

B|W|P

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 3 / 1992
Mai / Juni
1 D 20155 F

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Berufliche Rehabilitation
in Werkstätten
für Behinderte •

Aus- und Fortbildung
von ausländischen
Arbeitnehmern •

Konzeption eines dezentral
orientierten Lernortsystems •

Kommentar

HERMANN SCHMIDT

- 01** PETRA II — eine Bildungschance für Jugendliche, eine Bildungsverpflichtung für Betriebe und Schulen

Fachbeiträge

HANS-HERMANN SCHMITZ

- 02** Berufliche Rehabilitation in Werkstätten für Behinderte

FRIEDWALD BRACHT

- 07** Konzeption eines dezentral orientierten Lernortsystems Ausbildung in neugeordneten industriellen Metall- und Elektroberufen

KARIN SCHITTENHELM

- 11** Erfordern umfassende Berufsprofile integrierte Verfahren der Curriculaentwicklung?

GÜNTER KÜHN

- 16** Aus- und Weiterbildung bleiben ein zentrales Förderinstrument für eine berufliche und soziale Integration von Ausländern

AUTORENkollektiv

- 23** Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifizierung (KOKOS) — ein erprobtes Weiterbildungskonzept

Diskussion

JOHANNES KOCH

- 29** Ansichten, Einsichten und Mißverständnisse in der Ausbildung mit Leittexten

Interview

- 33** Wenn ich jetzt 'nen Lehrling hätte ...

- 35** Nachwort:
„Warum mach' ich da eigentlich mit?“

Berufsbildung in Europa

- 39** Das europäische Berufsbildungsprogramm FORCE im BIBB

Nachrichten und Berichte

- 40** Handlungsorientierte Berufsausbildung

- 42** Bundesverband Deutscher Berufsbildner besucht das BIBB

- 43** Mehr Teilnehmer und Teilnehmerinnen am Fernunterricht — Ergebnisse der freiwilligen Fernunterrichtsstatistik 1990

Frauen und Berufsbildung

- 44** Umschulung — ein Weg zur Verbesserung der beruflichen Situation von Frauen? Ergebnisse einer Fachtagung

Rezensionen

- 46** Rezensionen

- 48** Impressum, Autoren

PETRA II – eine Bildungschance für Jugendliche, eine Bildungsverpflichtung für Betriebe und Schulen

Hermann Schmidt

Mit dem Start des neuen Berufsbildungsprogramms PETRA II (partnership in education and training) hat die Europäische Gemeinschaft nun einen wesentlichen Schritt zur Schaffung eines gemeinsamen Berufsbildungsraumes getan. PETRA II, dessen Dachkoordination in Deutschland dem Bundesinstitut für Berufsbildung übertragen wurde, unterstützt die Bemühungen der Mitgliedsstaaten, allen Jugendlichen eine Berufsausbildung zu ermöglichen, es fördert die Zusammenarbeit in der Berufsausbildung und Berufsberatung. Den Jugendlichen in Ausbildung und Schülern an beruflichen Schulen, den jungen Arbeitnehmern und Arbeitsuchenden bietet das Programm die Gelegenheit, vorübergehend in ein anderes EG-Land zu gehen, um dort an einem Ausbildungs- oder Weiterbildungsaufenthalt bzw. einem Arbeitspraktikum teilzunehmen.

Außerdem schafft das neue Programm, das mit einem Budget von über 350 Mio. DM vorerst eine Laufzeit von drei Jahren hat, die Voraussetzungen für ein europäisches Netz von Ausbildungspartnerschaften, durch das die Entwicklung von gemeinsamen Ausbildungseinheiten verstärkt und die grenzübergreifende Aus- und Weiterbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen verbessert werden sollen.

Das PETRA II-Programm wendet sich an alle an der Berufsbildung Beteiligten in Betrieben und Schulen, in der Berufsberatung und Arbeitsvermittlung, in lokalen, regionalen und nationalen Behörden, Kammern und Verbänden, in Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, in Forschungs- und Entwicklungsinstituten sowie in Einrichtungen zur Aus- und Weiterbildung von Ausbildern in Betrieben und Lehrern an beruflichen Schulen.

Es kommt jetzt darauf an, auch im Hinblick auf die Attraktivität und Gleichwertigkeit der Facharbeiterausbildung in Europa, einen Auslandsaufenthalt als festen Bestandteil der beruflichen Bildung anzusehen und nicht als Urlaubs- oder Ver-

gnüngsreise abzutun. Durch bildungspolitische Beschlüsse und Empfehlungen könnten verantwortliche Institutionen wie der DIHT, der DHKT, die KMK, die Gewerkschaften dabei helfen, das Bewußtsein und die Aufgeschlossenheit für die europäische Dimension der Berufsbildung in Betrieben und Schulen weiter zu stärken.

Außerdem muß nach Wegen gesucht werden, wie die begrenzten finanziellen Zuschußmöglichkeiten der EG aufgestockt werden können. Ähnlich wie beim Begabtenförderungsprogramm sollten hier auf nationaler Ebene, aber auch durch Betriebe und Verwaltungen sowie durch Institutionen auf Länder-, Kammerebene zusätzliche Geldmittel zur Verfügung gestellt werden. Angehende Facharbeiter dürfen dabei nicht schlechter gestellt werden als Studenten.

In den einzelnen Betrieben und Schulen müssen jetzt organisatorische und praktische Voraussetzungen für die Durchführung der Auslandsaufenthalte geschaffen werden. Diese müssen gut vorbereitet werden. Es ist für ausreichende Kapazitäten und Ressourcen bei der Betreuung und Unterbringung der Jugendlichen zu sorgen, die aus den anderen Ländern zu uns kommen.

Die Hauptträger der beruflichen Bildung sollten sich auch verstärkt am Aufbau des Netzes grenzübergreifender Ausbildungspartnerschaften beteiligen. Die Aus- und Weiterbildung der Ausbilder bieten hierfür konkrete Ansatzpunkte. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat auf seiner jüngsten Sitzung ein Forschungsprojekt beschlossen, in dem Grundlagen für die Entwicklung international verwendbarer Ausbildungseinheiten in der Berufsausbildung erarbeitet werden. Auch hierdurch wird die europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung zusätzliche Impulse erhalten. PETRA II bietet viele Chancen — nutzen wir sie!

Berufliche Rehabilitation in Werkstätten für Behinderte

Hans-Hermann Schmitz



Fachberater für Werkstätten für Behinderte beim Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband, Landesverband NRW, geschäftsführender Vorsitzender eines Trägers von Werkstätten und Wohnstätten für Behinderte im Kreis Lippe, seit 1981 stellvertretender Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für Behinderte. Aufgabenschwerpunkte: konzeptionelle Entwicklungen im Arbeitstrainingsbereich, Qualifizierung von Fachkräften

Diesem Bericht über die berufliche Rehabilitation in Werkstätten für Behinderte (WfB) sollen zwei Bemerkungen zum Selbstverständnis dieser Einrichtungen vorangestellt werden.

1. WfB haben ihre Wurzeln in den Forderungen des Grundgesetzes und der Sozialgesetze, daß behinderten Menschen ein Leben in der Gemeinschaft ermöglicht werden soll, das dem nichtbehinderter Menschen weitgehend entspricht.

2. WfB wollen allen Behinderten, auch den sehr schwer Behinderten, eine Teilnahme am Arbeitsleben ermöglichen, weil dieser Bereich eine besondere Schlüsselfunktion bei der Eingliederung in die Gesellschaft besitzt, und zwar weil er Gemeinschaft erlebbar macht, Kenntnisse vermittelt und Erfolgsergebnisse aufgrund eigener Leistungen möglich werden läßt.

Begriff der Werkstatt für Behinderte

Der Gesetzgeber hat den Rahmen für diese Einrichtungen im § 54 SchwbG wie folgt beschrieben:

1. Die Werkstatt für Behinderte ist eine Einrichtung zur Eingliederung Behindeter in das Arbeitsleben. Sie bietet Behinderten, die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können,

einen Arbeitsplatz oder Gelegenheit zur Ausübung einer geeigneten Tätigkeit.

2. Die Werkstatt muß es den Behinderten ermöglichen, ihre Leistungsfähigkeit zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und ein dem Leistungsvermögen angemessenes Arbeitsentgelt zu erreichen. Sie soll über ein möglichst breites Angebot an Arbeitsplätzen und Plätzen für Arbeitstraining sowie über eine Ausstattung mit begleitenden Diensten verfügen.

3. Die Werkstatt soll allen Behinderten unabhängig von Art oder Schwere der Behinderung offenstehen, sofern sie in der Lage sind, ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung zu erbringen.

Mit dieser Beschreibung ist zwar ausgesagt, daß es sich bei den Einrichtungen für Behinderte um Einrichtungen des Arbeitslebens handelt, aber auch, daß sich dieses Arbeitsleben außerhalb des allgemeinen Arbeitsmarkts abspielt. Eine Verbindung zum allgemeinen Arbeitsmarkt wird nur insofern hergestellt, als man von Behinderten spricht, die noch nicht dort tätig sein können. Dies impliziert eine Möglichkeit, über die WfB auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu gelangen. Leider ist diese Möglichkeit außerordentlich gering und oft nicht einmal in Prozentsätzen auszudrücken.

Wenn man also WfB als Insider beschreiben soll, so muß man feststellen, daß sie zweifellos Arbeitswelt darstellen, aber eine solche, die sowohl durch berufliche als auch durch soziale Rehabilitationsaufgaben in gleicher Weise bestimmt wird. Aus dieser Doppel-funktion wird häufig ein Zielkonflikt abgeleitet, der so nicht zu erkennen ist.

Wenn man unterstellt, daß es sich bei der Rehabilitation primär nicht um die Produktion von Gütern und um Dienstleistungen, sondern um die Befähigung von Menschen zur Erledigung bestimmter Aufgaben handelt, und daß die Population einer WfB aus Menschen besteht, die im allgemeinen Arbeitsleben keine Chance haben, dann gewinnt das Arbeitsleben in einer WfB eine andere Dimension. Es handelt sich hier um ein Arbeitsleben sui generis, das dazu beitragen soll, daß Menschen sich auf Dauer in der beruflichen und sozialen Rehabilitation selbstverwirklichen können. Wie anders wäre es sonst zu begründen, daß es sich bei den Leistungen für Menschen in WfB im allgemeinen um Eingliederungshilfe nach dem Bundessozialhilfegesetz, BSHG, handelt?

Die Leistungen der engeren beruflichen Rehabilitation der Bundesanstalt für Arbeit, i. d. R. in den ersten zwei Jahren, verschwinden hinter den Leistungen der Sozialhilfeträger, die das gesamte restliche Arbeitsleben in der WfB bis zum 65. Lebensjahr abdecken.

In diesen Rahmenbedingungen einer WfB liegt m. E. der eigentliche Konflikt.

Die Rehabilitationsmittel einer WfB, nämlich ständig durch Arbeit, Tätigsein, Anleiten, Ausbilden zu rehabilitieren, überlagern das Rehabilitationsziel, die Eingliederung in die Gesellschaft, hier mit Hilfe eines besonders gestalteten Arbeitslebens.

Dieser Konflikt wird deutlich, wenn man das Ziel arbeitender Menschen in den beiden Feldern vergleicht:

- Allgemein geht es darum, durch Arbeit den Lebensunterhalt zu bestreiten.
- In der WfB erreicht man durch Arbeit bestenfalls Zufriedenheit und ein besseres Taschengeld.

Frage man sich, warum in unserer Gesellschaft in den beiden Arbeitsleben derart unterschiedliche Bedingungen bestehen, so gibt es eigentlich nur zwei Erklärungen.

1. In der WfB gibt es gar kein Arbeitsleben, wir nennen etwas, was so aussieht, nur so oder

2. mit unserem Menschenbild stimmt etwas nicht, denn wir subventionieren nur den Starken, der Leistung bringt, die so allerdings nicht gebraucht wird, z. B. den Bergmann mit ca. 75 TDM/Jahr, aber nicht den Schwachen, der auch Leistung bringt, zwar geringer, die aber gebraucht wird. Er erhält Sozialhilfe, die ich hier allerdings nicht diskriminieren will.

Werkstätten für Behinderte tragen dazu bei, sich in der beruflichen und sozialen Rehabilitation selbst zu verwirklichen

Eine derartige Gegenüberstellung mag man nun für unangemessen halten, aber versuchen wir doch einmal, den behinderten Mitarbeiter in seiner Rolle als arbeitender Mensch zu verstehen. Er kommt pünktlich, regelmäßig, arbeitet durchschnittlich 30–35

Stunden in der Woche, bei ca. 30 Urlaubstage im Jahr und erhält dafür im Schnitt etwa DM 230,— monatlich und das seit mehr als zehn Jahren, mit fallender Tendenz, den Kaufkraftverlust gar nicht erst eingerechnet. Er hat kein Recht auf Mitwirkung, außerdem, das die WfB ihm zugesteht. In Streitfällen ist er nicht sicher, an welches Gericht er sich wenden kann.

