnene Klassifizierung an konkreten Beispielen (Japan, Schweden, DDR, Bundesrepublik Deutschland, Brasilien) zu erläutern und zu diskutieren. Zum anderen wurde eine Systematik der „Mikrosysteme beruflicher Bildung" entwickelt und wurden Beispiele unterschiedlicher Lernformen vorgestellt.

Der Bericht erscheint als sehr geeignet, auf internationaler Ebene im Thema Berufsbildung zur Begriffsklärung und zur Systematisierung beizutragen und gemeinsame Entwicklungslinien sichtbar zu ma-

chen. Für in der Berufsbildung bewanderte Deutsche mag man gegen den Bericht einwenden, er enthalte zu viel selbstverständliches und zu wenig neues. Das Lesen des Berichtes wird jedoch zeigen, daß man über die eigene Berufsbildung immer wieder eine Menge hinzulernt, wenn man versucht, sie Fachleuten aus anderen Ländern zu erklären und nahezubringen.

Die Redaktion der Berichte wurde von Hans Krönner, BIBB, Berlin (West) gemacht, dem es als Mitglied der Deutschen UNESCO-Kommission sicher mit zu verdanken ist, wenn die frühere Blindheit der UNESCO gegenüber außerschulischer Berufsbildung einer immer schärferen Wahrnehmung und Beachtung Platz macht.

Die deutsche Ausgabe des Tagungsberichts „Innovative Methoden in der beruflichen Bildung" ist erschienen als Heft 1/90 der Reihe „Bildung — Wissenschaft — International" und kostenlos erhältlich beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Postfach 20 01 08, 5300 Bonn 2.

(Norbert Krekeler)

Autoren

Dr. Rolf Arnold
Dr. Wolfgang Hüge
Universität Kaiserslautern
Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
Pfaffenbergstraße
Gebäude 13
6750 Kaiserslautern

Dr. Michael Guder
Zentralinstitut für Berufsbildung
der DDR
Reinhold-Huhn-Straße 5
1080 Berlin

Prof. Dr. Karl-Heinz Mintken
Verwaltungsfachhochschule
Sternbergstraße 29
3500 Kassel

Dr. Kathrin Hensge
Jürgen Kutscha
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31

RATGEBER FÜR FERNUNTERRICHT '90

INFORMATIONEN UND EMPFEHLUNGEN

Fernunterricht ist eine erfolgreiche und praxisnahe Weiterbildungsform. Die steigende Anzahl seiner Teilnehmer in den letzten Jahren belegt, daß die Möglichkeit, sich unabhängig vom Veranstaltungsort und den Veranstaltungsterminen weiterqualifizieren zu können, von vielen genutzt wird.

Die speziellen Vorteile des Fernunterrichts ebenso wie sein Veranstaltungsangebot sind jetzt in einer Broschüre beschrieben, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) gemeinsam herausgegeben wurde.

Der „Ratgeber für Fernunterricht '90“ ist geeignet, diese besondere Form der Weiterbildung transparenter zu machen und damit den Teilnehmerkreis zu erweitern. Die zusammengestellten Informationen, Hinweise und Empfehlungen sind ein nützlicher Leitfaden für alle Interessenten und eine praktische Arbeitshilfe für diejenigen, die sich als Bildungs-, Berufs- oder Arbeitsberater mit dem Fernunterricht befassen.

Die Broschüre gibt

- einen Überblick über alle derzeit zugelassenen Fernlehrrangebote und -anbieter,
- Informationen über Teilnehmervoraussetzungen und die Möglichkeiten der finanziellen Förderung,
- Entscheidungshilfen durch praktische Hinweise und Empfehlungen und
- Auskunft über Ziele, gesetzliche Grundlagen und didaktische Besonderheiten des Fernunterrichts.

Der „Ratgeber für Fernunterricht '90“ ist kostenlos erhältlich beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Abteilung Fernunterricht, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, Tel.: (0 30) 86 83-3 21 / 4 24, und bei der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht, Peter-Welter-Platz 2, 5000 Köln 1, Tel. (02 21) 23 55 38/39.

Bundesinstitut für
Berufsbildung (BIBB)
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Tel. (0 30) 8 68 31



Staatliche Zentralstelle
für Fernunterricht (ZFU)
Peter-Welter-Platz 2
5000 Köln 1
Tel. (02 21) 23 55 38/39



Richard v. Bardeleben, Georg Böll, Christian Drieling
Dieter Gnahn, Beate Seusing, Günter Walden

Strukturen beruflicher Weiterbildung

Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs
in ausgewählten Regionen

238 Seiten, broschiert, 25,— DM

ISBN 3-88555-397-x

Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“, Heft 114

Die berufliche Weiterbildung ist zu einem wesentlichen Teil des bundesdeutschen Bildungswesens geworden. Dazu haben nicht zuletzt die Betriebe der Privatwirtschaft als bedeutende Weiterbildungsträger beigetragen. Immer mehr Betriebe erkennen, daß sich Investitionen in Sachkapital nur rentieren, wenn sie möglichst synchron dazu auch in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter investieren. Die berufliche Weiterbildung ist dabei, der beruflichen Erstausbildung den Rang abzulaufen. Das Wissen über Art, Struktur und Umfang der beruflichen Weiterbildung, die noch ein weithin unerforschtes Feld darstellt, steht dabei in einem auffallenden Gegensatz zu ihrer Resonanz in der öffentlichen Diskussion.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, einerseits einen Beitrag zur Verbesserung des Kenntnisstandes über die berufliche Weiterbildung zu leisten und andererseits, insbesondere den Betrieben, Instrumente zur besseren Planung und Gestaltung der betrieblichen Bildungsprozesse an die Hand zu geben. Die Analyse liefert aktuelle und differenzierte Informationen über Strukturen des regionalen Weiterbildungsangebots und des beruflichen Weiterbildungsbedarfs von Betrieben und Privatpersonen. Sie zeigt auf, welche Probleme sich bei der Bedarfsermittlung stellen und wie diesen effektiv begegnet werden kann.

Die Ergebnisse der Untersuchung räumen einige weit verbreitete falsche Einschätzungen über die betriebliche Weiterbildung aus. So ist z. B. die Auffassung nicht mehr aufrechtzuerhalten, daß kleine und mittlere Betriebe generell ihre Mitarbeiter weniger intensiv weiterbilden als große. Die Intensität der Weiterbildung hängt weitaus stärker vom Innovationsgrad der betrieblichen Produktpalette bzw. Dienstleistungen sowie der Unternehmensphilosophie und -kultur ab als von der Betriebsgröße. Außerdem ist festzustellen, daß der latente Weiterbildungsbedarf der betrieblichen Mitarbeiter beträchtlich größer ist als die tatsächlichen betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten vermuten lassen.