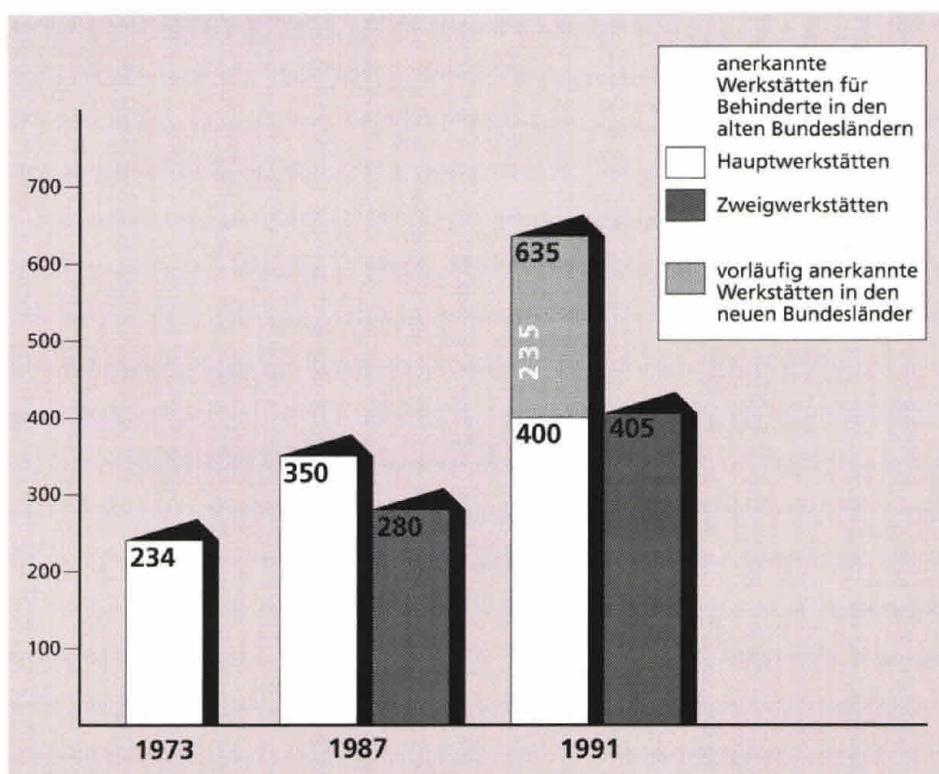
Hier soll kein Klaglied über die WfB gesungen werden. Diese Ausführungen sollen nur den Hintergrund beschreiben, vor dem Rehabilitanden und Rehabilitationsfachkräfte in WfB arbeiten und lernen.

Lage der Werkstätten für Behinderte

Damit die Größenordnungen auch deutlich werden, sollen einige wesentliche Zahlen aus dem Feld der WfB vorgestellt werden.

Die Zahlen beziehen sich auf die alten und neuen Bundesländer.

Abbildung 1: Entwicklung der Werkstätten für Behinderte



Der Bedarf an Plätzen in WfB steigt auch heute noch kontinuierlich. Er muß langfristig mit drei von 1 000 bezogen auf die Gesamtbevölkerung angenommen werden, d. h., wir benötigen unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen etwa 240 000 Plätze in WfB. Wenn man berücksichtigt, daß Anfang der 70er Jahre von einer Bedarfsquote von 0,6 pro 1 000 ausgegangen wurde, so zeigt das, wie lawinenartig der Bedarf angewachsen ist und welche Probleme für alle Beteiligten, auch für die Kostenträger, damit verbunden sind.

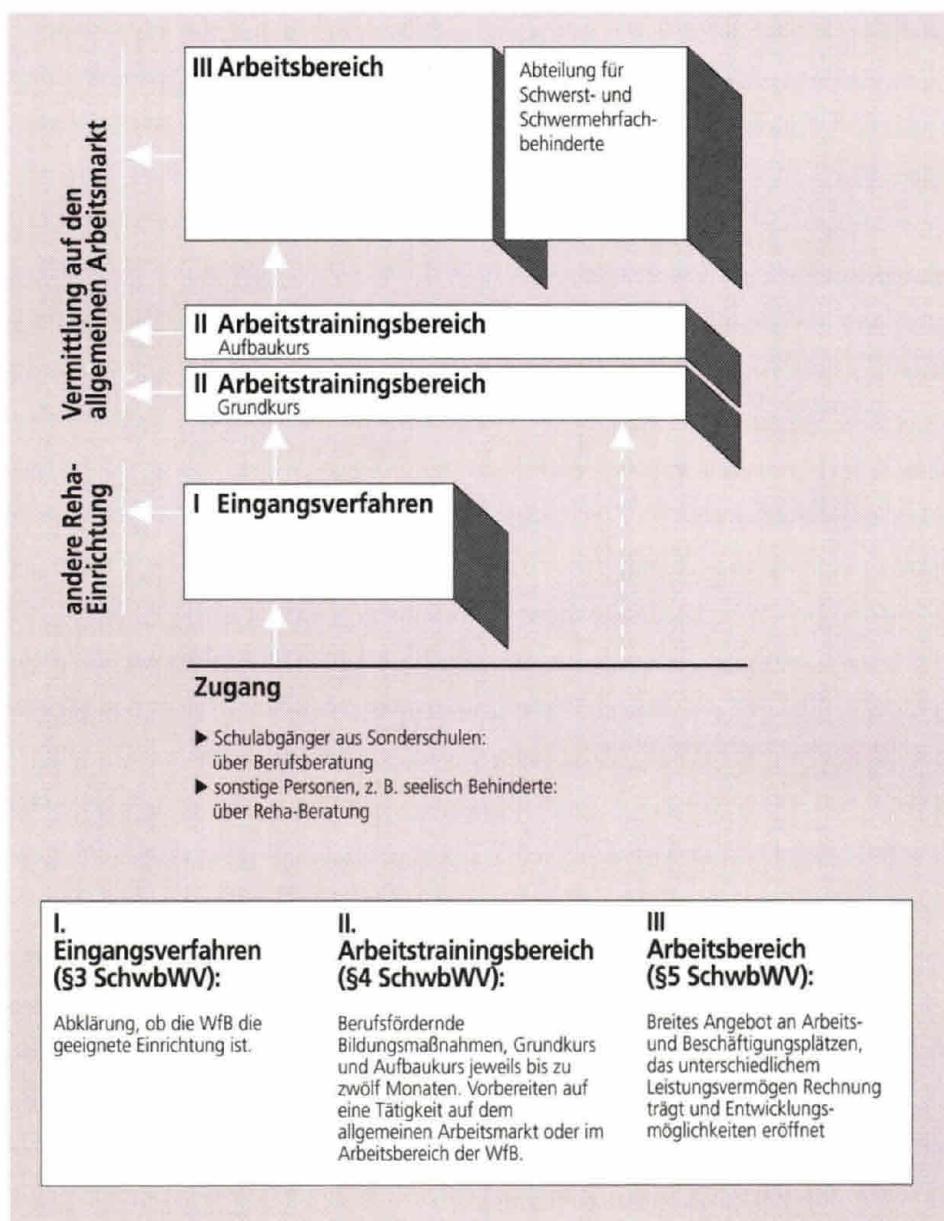
Der Bedarf an Plätzen in Werkstätten für Behinderte steigt auch heute noch kontinuierlich an

Die Gründe für das Anwachsen der Zahlen sind vielfältig:

- Jährlich werden in der WfB neue Jahrgänge von Schulabgängern/-innen aufgenommen, ohne daß es entsprechende Jahrgänge von behinderten Mitarbeitern gibt, die wegen Erreichen der Altersgrenze aus dem Arbeitsleben ausscheiden. Viele Werkstätten sind in den 60er Jahren gegründet worden, so daß bis heute noch keine behinderten Mitarbeiter aus Altersgründen ausgeschieden sind.
- Ursprünglich waren die WfB fast ausschließlich Einrichtungen für geistig behinderte Menschen. Durch das SchwbG von 1974 wurde das Recht auf berufliche Rehabilitation erweitert, die WfB steht allen behinderten Menschen ohne Berücksichtigung von Art und Schwere der Behinderung offen. Schwerst- und Mehrfachbehinderte oder psychisch Behinderte z. B. kamen als neue Personenkreise in die WfB.
- Ein dritter wesentlicher Grund besteht in den Veränderungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Viele einfache Arbeitsplätze sind mit fortschreitender Technisierung weggefallen, gleichzeitig sind damit die Anforderun-

Abbildung 2: Werkstatt für Behinderte (WfB)

- § 54 Schwerbehindertengesetz — SchwbG
- Werkstättenverordnung — SchwbWV



gen an den bestehenden und an den neuen Arbeitsplätzen gestiegen.

Seit einigen Jahren steigt die Quote der sehr schwer und mehrfachbehinderten Menschen in den WfB stark an.

Man kann davon ausgehen, daß es eine gewisse Dunkelziffer gibt. Es handelt sich hierbei um Menschen, die in Familien der Behinderten versorgt werden, wo man von den Möglichkeiten der WfB noch nichts weiß, bzw. nichts von der WfB wissen will,

z. B. weil man sie als Aussonnerungseinrichtung oder als Ausbeutungsplatz sieht.

Allgemein kann man sagen, daß durch das Tätigwerden der Berufsberatung in den Entlaßjahrgängen der Sonderschulen und durch die Beratungstätigkeit der Reha-Berater in den Arbeitsämtern der Weg für diejenigen Menschen, denen der Arbeitsmarkt keine Chance gibt, zur WfB geebnet wird. Man muß dabei aber sehen, daß die WfB im Bereich der beruflichen Bildung und der beruflichen Rehabilitation die letzte verbliebene

und auch besondere Möglichkeit darstellt. Ein Fachausschuß, der in jeder WfB gebildet werden muß und dem Vertreter der Kostenträger und der WfB angehören, entscheidet in aller Regel über die Aufnahme und berät über die entsprechenden Fördermöglichkeiten. Der behinderte Mensch ist an diesem Verfahren zu beteiligen, auf seine Wünsche und Neigungen soll eingegangen werden. In vielen WfB ist es üblich, daß Entlaßschüler der Sonderschulen, für die es keine anderweitigen Förderungen gibt, im letzten Schuljahr ein sogenanntes Betriebspрактиkum ableisten. Leider gibt es diese rechtliche und kostenmäßig über die Schule abgesicherte Möglichkeit des wechselseitigen Kennenlernens für die sogenannten Seiteneinsteiger nicht. Insbesondere bei Menschen mit psychischen Behinderungen wäre eine solche Kennenlernphase vor Eintritt in die WfB hilfreich. Hierdurch könnten viele Vorbehalte bereits im Vorfeld der Aufnahme abgebaut werden. Die recht hohe Fluktuationsrate bei dieser Personengruppe wäre dadurch sicherlich einzuschränken.

Berufliche Bildung in Werkstätten für Behinderte

Wie stellen sich nun die berufliche Bildung, die in den WfB Arbeitstraining genannt wird, und die Arbeitssituation dar?

1. Jeder behinderte Mensch hat einen Anspruch auf berufliche Bildung, deren besondere Form in der WfB einzulösen ist.
2. Jeder behinderte Mensch hat in der WfB einen Anspruch auf sinnvolle Tätigkeit (Arbeit), die seinen Fähigkeiten und Neigungen angemessen ist.
3. WfB sind Partner der Wirtschaft, der Betriebe in ihrer Region.

Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus?
1. WfB können nicht x-beliebige Arbeiten anbieten. Sie müssen sich am Markt und an den vorhandenen Auftraggebern orientieren.

2. WfB können die berufliche Bildung nicht mit dem Instrumentarium des allgemeinen Bereichs durchführen. Sie müssen Sonderformen für die jeweils gegebenen Behinderungsarten und Schweregrade entwickeln.

Die sozialpädagogische Zusatzqualifikation der WfB-Mitarbeiter ist unverzichtbar

3. WfB sollten ihre Arbeitsplätze so organisieren, daß auch über die eigentliche Zeit des Arbeitstrainings hinaus Förderungsmöglichkeiten bestehen.

4. WfB haben bei all dem darauf zu achten, daß ihre Aufgabe über die rein berufliche Rehabilitation hinausgeht und den sozialen Bereich mit umfaßt. Das hat Konsequenzen hinsichtlich der Arbeitszeitgestaltung, der Zusammensetzung der Arbeitsgruppen, der flankierenden lebenspraktischen Förderung und vor allem bezüglich der angepaßten Anforderungen der Arbeit an die Fähigkeiten der einzelnen Person. Manche WfB-Fachleute meinen, deshalb sei der Begriff „Werkstatt für angepaßte Arbeit“ auch der treffendere als der der Werkstatt für Behinderte.

Förderkonzepte für Behinderte

Am Beispiel einer WfB soll verdeutlicht werden, wie ein Förderkonzept aussieht und wie damit gearbeitet wird. Es kann hier nur sehr verkürzt dargestellt werden.

Am Anfang der Entwicklung stand die Erkenntnis, daß nicht der behinderte Mensch zum Lernen zu dumm ist, wenn er die Erklärungen des Meisters nicht versteht, sondern der Meister aufgrund seiner bisherigen Erfahrung in der Lehrlingsausbildung wohl nicht genau weiß, wie er z. B. geistig behinderten Menschen Werkzeuggebrauch, Materialverwendung und Arbeitsabläufe erklären soll. Das ganze etwas einfacher zu gestalten,

indem man die Anforderungen soweit heruntersetzt, bis sie begriffen wurden, schien nicht die Lösung zu sein.

In zwei Bereichen waren hier Grundlagen für eine angemessene Förderung zu erarbeiten.

1. Von allen im Betrieb anfallenden Arbeiten mußten mit einem geeigneten Instrumentarium die Anforderungen erhoben und zusammengestellt werden.

2. Von allen Behinderten mußten mit geeigneten Berufseignungstests die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ermittelt werden.

Als nächster Schritt konnten auf der Grundlage von psychologischen Entwicklungstheorien und Handlungsstrukturtheorien Lernzielkataloge für die jeweiligen Arbeitsfelder entwickelt werden, die in Teilziele und Lernschritte aufgegliedert sind und im Prinzip auch auf Arbeitsplätze außerhalb der WfB Anwendung finden können. Mit Hilfe eines solchen Instrumentariums kann der Meister (Arbeitspädagoge) dem behinderten Mitarbeiter in genau definierten Schritten die zu erlernenden Fertigkeiten vermitteln.

Weiterhin kann er das Schwierigkeitsniveau des jeweiligen Teilziels den Fähigkeiten und Fertigkeiten des einzelnen behinderten Mitarbeiters anpassen und sich jederzeit ein differenziertes Bild über den aktuellen Fertigkeitsstand des einzelnen Behinderten machen und dieses dokumentieren. Entsprechende Protokollbögen sind anschauliche Grundlage für Teamgespräche und können zur Abstimmung von weiteren Förderungsmaßnahmen, z. B. im Fachausschuß dienen.

Sonderpädagogische Zusatzqualifizierung

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, daß neue Mitarbeiter im WfB, Meister oder Facharbeiter, in der Regel nicht über das notwendige „Handwerkszeug“-(Wissen) verfügen. Die Forderung des Gesetzgebers in der Werkstättenverordnung nach einer sonder-



Helmut Pütz

WEICHENSTELLUNG FÜR DAS LEBEN FÖRDERUNG DER BERUFAUSBILDUNG VON BENACHTELIGTEN JUGENDLICHEN - POSITIONEN, SOZIALECHT, PRÜFUNGEN, COMPUTER

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 144
Berlin, 1992, 184 Seiten, 19,00 DM,
ISBN 3-88555-477-1

Die Erarbeitung von Grundlagen zur Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher steht im Mittelpunkt eines Forschungsprojekts des Bundesinstituts für Berufsbildung. Erste Zwischenergebnisse werden in der Studie vorgestellt und auf folgende Aspekte hin ausführlich behandelt:

- Unterschiedliche Positionen der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, der Landesregierungen und der Bundesregierung zur Förderung benachteiligter Jugendlicher
- Sozialrechtliche Aspekte verschiedener Förderungskonzepte
- Mögliche Ansätze, in Abschlußprüfungen die spezifischen Probleme Benachteiligter zu berücksichtigen
- Erfahrungen beim Einsatz von programmgesteuerten Arbeitsmitteln in der Berufsausbildung Benachteiligter.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim
Bundesinstitut für Berufsbildung -K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon: 86 83-5 20/5 16
Telefax: 86 83-4 55

pädagogischen Zusatzqualifizierung weist bereits 1981 auf diese Situation hin.

Eine WfB kann ihre Rehabilitationsaufgabe nur erfüllen, wenn sie über qualifizierte Fachkräfte im Rahmen des vorgegebenen Personalschlüssels verfügt. Die Voraussetzung, daß es sich dabei um berufserfahrene Meister oder Facharbeiter aus Industrie oder Handwerk handelt, die berufsbegleitend eine sonderpädagogische Zusatzqualifizierung durchlaufen, ist unverzichtbar. Die Trägerverbände der WfB führen diese Fortbildung maßnahme in Form von Kursen über 540 Stunden seit 1980 durch. Diese Form der Fortbildung reicht heute nicht mehr aus, weil man insbesondere durch die Veränderung der Personengruppen, die Zunahme der Schwerst- mehrfachbehinderten und die fortgeschrittenen technischen Entwicklungen den gewachsenen Anforderungen in dem engen Zeitrahmen nicht mehr gerecht werden kann. Die Trägerverbände der WfB haben hierzu Vorstellungen entwickelt und beim zuständigen Bundesminister einen Antrag auf Erlaß einer bundesweiten Fortbildungsverordnung nach § 46 Absatz 2 des Berufsbildungsgesetzes gestellt, die auch die seit langem von den Mitarbeitern erhobenen Forderungen nach einem neuen eigenständigen Berufsbild. (Arbeitspädagoge) berücksichtigt.

Diese Forderung wird verständlich, wenn man weiß, daß heute die Mitarbeiter nach einigen Jahren in der WfB im allgemeinen den Anschluß an die technische Entwicklung in ihrem erlernten Beruf verpaßt haben und im Falle der Arbeitslosigkeit als berufslos eingestuft werden. Weitere Gründe sind die tatsächlichen Anforderungen und Aufgaben in der WfB. So muß der Mitarbeiter nicht nur mit neuen arbeitspädagogischen Methoden vertraut werden, sondern auch, wie es der Gesetzgeber in der Werkstättenverordnung vorsieht, die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des behinderten Mitarbeiters durch arbeitsbegleitende Bildungsmaßnahmen fördern.

Zusätzlich zu dieser Qualifizierung sind Fortbildungsangebote erforderlich, durch die verhindert wird, daß der oben erwähnte Verlust an berufsspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten eintritt. Eine WfB wird bei hohem Technikeinsatz in der Regel zwar nicht den Stand von Normalbetrieben erreichen können, sofern sie aber auch ihre Aufgabe als Übergangseinrichtung für eine vielleicht nur kleine Gruppe von behinderten Mitarbeitern sieht, wird sie darauf achten müssen, daß ihre Arbeitsplätze möglichst betriebsnah im allgemeinen Sinne eingerichtet sind.

Übergang aus der WfB auf den allgemeinen Arbeitsmarkt

Beim Übergang aus der WfB auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ergeben sich jedoch Probleme im Arbeitsumfeld. Nicht so sehr die konkret zu verrichtende Arbeit ist es, an der Behinderte oft scheitern, vielmehr sind es Belastungen im sozialen Bereich wie fehlende persönliche Kontakte zu Vorgesetzten oder Kollegen oder der Streß, dem der Behinderte nicht gewachsen ist, und für den es im Normalbetrieb selten Kompensationsmöglichkeiten gibt.

Die überörtlichen Sozialhilfeträger, die naturgemäß ein besonderes Interesse an der Vermittlung behinderter Mitarbeiter auf den allgemeinen Arbeitsmarkt besitzen, haben großzügige Förderungsmöglichkeiten geschaffen. Bei allem, was WfB aber in dieser Angelegenheit entwickeln, muß darauf geachtet werden, daß die Vermittlung behinderter Mitarbeiter in Normalbetriebe langfristig von erfahrenen Personen begleitet wird und Rückkehrmöglichkeiten offen bleiben. Gruppen aus WfB lediglich unter Werkstattbedingungen in Normalbetrieben einzusetzen, ist eher Etikettenschwindel als eine gelungene Integration.

Konzeption eines dezentral orientierten Lernortsystems Ausbildung in neu geordneten industriellen Metall- und Elektroberufen

Friedwald Bracht



Diplomingenieur, seit 1991 Leiter des Bildungswesens im Werk Kassel der Volkswagen AG, von 1990–1992 Pädagogischer Geschäftsführer der Volkswagen-Bildungsinstitut GmbH Zwickau/Chemnitz

Mit der Qualifizierung von Jungfachkräften im Rahmen der neu geordneten industriellen Metall- und Elektroberufe soll insbesondere auch dem aktuellen und zukunftsweisenden Fachkräftebedarf der Wirtschaft entsprochen werden. Es ist wichtig, die Ausbildungsinhalte systematisch zu vermitteln und sich bei der Wahl der Methoden und Projekte an den Anforderungen des betrieblichen Einsatzbereichs der Jungfachkräfte zu orientieren. Daraus ergibt sich der Gedanke einer Annäherung des Qualifizierungssystems an das Beschäftigungssystem mit der Konsequenz, ein produktionsnahe, dezentral orientiertes, betriebliches Lernortsystem aufzubauen.

Das besondere Interesse der Automobilindustrie an der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe

Aus dem deutlichen Wandel der Arbeitsorganisation im Bereich der Großserienfertigung der Automobilindustrie ergab sich ein Aspekt des besonderen Interesses dieses Wirtschaftszweiges an der Neuordnung der Berufsausbildung in den industriellen Metall- und Elektroberufen. Im Verlaufe der 80er Jahre war der Ruf der Produktionsbereiche nach qualifizierten Jungfachkräften für den Einsatz in den veränderten Arbeitssystemen

immer deutlicher geworden. Während früher der Produktionsbereich als Einsatzort der Jungfachkräfte praktisch keine Rolle spielte, erfordert das Aufbauen, Inbetriebnehmen, Betreiben und Instandhalten automatisierter Systeme qualifizierte Fachkräfte im unmittelbaren Produktionsbereich.

Zunächst versuchte die Automobilindustrie sich dadurch zu behelfen, daß sie die Ausbildung im Rahmen bestehender Ausbildungsordnungen um zusätzliche Ausbildungsinhalte ergänzte, die allerdings nicht prüfungsrelevant waren (als Beispiel steht hier die Ausbildung von „Mechanikern für die Fertigung“ bei Volkswagen) bzw. sie kombinierte mehrere anerkannte Ausbildungsgänge, was jedoch zu außergewöhnlich langen Ausbildungszeiten führte (ein Beispiel dafür ist die Ausbildung von „Hybridmechanikern“ bei BMW).

Insofern war es naheliegend, daß gerade die Automobilindustrie in der Neuordnung der Ausbildungsgänge für die industriellen Metall- und Elektroberufe eine besondere Chance sah, Ausbildungsgänge mitzugestalten, die ihrem speziellen Fachkräftebedarf entsprachen.

In diesem Bericht soll nun dargelegt werden,

- welche Ausbildungsgänge dies sind,
- welches die Aufgabe der Fachkräfte nach der Ausbildung in diesen Ausbildungsgängen ist und
- wie die Ausbildung dieser Fachkräfte im Rahmen der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe gestaltet wird.

Die besondere Fachrichtung „Produktionstechnik“

Gewiß ist es möglich, die Fachkräfte einer ganzen Reihe industrieller Metall- und Elektroberufe nach abgeschlossener Berufsausbildung erfolgreich in der industriellen Großserienfertigung einzusetzen. Dies wird beispielsweise bei den Industriemechanikern der Fachrichtung „Maschinen- und Systemtechnik“ bzw. „Betriebstechnik“ und auch bei den Jungfachkräften des Berufes „Energielektroniker“ durchaus gelingen. Ihre Ausbildungsgänge weisen aber auf diesen speziellen beruflichen Einsatz nach der Ausbildung nicht hin. Ganz anders ist dies bei den Berufen

- Industriemechaniker, Fachrichtung „Produktionstechnik“ und
- Industrielektroniker, Fachrichtung „Produktionstechnik“.

Die Ausbildungsordnungen dieser beiden Berufe bilden ideale Voraussetzungen dafür, Jungfachkräfte auf der Basis einer breit angelegten beruflichen Grundbildung speziell für die Tätigkeit als Anlagenführer im Produktionsbereich der industriellen Großserienfertigung zu qualifizieren.

Dabei wird der im § 3 Abs. 4 der neuen Ausbildungsordnungen enthaltene Ansatz zur Entwicklung der Selbständigkeit der Jungfachkräfte für die künftige Wahrnehmung ihrer Aufgaben den Anforderungen, wie sie an Anlagenführer im Produktionsprozeß zu stellen sind, in ganz besonderem Maße gerecht.

Aufgabe der Jungfachkräfte im Produktionsbereich

Eine Variante des Wandels der Arbeitsorganisation im Produktionsbereich der Großserienfertigung in den 80er Jahren ist die Bildung sogenannter „Anlagenführerteams“. In diesen Teams arbeiten Fachkräfte verschiede-

ner Berufe im Produktionsbereich gemeinsam an der Bewältigung aller Aufgaben, wie sie sich aus Aufbau, Einrichten, Betreiben und Instandhalten der Anlagen sowie aus der Sicherung der Qualität der produzierten Erzeugnisse ergeben. Jungfachkräfte arbeiten dabei mit erfahrenen für diese Aufgabe fortgebildeten Produktionswerkern zusammen. Aufgabe jedes Anlagenführers ist es, selbstständig, selbstaktiv und selbstverantwortlich im Team mitzuarbeiten und aus eigenem Antrieb zur Lösung aller anfallenden Probleme beizutragen.

Daraus ergibt sich für die Teammitglieder eine deutlich andere Struktur von Aufgaben, Anforderungen als dies zuvor bei der Arbeit an Einzelarbeitsplätzen der Fall war.

Unabdingbare Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Mitarbeit der Jungfachkräfte in den Anlagenführerteams ist es, daß sie über eine breit angelegte berufliche Grundbildung verfügen, das auf den Anlagen zu erzeugende Produkt, die Produktionsverfahren und Produktionsmittel einschließlich der dazugehörigen Steuerungstechnik gut kennen, mit ihnen umgehen können und den gesamten Produktionsprozeß auch in kritischen Situationen beherrschen.

Der Umstand, daß diese Qualifikationen nur bei absoluter Produktionsnähe der Ausbildung erworben werden können, liegt auf der Hand und führte zur Konzeption des dezentralen Lernens.

Das dezentral orientierte Lernsystem

Zunächst gilt es zu erkennen, daß jeder ausbildende Großbetrieb als Lernortsystem gesehen werden muß. In diesem System haben die verschiedenen Lernorte spezifische Funktionen, die sie — an bestimmten Lernzielen orientiert — im Verlaufe des Ausbildungsprozesses wahrnehmen.

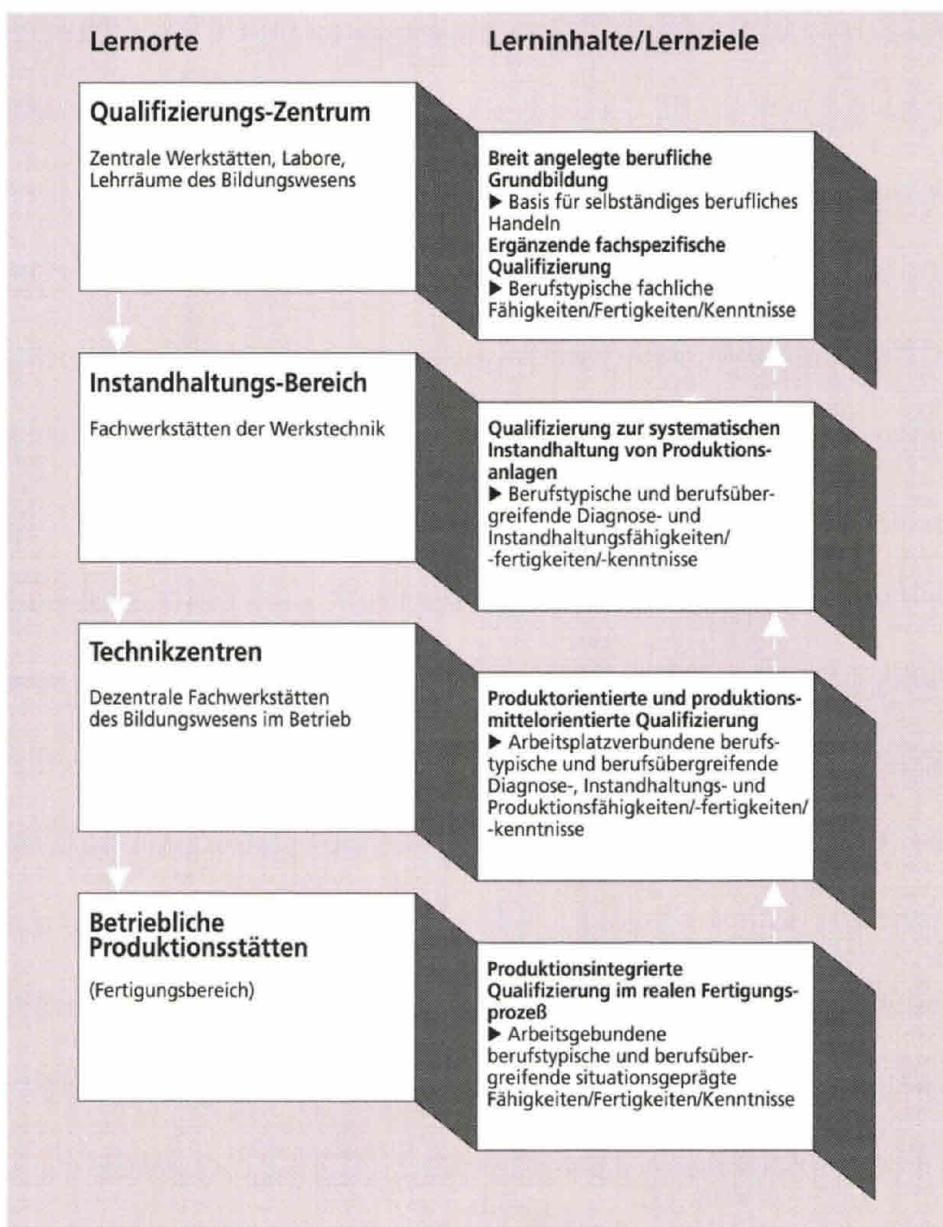
Qualifizierungszentrum (Ausbildungswerkstatt)

Während der Phase der breit angelegten Grundbildung erwerben die Auszubildenden die Grundqualifikationen für ein erfolgreiches Arbeiten im Metall- und Elektobereich. Dabei geht es jedoch nicht nur um den Erwerb funktionsorientierter Qualifikationen, sondern gerade in dieser Phase der Ausbildung wird durch entsprechende Methodenwahl die Basis für darauf aufbauendes selbstständiges berufliches Handeln gelegt. Hier ist sicherzustellen, daß die Auszubildenden passive Lernhaltungen überwinden und Antriebe für selbstaktives Lernverhalten entwickeln. So gilt es für die Ausbilder darauf zu achten, daß sich die Selbstaktivität nicht nur bei jenen Auszubildenden entwickelt, bei denen entsprechende Ansätze vorhanden sind, sondern der Keim für die Selbstaktivität muß wegen deren besonderer Bedeutung für die erfolgreiche Arbeit der künftigen Jungfachkräfte bei jedem einzelnen Auszubildenden bereits in dieser früheren Ausbildungsphase gelegt werden. Im Verlaufe ihrer Ausbildung kehren die Auszubildenden wiederholt in das Qualifizierungszentrum zurück, um sich hier in besonderen Lehrgängen beispielsweise die Grundlagen der Steuerungstechnik zu erarbeiten. Außerdem wird im Qualifizierungszentrum jene Fachtheorie vermittelt, deren Inhalte sich zwingend aus jenen spezifischen betrieblichen Sachverhalten ergeben, die wegen ihrer Aktualität bzw. wegen ihrer betriebstypischen Besonderheiten nicht Gegenstand des Berufsschulunterrichts sein können.

Instandhaltungsbereich (Werktechnik)

Der Instandhaltungsbereich großer Industriebetriebe war vor der Veränderung der Arbeitsorganisation im Produktionsbereich sowohl ein wichtiger Einsatzbereich während

Abbildung 1: Struktur des dezentral orientierten Lernsystems



der Ausbildung der Jungfachkräfte als auch deren Haupteinsatzbereich nach abgeschlossener Berufsausbildung. Seine Bedeutung als Hauptkunde der Berufsausbildung großer Betriebe des Automobilbaus hat der Instandhaltungsbereich verloren, da ein Großteil seiner Funktion in den Produktionsbereich übergegangen ist. Für die Berufsausbildung selbst sind aber die verbliebenen Fachwerkstätten des Instandhaltungsbereichs nach wie vor unverzichtbare Ausbildungsorte. Denn gerade hier können die Auszubildenden jene

Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die für eine systematische Instandhaltung unabdingbar sind, vertiefen, üben und anwenden. Gemeinsam mit erfahrenen Fachkräften arbeiten sie an komplexen Reparaturen bzw. beim Aufbau neuer Fertigungsanlagen.

Gerade während des Einsatzes im Instandhaltungsbereich können die Auszubildenden die im Qualifizierungszentrum erworbenen Grundlagen der Selbständigkeit erstmals praktisch erproben.

Fachwerkstätten/Technikzentren

Die Technikzentren des Bildungswesens im Produktionsbereich spielen in der Konzeption des dezentralen Lernens eine entscheidende Rolle.

Im Sinne eines arbeitsplatzverbundenen Lernens sollen die Auszubildenden in Phase 1 im Technikzentrum zunächst jene Produkte kennenlernen, die später im Produktionsprozeß mit ihrer Hilfe entstehen sollen. Dabei kann das Produkt im Original sowie als Schnitt und Funktionsmodell zum Lernmittel werden. Die stofflichen Eigenschaften des Produkts werden ebenso zum Lerninhalt wie seine Qualitätsmerkmale.

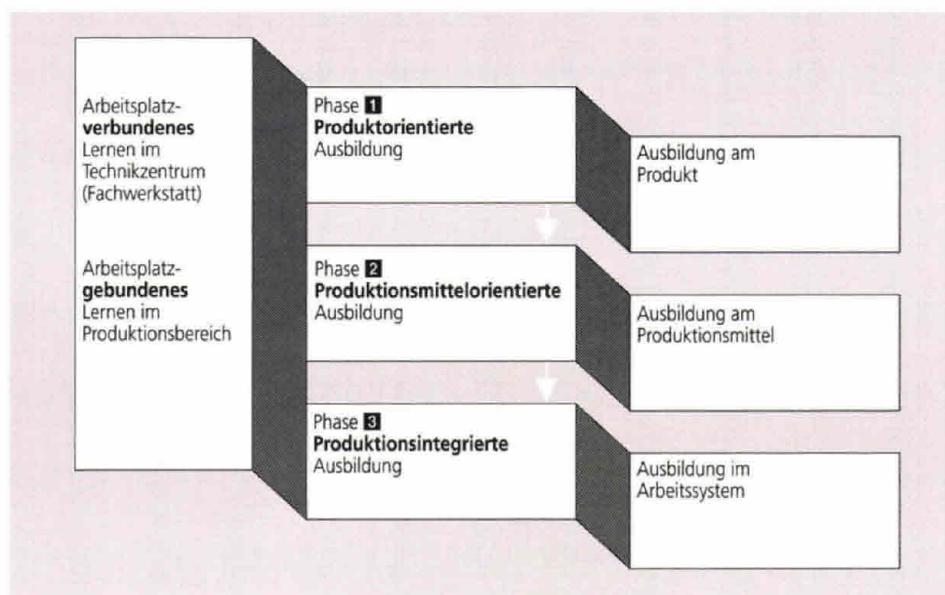
Mit dieser qualitätsbezogenen produktorientierten Qualifizierungsstrategie wird auch den aktuellen Erfordernissen und Bemühungen der Leitung des Produktionsbereiches entsprochen, die zur Zeit gerade in der Verstärkung des Qualitätsbewußtseins der Anlagenführer einen besonderen Schwerpunkt setzt.

Die ausgeprägte pädagogische Chance liegt in diesem und den folgenden Ausbildungsabschnitten darin, daß die Auszubildenden den Nutzen des Lernens auch für sich handlungsorientiert ganz unmittelbar erkennen können. Denn sie werden so unter strikter Wahrung arbeitspädagogischer Grundsätze direkt an ihre spätere berufliche Tätigkeit herangeführt.

In Phase 2 erwerben die Auszubildenden wiederum im arbeitsplatzverbundenen Lernen Kenntnisse über Aufbau und Funktionsweise der Produktionsmittel. Dabei muß es Ziel sein, als Lernmittel jeweils aktuelle Produktionsmittel für den Transport, die Handhabung und die Bearbeitung des Produktes einzusetzen, um aktuelle und zukunftsweisende Qualifikation zu vermitteln.

Zu diesem Zweck ist es erforderlich, daß die Leitungen des Bildungswesens und des Pro-

Abbildung 2: Dezentral ausgerichtetes Lernen im Technikzentrum und im Produktionsbereich



duktionsbereichs im wohlverstandenen jeweiligen Eigeninteresse aber auch im gegenseitigen Interesse und zum Nutzen des Auszubildenden Vereinbarungen hinsichtlich des Einsatzes aktueller Produktionsmittel in den Technikzentren des Bildungswesens treffen.

Unterlassungssünden an dieser Stelle führen nicht nur zu Verlustzeiten im Ausbildungsvor-
prozeß, sondern rächen sich auch für den Betrieb in Qualifizierungdefiziten der Jungfach-

kräfte, die später nur mit erheblich größerem Aufwand durch Fortbildungsaktivitäten wieder ausgeglichen werden können.

In Phase 3 erfolgt im Sinne eines arbeitsplatzgebundenen Lernens der Einsatz der Auszubildenden im unmittelbaren Produktionsbereich. In einem produktionsintegrierten Qualifizierungsprozeß arbeiten die Auszubildenden mit qualifizierten Anlagenführern zusammen, die auf diese Aufgabe vor-

bereitet werden und die Funktion der Ausbildungsbeauftragten übernehmen.

Dabei geht es für die Auszubildenden in erster Linie darum, die zuvor an den anderen Lernorten des betrieblichen Lernortsystems erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in der realen Betriebssituation anzuwenden und erste Erfahrungen im eigenen späteren Einsatzbereich zu sammeln.

Die Steuerung des Einsatzes der Auszubildenden im unmittelbaren Produktionsbereich geschieht von den Technikzentren des Bildungswesens aus. Von den dort eingesetzten Fachkräften des Bildungswesens, die regelmäßigen Kontakt zu den Ausbildungsbeauftragten halten, werden die Auszubildenden auch zusätzlich pädagogisch betreut.

Dies führt dazu, daß auch die Fachkräfte des Bildungswesens regelmäßigen Kontakt zum realen Betriebsgeschehen behalten und Veränderungen betrieblicher Prozesse in ihre Bildungsarbeit einbeziehen können.

Hier schließt sich nun der Kreis des dezentral orientierten Lernsystems, das in besonderem Maße in der Lage ist, den Qualifizierungserfordernissen nach den neugestalteten Ausbildungsordnungen im Metall- und Elektroberreich zu entsprechen. Der Bildungsarbeit gelingt es durch das Aufgeben ihrer bisher weitgehend zentral fixierten Qualifizierungsposition und durch das Eindringen in die bisher den Qualifizierungsprozessen in der Berufsausbildung weitgehend verschlossenen Produktionsbereiche einen Realitätsbezug zu erhalten, wie er in den letzten Jahrzehnten der strengen funktionsteiligen Arbeitsorganisation nicht möglich war.

Der hier aufgezeigte Trend zu einem dezentral orientierten Qualifizierungssystem dürfte sich für die nächsten Jahre als erfolgversprechender Weg für die Qualifizierung von Jungfachkräften für den Produktionsbereich erweisen.



Ursula Hecker

ARZTHELFERINNEN - FÜNF JAHRE NACH DER AUSBILDUNG

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 134,
Berlin 1991, 67 Seiten, 12,- DM
ISBN 3-88555-454-2

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung
Referat Veröffentlichungswesen
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon 86 83-5 20/5 16
Telefax 86 83-4 55

Erfordern umfassende Berufsprofile integrierte Verfahren der Curriculaentwicklung?

Karin Schittenhelm



Soziologin, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung 3.1 „Gewerlich-technische Berufe“ am Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin, zur Zeit Stipendiatin an der FU Berlin im Rahmen des Hochschulsonderprogramms II des Bundes und der Länder

Die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe hatte zum Ziel, in die Ausbildungsinhalte umfassende Fertigkeits- und Kenntnisbestandteile zu integrieren sowie diese in den Zusammenhang mit der beruflichen Handlungsfähigkeit zu bringen. Der Beitrag stellt, ausgehend von der verstärkten Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen Betrieb und Berufsschule im Rahmen der Neuordnungsverfahren, mögliche Perspektiven für ein Verfahren der Curriculaentwicklung zur Diskussion.

Das Problem einer Abstimmung zwischen betriebs- und schulbezogener Berufsausbildung wurde unter dem Aspekt der Gewichtung der jeweiligen Bildungsangebote in Auseinandersetzungen um die Veränderungen der Industriearbeit durch den technischen Wandel wiederholt aufgegriffen.

Schon die industriesoziologische Diskussion der 60er Jahre wies auf den Bedeutungszuwachs technischer Kenntnisse und Intelligenz gegenüber manuellen Fertigkeiten als Folge sich wandelnder Anforderungen in der Industriearbeit hin.¹ Die Feststellung, daß beständige Veränderungen im Arbeitsprozeß spezialisierte Fachkenntnisse schnell wieder veralten lassen können, führte dazu, daß die Wichtigkeit einer Allgemeinbildung hervorgehoben wurde.²

Zunehmend wurde in der bildungspolitischen Diskussion die Forderung nach einer

breiter angelegten beruflichen Bildung erhoben, für deren Realisierung mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe eine Voraussetzung geschaffen werden sollte. Mit den neuen Ausbildungsordnungen wurde gleichzeitig versucht, einer sich abzeichnenden Verlagerung in der Qualifikationsstruktur gerecht zu werden: der Stellenwert der Handarbeit hat sich durch den Einsatz rechnergestützter Maschinen und Systeme zugunsten intellektueller Fähigkeiten und sozialer Handlungskompetenzen verringert.³ Für den heutigen Berufstätigen in den industriellen Metall- und Elektroberufen werden theoretisches Wissen und fachübergreifende Kompetenzen mehr denn je unerlässlich. Dabei hatte der Einsatz der Mikroelektronik vor allem die Notwendigkeit einer integrierten Anwendung kognitiver und praktischer Fähigkeiten zur Folge.

Zudem zielen die neuen Berufe im Gegensatz zu früheren Ordnungsmitteln ausdrücklich auf den Erwerb einer beruflichen Handlungskompetenz ab. Diese soll dazu befähigen, verändernde qualifizierte Tätigkeiten in verschiedenen Bereichen und Branchen auszuüben sowie die eigene Qualifikation beständig weiterzuentwickeln. Ein weiteres fachübergreifendes Ausbildungsziel der neuen Berufe ist, daß die Absolventen ihre Arbeit selbständig planen, kontrollieren und durchführen können.

Inwiefern mit den Neuordnungen notwendige Voraussetzungen dafür geschaffen wurden, daß diese Intentionen tatsächlich umsetzbar sind, könnte nur eine längerfristig

angelegte Evaluierung aufzeigen. Im folgenden soll dagegen die Ausbildungsordnungsentwicklung im Hinblick auf die mit den erwähnten Zielsetzungen verbundenen Anforderungen an die Verfahrensweisen der Curriculaentwicklung zur Sprache kommen.

Die Möglichkeiten eines integrierten Verfahrens der Curriculaentwicklung müssen geprüft werden

Deren Aufgaben bestehen nicht nur darin, daß verschiedene Ausbildungselemente miteinander kombiniert werden müssen, die jeweils in die Zuständigkeit der Lernorte Betrieb und Berufsschule fallen. Das Ausbildungsziel ist nicht eine Summe von Fähigkeiten, die sich additiv ergänzen, sondern es geht darum, Fertigkeits- und Kenntnisbestandteile zu formulieren, die inhaltlich eng aufeinander bezogen sind. Dies bedeutet, daß zum Beispiel Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen, daß fachübergreifende Qualifikationen gebunden an eine fachbezogene Ausbildung erworben oder kognitive Fähigkeiten handlungsorientiert angeeignet werden können.

In den Neuordnungsverfahren zu den industriellen Metall- und Elektroberufen wurden unterschiedliche Wege beschritten, um diesen Aufgabenstellungen gerecht zu werden. Der folgende Beitrag versucht eine Aufarbeitung dieser Vorgehensweisen, indem die sich aufzeigenden Probleme dahingehend überdacht werden, daß Lösungswege in den Möglichkeiten eines integrierten Verfahrens der Curriculaentwicklung gesucht werden. Er wurde durch ein Forschungsprojekt zur Vorbereitung der Evaluierung der Neuordnungen angeregt⁴, das unter anderem protokolierte Expertengespräche mit an den Verfahrensweisen beteiligten Wissenschaftler/-innen am Bundesinstitut für Berufsbil-

dung beinhaltete. Diese hatten Sachverhalte und Probleme der Neuordnungsverfahren sowie Perspektiven für deren Weiterentwicklung zum Thema.

Kooperationsformen und Abstimmungsweisen in der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe

In seiner idealtypischen Form sieht das Neuordnungsverfahren eine inhaltliche Abstimmung zwischen Ausbildungsordnung und schulischem Rahmenlehrplan erst zu einem späten Stadium vor. In der Erarbeitungs- und Entwicklungsphase, die — wie im Falle der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe — Forschungsarbeiten beinhaltet kann, ist die schulische Seite durch Kontakte mit repräsentativen Vertretern beteiligt.⁵ Erst nach der Vorlage eines separat entwickelten Entwurfs für die Ausbildungsordnung werden den dort vorgeschlagenen Lerninhalten jeweils Entsprechungen in den Rahmenlehrplänen gegenübergestellt. Problematisch an diesen Formen der Kooperation und Abstimmung sind nicht nur der letztendlich sekundäre Charakter des schulischen Beitrags zur beruflichen Fachausbildung — was der zunehmenden Bedeutung von allgemeinbildenden und theoretischen Lerninhalten nicht mehr entsprechen kann — sondern auch das unvermittelte Nebeneinander beider Stränge in der Erarbeitungsphase der Lerninhalte.

In den Neuordnungsverfahren der industriellen Metall- und Elektroberufe wurde von diesem idealtypischen Vorgehensmodell insofern abgewichen, als eine inhaltliche Einbeziehung der schulischen Vertreter beziehungsweise von schulischen Lerninhalten schon in der Vorbereitungsphase stattfand. Dabei wurde in den jeweiligen Ordnungsverfahren im Metall- und Elektrobereich nochmals gesondert vorgegangen.

Im Verlauf der Forschungsarbeiten zur Neuordnung der Metallberufe hatten schulische Vertreter die Rolle von Beobachtern. Durch ihre Teilnahme an den damals gebildeten Arbeitsgruppen konnten sie inhaltlich zum Verfahren beitragen. Zu dieser frühen Beteiligung wurden sie seitens des Bundesinstituts für Berufsbildung aufgefordert. In die Iststands-Analyse der für den Beruf relevanten Ausbildungsinhalte mit einem dafür erstellten Beurteilungskatalog⁶ wurden dagegen ausschließlich die überwiegend der betrieblichen Ausbildung zugeordneten beruflichen Merkmale einbezogen. Allerdings orientierte sich das Vorgehen am Begriff der „Facharbeiterqualifikation“, der in den seitens der Tarifvertragsparteien festgelegten Eckdaten formuliert war.⁷ Dieser beinhaltet Grundqualifikationen, die nicht von spezifischen betrieblichen Arbeitszusammenhängen abhängig sind und nach den Intentionen der Neuordnung im Zusammenhang mit der fachgebundenen Ausbildung vermittelt werden sollen.

In der Vorbereitungsphase der Neuordnung der Elektroberufe fand keine Kooperation statt, die über die Einbindung repräsentativer schulischer Vertreter hinausging. Dagegen umfaßte die erstellte Iststands-Analyse außer betrieblichen auch schulische Lerninhalte. In dem vorgegebenen Beurteilungskatalog waren „Lernziele, Lerninhalte und Richtzeiten des KMK-Rahmenlehrplans“ enthalten.⁸ Durch die 1972 erfolgte Stufenausbildungs-Verordnung für die Elektroberufe gab es dafür andere Ausgangsbedingungen als für die Metallberufe, deren Berufsbilder überwiegend aus den 30er und 40er Jahren stammten.

Dem Neuordnungsverfahren in den Elektroberufen lag gleichzeitig ein Qualifikationsbegriff zugrunde, der die Notwendigkeit einer Integration von Fertigkeiten und Kenntnissen als Bestandteil der beruflichen Handlungsfähigkeit formulierte. Dem widersprach der später vom Rahmenlehrplanausschuß der KMK-Konferenz erhobene Anspruch, die

Fachtheorie auf den schulischen Unterricht zu konzentrieren. Die mit der Einführung des Qualifikationsbegriffs verbundene Vorstellung der übrigen Beteiligten, Kenntnisse und Fertigkeiten auch integriert zu vermitteln, sah gerade nicht die Zuordnung der Fachtheorie an einen Lernort und deren Vermittlung losgelöst von der berufspraktischen Seite vor.⁹

In beiden Neuordnungen fanden eine verstärkte, jeweils unterschiedliche Kooperation und Abstimmung statt

Die Forscher/-innen des Bundesinstituts für Berufsbildung nutzten den Handlungsspielraum, der innerhalb des formalen Verfahrensmodells angelegt ist, um eine über die dort vorgesehenen Vorgehensweisen hinausgehende Abstimmung der Ausbildungsbeiträge der Lernorte zu verwirklichen. Erklärte Ziele dafür waren die Verbesserung der Voraussetzungen eines Erwerbs der beruflichen Handlungsfähigkeit und die Erhöhung der Akzeptanz der Ausbildungsordnung durch eine Berücksichtigung aller Beteiligten, die für deren spätere Umsetzung zuständig sind.

Trotz dieser Ansätze für eine verstärkte Abstimmung zwischen den beiden Lernorten wird dieses Problem seitens einzelner Forscher am Bundesinstitut für Berufsbildung als noch grundsätzlich ungeklärt dargestellt.¹⁰ Auch in der bildungspolitischen Diskussion insgesamt werden Kritikpunkte an bisherigen Konzepten und Methoden der Berufsbildung erhoben, die das Problem des Ausbildungsbeitrages und des traditionellen Fachverständnisses der beteiligten Lernorte betreffen.

Gestaltungsansatz, Personenbezogenheit und Prospektivität als Kritikpunkte an bestehenden Konzepten und Methoden der Berufsbildung

Der entscheidende Maßstab für die Entwicklung von Ausbildungsordnungen sind die Anforderungen betrieblicher Arbeitsplätze. Diese wurden im Falle der neuen industriellen Metall- und Elektroberufe hauptsächlich durch eine Befragung von betrieblichen Sachverständigen ermittelt. Als alleiniger Maßstab ist diese Orientierung einer zunehmenden Kritik ausgesetzt:

- Eine sich verändernde Qualität der Arbeit erfordert ein gestaltendes Handlungsvermögen.

Nach den Zielsetzungen des Gestaltungsansatzes bedeutet eine berufliche Handlungsfähigkeit nicht mehr lediglich, daß sich die Absolventen einer Ausbildung auf die Gegebenheiten bestehender Arbeitsplätze einrichten können. Sie müssen zudem in der Lage sein, diese im Hinblick auf Arbeitsorganisation und Produktionstechnik mitzugestalten.¹¹ Das berufliche Handeln umfaßt nicht mehr nur die Verrichtung eng vorgegebener sondern zunehmend auch den Vollzug offen gehaltener Aufgabenstellungen. Der Gestaltungsaspekt bezieht sich auch auf eine Mitbestimmung in Fragen der Arbeitsorganisation und der Technikentwicklung.¹² Entscheidend ist, daß hier ein subjektives Handlungsvermögen angestrebt wird, das nicht nur ermöglicht, gegebenen Anforderungen zu entsprechen sondern auch verändernd in diese einzugreifen.

- Komplexes Arbeitshandeln erfordert eine personenbezogene Qualifizierung.

Eine schon frühe Kritik war die These, daß eine Orientierung an bestehenden Arbeitsplätzen und eine daraus folgende Ableitung der Qualifikationen die dortige Arbeitsteilung als Ausdruck betrieblicher Hierarchien

nicht kritisch überdenkt, sondern übernimmt.¹³ Als Alternative dazu wurde die Orientierung an gesellschaftlichen Aufgabenstellungen und den Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen der Arbeitenden zur Diskussion gestellt.¹⁴

Die Gewichtung hin zu Aspekten einer Persönlichkeitsentwicklung als Orientierungsgröße gewinnt gegenwärtig eine Aktualität durch die zunehmende Komplexität des Arbeitshandelns aufgrund einer veränderten Arbeitsorganisation und der Einflüsse der Mikroelektronik.¹⁵ Bildungsziele werden nicht mehr nur im Erwerb von Werkzeugwissen, sondern auch in der Vermittlung von Orientierungswissen¹⁶ und in der Erziehung zu einem selbstständig handelnden Individuum gesehen. Nicht mehr allein der Beruf mit abgegrenzten Fachkompetenzen soll als Orientierungsgröße dienen, sondern die biographische Fähigkeit, gegenwärtig und zukünftig mit diesen Fachkompetenzen umzugehen.¹⁷

- Vorausschauende Berufsbildung bedeutet, Grundlagen zu schaffen für ein nicht voraussehbares Arbeitshandeln.

Weder in Ausbildungsordnungen noch in der Berufsbildung überhaupt sind zukünftige Entwicklungen antizipierbar. Von welcher Dauer die Anwendbarkeit eines fachgebundenen Wissens ist, wird zunehmend ungewiß. Versuche einer Lösung dieses Problems führten zu der Suche nach Grundqualifikationen beziehungsweise fachübergreifenden Qualifikationen. Eine Gewähr für eine zukünftige berufliche Handlungsfähigkeit können sie letztendlich nicht sein. Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern sie Voraussetzungen darstellen für ein „Aneignungs- oder Lernpotential“, das den Erwerb zukünftig geltender fach- oder prozeßbezogener Fähigkeiten ermöglicht oder begünstigt.

Schlußfolgerungen

Um den insgesamt veränderten Intentionen und Zielsetzungen in der Berufsbildung ge-

recht zu werden, kann eine Abstimmung der lernortbezogenen Ausbildungsbeiträge innerhalb des Verfahrens nicht allein darin bestehen, die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen zu verbessern. Stattdessen stellt sich die Frage nach einem Überdenken ihres Beitrages zur Berufsbildung:

- Die Integration von Fertigkeits- und Kenntnisbestandteilen der beruflichen Handlungsfähigkeit widerspricht einer traditionellen Zuordnung der Ausbildungsinhalte in berufspraktische Qualifikationen einerseits und technikwissenschaftliche Fachtheorie andererseits.
- Eine Mitgestaltung von Technik und Arbeitsorganisation erfordert ein theoretisches Wissen um die Ziel- und Zwecksetzungen des Technikeinsatzes, das über ein traditionelles ingenieurwissenschaftliches Verständnis von Technik hinausgeht.¹⁸
- Persönlichkeitsbildende Zielsetzungen, die Bildungsziele einer Allgemeinbildung sind, fallen stärker ins Gewicht, womit diese nicht mehr als sekundär und der Berufsbildung beigeordnet gelten können.

Doch in welcher Form können solche weitergehenden Zielsetzungen in den Neuordnungsverfahren am Bundesinstitut für Berufsbildung — die der Gegenstand meiner Überlegungen sind — berücksichtigt werden? Ich gehe im folgenden davon aus, daß ein Prozeß der „Neu-Verständigung“ über Ausbildungsinhalte und -ziele durch ein Verfahren, das einen entsprechenden Diskussionsprozeß begünstigt, angeregt werden kann.

Ansätze für ein integriertes Verfahren wurden in den Neuordnungen der industriellen Metall- und Elektroberufe bereits sichtbar. Inwiefern können solche Ansätze weiterentwickelt werden zu einem Verfahren, in dem die inhaltliche Bestimmung der Beiträge der beteiligten Lernorte an der Berufsbildung im Hinblick auf die neuen Anforderungen überdacht und weiterentwickelt werden kann?

Perspektiven für ein integriertes Verfahren

Bei den folgenden Überlegungen dazu, wie das bisherige Verfahren unter Berücksichtigung seiner Ausgangsbedingungen verändert werden kann, gehe ich von drei Ebenen aus. Innerhalb dieser würde ein integrierter Ansatz jeweils eigene Veränderungsmöglichkeiten mit sich bringen: die Vorgehensweise der Forschung und Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen, die daraus resultierenden Curricula und deren Umsetzung in der Ausbildungspraxis. Die im folgenden dargestellten Perspektiven kristallisierten sich in den Expertengesprächen mit den an der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe beteiligten Wissenschaftler/-innen am Bundesinstitut für Berufsbildung heraus. Dabei berücksichtige ich nur Möglichkeiten, die eine Durchführung der Berufsausbildung an zwei Lernorten beibehalten.

1. Ausbildungsordnung für die Betriebe und schulische Rahmenlehrpläne werden wie bisher getrennt entwickelt. Dabei findet eine verstärkte inhaltliche Abstimmung schon im Vorfeld statt und zwar dahingehend, daß eine Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen theoretischen und praktischen Voraussetzungen der beruflichen Handlungsfähigkeit von vornherein in die Bestimmung der Ausbildungsinhalte beider Lernorte eingeht. Dieses Verfahren einer verstärkten Kooperation durch inhaltliche Absprachen schon in der Vorbereitungsphase kommt dem bisherigen idealtypischen Verfahrensmodell noch am nächsten und ist eine Weiterführung des in der Neuordnung der industriellen Metallberufe praktizierten Ansatzes.

2. Die Entwicklung der schulischen Lehrpläne und der Ausbildungsordnung für die betriebliche Ausbildung findet von vornherein innerhalb eines Verfahrens der Forschung und Neuordnung statt. Dieses umfaßt systematisch beide Seiten. Dabei lassen sich nochmals zwei Möglichkeiten unterscheiden.

a) Das Verfahren hat zwei Produkte zum Ergebnis: einen Rahmenplan für die Ausbildung in den Betrieben und einen für die Berufsschule.

b) Das Verfahren führt zur Erstellung eines Gesamtcurriculums. Eine Zuordnung der Inhalte an die Lernorte Betrieb und Berufsschule findet im Nachhinein statt.

Insbesondere in seiner letzten Variante führt ein solches Vorgehen am weitesten vom bisherigen idealtypischen Verfahrensmodell weg und wäre mit weiterreichenden Veränderungen der institutionalisierten Abläufe verbunden. Ein erster dahingehender Schritt wurde im Neuordnungsverfahren der Elektroberufe praktiziert, indem dort in die Bestandsaufnahme der Fertigkeiten und Kenntnisse innerhalb der Forschungsarbeiten schon betriebliche und berufliche Lerninhalte einbezogen waren.

3. Kombiniert mit einem der bisher dargestellten Verfahren findet in der Ausbildungspraxis eine integrierte Vermittlung der Ausbildungsinhalte statt. Dafür sind vor allem die folgenden Probleme zu klären:

- Die Frage des Prüfungsrechts, das zum gegebenen Zeitpunkt noch verschiedene theoretische und praktische Prüfungsteile festlegt. Hier stellt sich die Frage einer Beibehaltung separater Prüfungen oder die Einführung komplexer, kombinierter Prüfungsaufgaben.
- Weitere Problempunkte sind die Ausstattung der Lernorte und die Realisierung von Lernprojekten, die in Kooperation mit Betrieb und Berufsschule durchgeführt werden.

Für eine Diskussion dieser Perspektiven sind meiner Ansicht nach insbesondere die folgenden Aspekte von Bedeutung:

- Die Verfahrensweisen am Bundesinstitut für Berufsbildung und deren Weiterentwicklung betreffen außer den dortigen Wissenschaftler/-innen insbesondere auch diejenigen, die an der Curriculaentwicklung beider

Lernorte und an deren Umsetzung beteiligt sind. Von daher stellt sich vor allem bei der zweiten der hier vorgestellten Perspektiven die Frage, in welcher Form eine Partizipation der Vertreter der Lernorte realisiert werden kann.

- Die Möglichkeiten eines integrierten Verfahrens stellen hohe Anforderungen an die organisatorischen und kooperativen Verhaltenskompetenzen der Beteiligten. Dies wirft die Frage auf, welche personellen und sachlichen Voraussetzungen erforderlich sind und inwiefern ein integriertes Verfahren nicht mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden sein wird. Allerdings bietet dies auch Anlaß dazu, Überlegungen zur Vereinfachung der formalisierten Verfahrensabläufe aufzugreifen.
- In seiner idealtypischen Form besteht das „duale System“ heute nicht mehr, sondern wird intern schon anders gehandhabt: von vielen Betrieben werden zum Beispiel auch theoretische Lerninhalte übernommen. Außerdem werden in den neugeordneten Berufen die bisherigen zwei Lernorte vielfach durch überbetriebliche Ausbildungsstätten ergänzt, da insbesondere Klein- und Mittelbetriebe für eine Ausbildung in diesen nicht immer genügend ausgestattet sind. Zunehmend wird daher von Bedeutung, welchen Einfluß die Einbeziehung eines dritten Lernortes für die Lernortkooperation und für ein integriertes und lernortübergreifendes Konzept der Berufsbildung hat.

Anmerkungen:

- ¹ Vgl. Stratmann, K.; Schlösser, M.: *Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten*. Frankfurt 1990, S. 120
- ² Vgl. Bahrdt, H.-P.: In: Stratmann, K.; Schlösser, M.: *Das duale System der Berufsbildung*. A. a. O., S. 121
- ³ Borch, H.; Buschhaus, D.; Goldgräbe, A.; Weißmann, H.: *Die neu geordneten industriellen Metall- und Elektroberufe unter dem Aspekt neuer Technologien*. In: Bonz, B.; Lipsmeier, A.: *Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsbildung*. Stuttgart 1991, S. 139
- ⁴ Es fand im Rahmen einer deutsch-sowjetischen Forschungskooperation statt und beinhaltete eine kritische Aufarbeitung der Verfahrensweisen der Berufsbildung beider Länder. Während sich die Arbeit am Bundesinstitut für Berufsbildung auf konkrete Fragen der Neuordnungsverfahren bezog, war von deutscher Seite außerdem das Institut für Technik und Bildung (ITB) in Bremen beteiligt, das eine Analyse des globalen technisch-ökonomischen Wandels und dessen Auswirkungen auf die Berufsbildung beider Länder durchführte.
- ⁵ Dazu gehören ein Antragsgespräch unter Einbeziehung der Kultusministerkonferenz sowie die Vertretung der Länder im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung und Stellungnahmen des Länderausschusses.
- ⁶ Vgl. Benner H.: *Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe*. Berlin 1982, S. 66
- ⁷ Vgl. Gärtner D.; Krischok, D.: *Zum Stand der Neuordnung der industriellen Metallberufe*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 10(1981)4, S. 6ff.
- ⁸ Die „Eckdaten“ waren das Ergebnis von Absprachen zwischen den Tarifvertragsparteien.
- ⁹ Vgl. Synopse zu den Eckdaten (Ausgangsposition — Gesprächsergebnis). In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 8(1979)2, S. 4ff.
- ¹⁰ Vgl. Borch H.; Deutsch, G.; Weißmann, H.: *Von der Ausbildung in Stufen zur Ausbildung in Fachrichtungen — zur Neuordnung der Elektro-Berufe*. Manuskript, Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1988, S. 6
- ¹¹ Ebenda, S. 14
- ¹² Ebenda, S. 27
- ¹³ Vgl. Heidegger, G.; Rauner, F.; Jacobs, J.; Martin, W.; Mizalski, R.: *Berufe 2000. Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft*. Düsseldorf 1991, S. 14ff.
- ¹⁴ Ebenda, S. 16 und S. 57
- ¹⁵ Brater, M.: *Thesen zur Berufskonstruktion*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 10(1981)5, S. 36
- ¹⁶ Diese Kritik bezieht sich insbesondere auf die Tätigkeitsanalysen als methodisches Instrument.
- ¹⁷ Vgl. ebenda
- ¹⁸ Vgl. Brater M.; Büchele, U.; Fucke, E.; Herz, G.: *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart 1988, S. 56
- ¹⁹ Ebenda, S. 40
- ²⁰ Ebenda, S. 46
- ²¹ Rauner, F.: *Elektrotechnik Grundbildung*. Soest 1986 und 1987, S. 132



Richard von Bardeleben, Ursula Beicht,
Rita Stockmann

KOSTEN UND NUTZEN DER BETRIEBLICHEN BERUFAUSBILDUNG

Forschungsstand, Konzeption,
Erhebungsinstrumentarium

BEREICHE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 140
Berlin und Bonn, 1991, 212 Seiten, 19,00 DM;
ISBN: 3-88555-465-8

Großes Interesse an den Kosten und dem Nutzen der beruflichen Bildung besteht in Theorie und Praxis seit den Arbeiten der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung“ zu Beginn der siebziger Jahre. Seither gehören Aussagen zu den Kosten der außerschulischen beruflichen Aus- und Weiterbildung zu den auch international gefragten Informationen über das bundesdeutsche Berufsbildungssystem. Der vorliegende Bericht dokumentiert die wesentlichen Ergebnisse des Forschungsprojekts „Entwicklung eines abgestimmten Erhebungskonzepts für betriebliche Kosten und den Nutzen der beruflichen Bildung“ für den Bereich der Berufsbildung.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim
Bundesinstitut für Berufsbildung -K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon: 86 83-5 20/5 16
Telefax: 86 83-455

Aus- und Weiterbildung bleiben ein zentrales Förderinstrument für eine berufliche und soziale Integration von Ausländern

Günter Kühn



*Wissenschaftlicher Direktor
in der Hauptabteilung 4
„Erwachsenenbildungsfor-
schung“ des Bundesinsti-
tuts für Berufsbildung; Ar-
beitsschwerpunkte: Weite-
rbildung von Ausländern,
Aussiedlern und Langzeit-
arbeitslosen*

Die Eingliederung von Ausländern ist durch die Probleme des Eingangsprozesses in den Hintergrund getreten. Überdeckt wird diese Thematik auch durch die Diskussion über die Eingliederung von deutschstämmigen Aussiedlern aus Ost- und Südosteuropa.

Der Beitrag knüpft an die Diskussion um die Aus- und Fortbildung ausländischer Arbeitnehmer an. Anlaß dafür ist der Abschluß zweier Modellversuche zur beruflichen Qualifizierung von Ausländern, die im Rahmen der Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen, durchgeführt worden sind.

Zur Beschäftigungssituation von Ausländern

Nach Wirtschaftsbereichen getrennt sind in den letzten Jahren die meisten der ausländischen Arbeitnehmer im verarbeitenden Gewerbe, im Handel, in der Land- und Forstwirtschaft und im Baugewerbe beschäftigt gewesen. Darüber hinaus waren es Bereiche der Grundstoffindustrie — wie das Eisen- und Hüttenwesen —, in denen in größerer Zahl ausländische Arbeiter ihren Arbeitsplatz fanden. Es handelt sich vorwiegend um Wirtschaftsbereiche mit einer traditionell hohen Konzentration an ausländischen Be-

schäftigten auf niedrigem Qualifikationsniveau (Un- und Angelerntätigkeit) und hoher — manueller — Arbeitsintensität.¹ Diese Wirtschaftsbereiche sind von konjunktuellen und strukturellen Veränderungen in den 80er Jahren besonders erfaßt worden, so daß zahlreiche Arbeitsplätze vor allem auf niedrigem Qualifikationsniveau verloren gingen.² Von dem Verlust dieser Arbeitsplätze waren gleichermaßen Deutsche wie Ausländer betroffen. Da aber ausländische Arbeitnehmer häufiger als Deutsche in un- und angelernten Tätigkeiten und in krisenanfälligen und strukturellen Veränderungen stärker unterworfenen Wirtschaftsbereichen beschäftigt werden, sind sie und ihre Familien verstärkt von Arbeitslosigkeit bedroht.³

Die Arbeitslosenquote der ausländischen Arbeitnehmer erreichte 1983 im Jahresdurchschnitt einen Höchststand von 292 140 Personen (14,7 Prozent), um in den folgenden Jahren 1987 auf 261 100 (14,3 Prozent), 1988 auf 269 500 (14,4 Prozent), 1989 auf 232 600 (12,2 Prozent) und 1990 bis auf 202 975 (10,9 Prozent) zurückzugehen.⁴

Dieser Rückgang ist in erster Linie auf die gute Wirtschaftslage in den alten Bundesländern mit ihren Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt zurückzuführen. Hinzu kommt eine seit 1980 zu beobachtende rückläufige Tendenz in der Beschäftigung von ausländischen Arbeitnehmern in der Bundesrepublik Deutschland. So nahm die Zahl der ausländischen Beschäftigten von 1 996 684 (9,5 Prozent aller Beschäftigten) 1980 auf 1 782 253 (acht Prozent aller Beschäftigten) 1990 ab,

was eine Minderung um 10,7 Prozent bedeutet. Dies trifft insbesondere auf den Anteil der Angehörigen aus EG-Ländern zu (bei Italienern ist ein Beschäftigungsrückgang von 60 Prozent zu verzeichnen!), so daß generell von einem Rückgang der Wanderbewegungen im EG-Raum zu sprechen ist. Verbesserte wirtschaftliche und soziale Konditionen für diese Arbeitnehmer in ihren Herkunfts ländern im Rahmen der europäischen Angleichung mögen hierfür die Ursachen sein.

Der Strukturwandel der deutschen Wirtschaft in Form einer Expansion des Dienstleistungssektors schlägt sich ebenfalls in der Ausländerbeschäftigung nieder: Obwohl immer noch mehr als die Hälfte der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden ausländischen Arbeitnehmer im verarbeitenden Gewerbe tätig ist, arbeitet inzwischen bereits jeder fünfte Ausländer im Dienstleistungsbereich, 1980 erst jeder siebente.⁵ Dabei ist ein Trend in die Selbständigkeit zu vermerken.

Ausländer- und arbeitsrechtliche Regelungen

Für die arbeits- und sozialrechtliche Stellung von Ausländern — und damit auch für die gesetzliche Förderungsmöglichkeiten im Bereich der Umschulung und Fortbildung — sind vor allem von Bedeutung

- das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) und die dieses Gesetz ergänzende
- Verordnung über die Arbeitserlaubnis für nichtdeutsche Arbeitnehmer [Arbeitserlaubnisverordnung (AErIV)] und
- das Bundessozialhilfegesetz (BSHG).

Seit dem Anwerbestop vom November 1973 haben Ausländer, die in der Bundesrepublik Deutschland arbeiten wollen, nur noch ausnahmsweise eine Aufenthaltsgenehmigung erhalten. Dieser Ausländerpolitik liegt die Rechtsauffassung zugrunde, daß die vorhan-

denen Arbeitsplätze und die Infrastrukturen in erster Linie den Inländern und den schon hier mit einer Aufenthaltsgenehmigung lebenden Ausländern zur Verfügung stehen sollten. Die Angst vor einer „Überfremdung“ bei der deutschen Wohnbevölkerung tangiert zusätzlich die Ausländerpolitik. In welchem Ausmaß dies erfolgt, kann gegenwärtig in der Diskussion um das Asylrecht verfolgt werden.

Bei der sozialen Absicherung sind ausländische Arbeitnehmer nahezu gleichgestellt (Anspruch auf Leistungen aus der gesetzlichen Kranken-, Unfall-, Renten- und Arbeitslosenversicherung).

Jeder fünfte Ausländer arbeitet inzwischen im Dienstleistungsbereich

Aufgrund der zwischen den EG-Mitgliedsstaaten getroffenen Vereinbarungen genießen die Arbeitnehmer aus den EG-Mitgliedsstaaten hingegen Freizügigkeit in der Bundesrepublik Deutschland. Sie haben praktisch einen Anspruch auf gleiche Behandlung wie Deutsche. Durch diese Rechtslage zeichnet sich eine Zweiklassengesellschaft von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland ab; diejenigen, für die das EG-Recht gilt, und diejenigen, die dem Ausländergesetz unterliegen.

Am 1. Januar 1991 trat eine Neuregelung des Ausländerrechts in Kraft. Diese Neuregelung hat einige Veränderungen gebracht, so daß nunmehr der § 19 Abs. 6 AFG die Maßgabe der Arbeitserlaubnisverordnung enthält, wonach eine besondere Arbeitserlaubnis nur zu erteilen ist, wenn der ausländische Arbeitnehmer in den letzten acht Jahren fünf Jahre rechtmäßig gearbeitet hat. Im neuen § 19 Abs. 1 AFG ist erstmalig geregelt, daß Ausländer mit Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthalt, die in der Bundesrepublik

Deutschland eine Beschäftigung anstreben, die Arbeitserlaubnis nur erteilt werden darf, wenn die Dauer der Beschäftigung drei Monate nicht übersteigt. Ausnahmen für erleichterte kurzfristige Beschäftigungen von Ausländern zielen insbesondere auf die Sicherung des Arbeitskräftebedarfs der Landwirtschaft, des Hotel- und Gaststättengewerbes, des Gesundheitswesens und des Schaustellergewerbes ab.⁶

Zusammenfassend kann man sagen, daß die gesetzlichen Neuregelungen des Ausländerrechts verstärkt die arbeitsmarktrechtliche Absicherung der deutschen Arbeitnehmer ins Auge fassen und daß partielle Ausnahmeleichterungen für ausländische Arbeitskräfte in erster Linie aus volkswirtschaftlichem Interesse erfolgen.

Stand beruflicher Aus- und Weiterbildung von ausländischen Arbeitnehmern

Unter beruflicher Aus- und Fortbildung von ausländischen Arbeitnehmern ist eine Reihe von unterschiedlichen Maßnahmearten beruflicher Qualifizierung von meist erwachsenen ausländischen Arbeitnehmern zu verstehen. Es handelt sich um die Ausbildung und die Umschulung, das Anlernen auf arbeitsplatzbezogene Tätigkeiten, die Fortbildung zum Zweck beruflicher Anpassung und beruflichen Aufstiegs sowie um berufsvorbereitende und berufsbegleitende Förderung.⁷ Ferner sind auch Veranstaltungen zur beruflichen Reintegration von Ausländern hinzuzurechnen. Für eine berufliche Qualifizierung mit Berufsabschluß stehen ausländischen Arbeitnehmern die im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und im Arbeitsförderungsgesetz geregelten beruflichen Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung.

Berufliche Bildung für ausländische Arbeitnehmer findet überwiegend in Groß- und

Mittelbetrieben sowie in einer Reihe von außer-/überbetrieblichen Einrichtungen statt, insbesondere Bildungswerke der Gewerkschaften und Wirtschaftsverbände, Institutionen wie der Internationale Bund für Sozialarbeit und die italienische Gewerkschaftseinrichtung ENAIP, Bildungsstätten der Kirchen und der Arbeiterwohlfahrt sowie in den Volkshochschulen.

Das betriebliche Anlernen stand lange Zeit im Vordergrund einer beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmern. Mit dem von der Bundesregierung verfügten Anwerbestop von 1973 nahm jedoch der Umfang derartiger Maßnahmen ab. Statt dessen stieg im Zusammenhang mit der sich verän-

dernden wirtschaftlichen Lage der Bundesrepublik Deutschland und der besonderen Gefährdung von ausländischen Arbeitnehmern durch Arbeitslosigkeit ihr Anteil bei der Umschulung und der beruflichen Anpassungsfortbildung.⁸

Aus dem tabellarisch zusammengestellten Zahlenmaterial ergibt sich ein anschauliches Bild über den Beteiligungsgrad ausländischer Arbeitnehmer an beruflichen Bildungsmaßnahmen seit 1982 (vgl. Tabelle). Danach ist ein kontinuierliches Anwachsen der Teilnahme von 1982 bis 1987 von 13 396 auf 28 999 zu verzeichnen. In weiterer Folge ist die Teilnehmerzahl von Ausländern Schwankungen unterworfen, die 1990 einen

Stand von 25 568 Teilnehmern erreichten. Diese Beteiligungsentwicklung in absoluten Zahlen darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß im Vergleich zu der Beteiligung von Deutschen an beruflichen Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit Ausländer generell unterrepräsentiert sind. So stehen der für 1990 genannten Zahl von 25 568 Ausländern 548 463 Deutsche gegenüber, die an Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg teilgenommen haben. Um diese Relation in Prozentzahlen zum Ausdruck zu bringen: acht Prozent dieser Beschäftigungsgruppe stellen nur knapp 4,7 Prozent aller Teilnehmer in Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit zur beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung.

Tabelle: Eintritt in Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit zur beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung (ohne Deutschsprachlehrgänge) für Deutsche und Ausländer von den Berichtsjahren 1982–1991

Staatsangehörigkeit	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Deutsche	252 131	292 154	338 081	392 717	505 641	567 355	538 770	466 860	548 463
dar. Aussiedler	7 013	9 691	8 065	8 463	10 320	11 067	13 079	35 273	91 365
Zugezogene/Übersiedler	—	—	—	—	—	—	—	—	62 260
Ausländer	13 396	14 047	15 059	16 607	24 401	28 999	26 841	23 016	25 568

Quelle: Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg

Ausländische Adressaten einer Berufsbildung

In der Bundesrepublik Deutschland haben in erster Linie diejenigen Ausländer eine reelle Chance, eine qualifizierte Aus- und Fortbildung zu erhalten, die seit Jahren in der Bundesrepublik Deutschland leben oder die schon hier geboren sind. Sie verfügen über eine relativ gute Schulbildung und zufriedenstellende Deutschkenntnisse. Sofern Ausländer nicht schon zur „integrierten“ zweiten und dritten Ausländergeneration gehören, ist es ihnen im Verlauf ihres langjährigen Aufenthalts in der Bundesrepublik Deutschland gelungen, die Bildungs- und Sprachkenntnisse so zu vervollkommen, daß sie sich kaum

von deutschen Teilnehmern in der Berufsbildung unterscheiden. Somit stellen sie kein „Problem“ für die Berufsbildung dar. Trotzdem bestehen für einen erheblichen Teil der in der Bundesrepublik lebenden Ausländer die Schwierigkeiten fort, an einer qualifizierten Aus- und Fortbildung teilzunehmen. Dabei handelt es sich in erster Linie um folgende Gruppen:

- Junge (erwachsene) Ausländer, die oftmals keinen Hauptschulabschluß vorweisen können und mit ungenügenden Deutschkenntnissen keine qualifizierte Berufsausbildung als Jugendliche mehr erhalten haben. Hierzu hat in besonderem Maße der Ausbildungsplatzmangel vergangener Jahre beige tragen. Als junge Erwachsene sehen sie sich

jetzt angesichts steigender qualitativer Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt einer ungewissen beruflichen und sozialen Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland gegenübergestellt:

- Erwerbsorientierte ausländische — insbesondere türkische — Mädchen und Frauen, die infolge eines traditionellen Rollenverständnisses und infolge restriktiver familiärer und sozialer Verhältnisse in der schulischen und beruflichen Qualifizierung benachteiligt worden sind und schlecht Deutsch sprechen.
- Ältere ausländische Arbeitnehmer (ab ca. 40 bis 45 Jahren), die zum Teil der ersten Generation („Einwanderergeneration“) angehören und keinen Schulabschluß besitzen,

nur geringe berufliche Qualifikationen als Un- und Angelernte nachweisen können sowie unzureichend Deutsch sprechen. Sie zählen zu der am stärksten von Arbeitslosigkeit gefährdeten Gruppe, deren weiterer Lebens- und Berufsweg nicht selten in die Dauerarbeitslosigkeit mündet.

- Bei älteren Ausländern korreliert oft ein niedriger Schulabschluß im Heimatland mit geringen Deutschkenntnissen. Nach hiesigen Grundanforderungen für die Berufsausbildung sind viele ältere Ausländer zumindest in Teilbereichen Analphabeten; problematisch erscheint dann vor allem für sie der Erwerb fachtheoretischer Kenntnisse. Andererseits sind sie oftmals hochmotiviert und wissen, daß es möglicherweise „die letzte Chance ihres Lebens ist“, wenn sie an einer fundierten beruflichen Qualifizierung teilnehmen.
- Asylanten aus unterschiedlichen Herkunfts ländern stellen eine Sondergruppe dar. Sie besitzen oftmals ein höheres Bildungsniveau, was sie formal nicht immer nachweisen können, da ihnen die nötigen Unterlagen fehlen. Ein Teil von ihnen hat eine Fremdsprache – meist Englisch – gelernt. Dadurch gehen sie viel systematischer an das Erlernen der deutschen Sprache heran. Was ihnen nach den Erfahrungen in den Modellversuchen häufig fehlt, ist eine Berufspraxis in einem hoch industrialisierten Land und entsprechend erworbene Qualifikationen.

Zwei Modellversuche als Innovationen für die Nachqualifizierung und Umschulung von Ausländern

Insgesamt kann man in Anbetracht des hier skizzierten Sachverhalts festhalten, daß die mit der beruflichen und sozialen Eingliederung von ausländischen Arbeitnehmern zusammenhängenden Anforderungen an die Aus- und Fortbildung den Rahmen und die

Abläufe herkömmlicher Berufsbildungsangebote sprengen. Es sind Überlegungen fortzusetzen, wie sie in ihrer Struktur und Organisation, in ihrem Inhalt sowie in ihrer Didaktik den unterschiedlichen Zielgruppen der ausländischen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland am besten gerecht werden.

- der eigentliche Umschulungskurs bis zu 24 Monate mit begleitenden Stützkursen – vor allem in der deutschen Sprache –
- eine kursbegleitende sozialpädagogische Beratung und Betreuung.

Die Ergebnisse der Modellversuche bestätigen die These, daß intensive teilnehmergerechte Fördermaßnahmen zu einer Reduzierung der Abbrecherquote und zu beachtlichen Prüfungserfolgen bei Umschulungsteilnehmern führen können. Dies ist um so bemerkenswerter, als sich die Ausbildungsbedingungen für die Teilnehmer und Ausbilder dieser Kurse aufgrund der sehr heterogenen Kurszusammensetzungen (ethnische Herkunft, Altersverteilung, schulische Vorkenntnisse, Deutschkenntnisse und Berufserfahrung), alles andere als günstig darstellen.

Fördermaßnahmen reduzieren die Abbrecherquote und führen zu Prüfungserfolgen

Diesem Anliegen dienten zwei Modellversuche. Dabei ging es zum einen um die

- Nachqualifizierung arbeitsloser junger erwachsener Italiener zum Elektromechaniker im Trägerverbund beim Bildungswerk ENAIP e.V. Stuttgart, und zum anderen um die
- berufliche Qualifizierung für lernunwohnende deutsche und ausländische Arbeitslose ohne Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf bei der Stiftung Berufliche Bildung, Arbeitslosenbildungswerk, Hamburg.

Ihr Ziel war es, arbeitslose Ausländer nach dem AFG zu Facharbeitern zu qualifizieren. Hierzu sollte ein Konzept zielgruppengemäßer Fördermaßnahmen für die berufliche Qualifizierung von Ausländern entwickelt und erprobt werden, das die Effizienz von Regelmaßnahmen für diese Personengruppe erhöht.

Die Grundstruktur dieser Umschulungsprogramme sind gekennzeichnet durch

- eine bis zu sechsmonatige Vorbereitungsphase zur Heranführung an ein systematisches Lernen und zur Reduzierung von sprachlichen und allgemeinen Bildungsmängeln,

Das erfolgreiche Absolvieren der Umschulung vieler Teilnehmer wird vor allem auf eine intensive sozialpädagogische Betreuung und auf ein flexibles Förder- und Stützangebot zurückgeführt, das eine gezielte Individual- und Gruppenförderung ermöglichte. Zu den didaktischen Besonderheiten dieses Angebots zählten die Verbindung von sprachlichem und (fach-)theoretischem Unterricht sowie von Werkstattunterricht. Im Verlauf der Modellversuche wurden zahlreiche Versuche unternommen, um beispielsweise über die methodische Form des „Teamteachings“ und des Experiments der „Projektarbeit“ („Arbeiten und Lernen“) die Verknüpfung unterschiedlicher Bildungsziele und -inhalte methodisch zu erreichen. Es wurde in diesem Zusammenhang deutlich, daß derartige Versuche eher durch pragmatisch erarbeitete und an den Teilnehmern orientierte Einzelcurricula zu realisieren sind als durch präzis vorgegebene Gesamtcurricula mit detailliert festgelegter Ablaufsplanung. Für den Umschulungserfolg ebenso bedeutsam waren die Gruppenkonstellation und das eingesetzte pädagogische Personal. So sollten Lehrgangsgruppen nicht mehr als 15 Mitglieder umfassen, denen ein Ausbilder sowie ein

Dozent/Fachlehrer zur Seite stehen. Für die sozialpädagogische Betreuung gilt eine ähnliche Relation. Dies erfordert allerdings auch ein eingespieltes Team an engagierten und qualifizierten pädagogischen Mitarbeitern.

Der Modellversuch in Hamburg war unter dem Vorzeichen gestartet, arbeitslose Deutsche und Ausländer gemeinsam zu einem Facharbeiterabschluß zu führen. Dabei zeigte sich, daß angesichts des stärkeren Leistungsgefüles eine Angebotsdifferenzierung notwendig war und gesonderte Sprachkurse für die ausländischen Teilnehmer eingerichtet werden mußten. Es erwies sich, daß vor allem bei deutschen Teilnehmern ein hohes Maß an Solidarität und Toleranz insbesondere zu Lehrgangsbeginn abverlangt wurde. Im Verlauf der Lehrgänge entwickelten sich ausländische Teilnehmer zu Gruppen- und Leistungsträgern, was sich schließlich auch in ihren guten Prüfungsergebnissen niederschlug.

Schließlich ist auf die wichtige Tatsache hinzuweisen, daß fast alle Absolventen nach ihrer Umschulung ohne große Anpassungsschwierigkeiten für sie zufriedenstellende Arbeitsplätze fanden bzw. eine weiterführende Fortbildung antraten. Damit kann das zentrale sozialpolitische Anliegen dieser Modellversuche als weitgehend erreicht angesehen werden, schwer vermittelbaren ausländischen Arbeitslosen durch qualifizierte zukunftsorientierte Berufsbildung eine berufliche Integration auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Einige didaktische Folgerungen für die Konzipierung von Aus- und Fortbildungsprogrammen für Ausländer

Hauptschwierigkeiten für viele Ausländer bei einer Aus- und Fortbildung bleiben ihre geringe Allgemeinbildung und ihre unzurei-

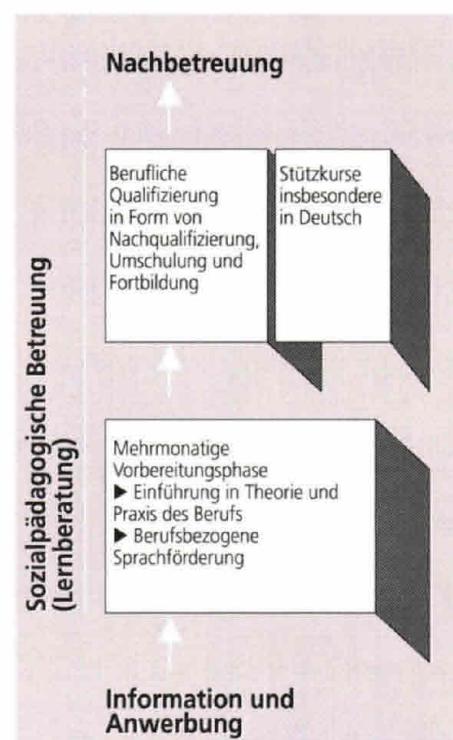
chenden Deutschkenntnisse. Darüber hinaus sind ungenügende soziale und familiäre Rahmenbedingungen (u. a. unzureichende Wohnverhältnisse bei vielköpfigen Familien), mangelnde Informiertheit über berufliche Bildungsmöglichkeiten, sowie allgemein eine besondere Verunsicherung aufgrund des Ausländerstatus als Hinderungsgründe zu nennen.

Außerdem ist erkennbar, daß die praktischen Fertigkeiten bei Ausländern in der Regel mit denen der Deutschen gleichzusetzen sind. Grundlage für die Erarbeitung didaktischer Konzepte sollte deshalb nicht nur eine Defizitanalyse der Betroffenen, sondern die Feststellung und das Erkennen der besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Ausländer sein, die gefördert werden müssen.

Wie die Erfahrungen in den Modellversuchen mit Ausländern zeigen, gelingt Eingliederung am erfolgreichsten, wenn die Betroffenen möglichst frühzeitig in das deutsche Aus- und Weiterbildungssystem einbezogen werden und dort personenbezogene Fördermaßnahmen besuchen können. Dieses allgemeine didaktische Prinzip sollte bei der Gestaltung aller Bildungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Dabei kann von dem Grundsatz ausgegangen werden, daß je gezielter die Fördermaßnahmen personenbezogen und zielgruppengerecht angewandt werden, um so stärker die Motivation zur Weiterbildung geweckt und verstärkt werden.⁹

Allgemeine Verbesserungsvorschläge ergeben sich aus den Erfahrungen der verschiedenen Modellversuche: Analyse der Teilnehmervoraussetzungen, zielgruppengerechte Aufbereitung des Lernmaterials, Verbindung von Berufsberatung und Bildungsberatung sowie fächerübergreifender Unterricht mit sozialpädagogischer Begleitung und Team-teaching der Lehrkräfte. Darüber hinaus ist auch für eine adäquate Nachbetreuung zu sorgen, die Hilfen bei der Arbeitsplatzsuche einschließt.

Abbildung 1: Typ A – Kombination einer geschlossenen Vollzeitmaßnahme



Die Koordination von Maßnahmen der Aus- und Fortbildung ausländischer Arbeitnehmer ist dringend erforderlich. Dies sollte vor allem auf regionaler Ebene geschehen, da so die örtliche Lage auf dem Arbeitsmarkt und die Bedürfnisse und Interessen aller Beteiligten wie beispielsweise Ausländer, Träger, örtliches Arbeitsamt etc. besser berücksichtigt werden können.

Die Transfer- und Einsatzmöglichkeiten von Konzepten hängen von den institutionellen Rahmenbedingungen der Einrichtung ab, die Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Ausländer durchführen will. Zwei übergreifende didaktische Prinzipien lassen sich jedoch benennen:

- Die Fähigkeit zum Selbstlernen bei den ausländischen Teilnehmern ist zu wecken und zu fördern.
- Die Verbindung von beruflichen und sozialen Eingliederungsbemühungen verbessert die Lernbedingungen der Ausländer.

Voraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in eine berufliche Bildungsmaßnahme ist eine umfassende Information und eine individuelle, die Interessen und Wünsche der Adressaten berücksichtigende Berufs-/Bildungsberatung, die u. a. auch über Ausländervereine, Kirchen und Wohlfahrtsverbände erfolgen sollte.

Bei längerfristigen Maßnahmen zur Nachqualifizierung und Umschulung nach dem Arbeitsförderungsgesetz wird man nicht ohne eine zielgruppenbezogene Förderung auskommen. Bei Maßnahmen der Nachqualifizierung und Umschulung wird es notwendig sein, Deutschunterricht zu erteilen, der sowohl in Form von Vorbereitungskursen als auch als Förderunterricht parallel zur beruflichen Qualifizierungsmaßnahme verläuft. Auch Betriebspрактиka stellen ein zentrales Konzeptelement dar.

Eine isolierte Umschulung und selbst die Kombination einer Maßnahme nach § 41a des AFG mit einer anschließenden Nachqualifizierung und Umschulung vermögen die Bildungsdefizite dieser Gruppen in der Regel nicht zu kompensieren. Nach einer bis zu sechswöchigen Orientierungsphase benötigen die Teilnehmer eine Stütz- und Förderphase möglicherweise bis zu sechs Monaten, bevor mit Aussicht auf Erfolg eine Nachqualifizierung und Umschulung begonnen werden kann.¹⁰

Variable Lehrgangskonzepte für eine adressenorientierte berufliche Qualifizierung

Eine ausreichende ausländer spezifische Förderung in Abstimmung mit dem bestehenden beruflichen Bildungssystem ist demnach unabdingbar. Dabei sollte nach dem Grundsatz verfahren werden, daß Ausländern die gleichen beruflichen Qualifikationen vermittelt werden müssen, wie sie für Deutsche üblich

sind, unabhängig von dem zu beschreitenden Weg. Vom Typus her bieten sich verschiedene Lehrgangssysteme an wie

- eine in sich geschlossene Lehrgangskombination von Vollzeitmaßnahmen unterschiedlicher Dauer (vgl. Abb. 1, S. 20),
- ein berufsbegleitendes Lehrgangskonzept (vgl. Abb. 2) und
- ein variables Phasen- und Modulsystem, das unterschiedliche Ein- und Ausstiege erlaubt (vgl. Abb. 3, S. 22).

Ein **in sich geschlossener Lehrgang als längerfristige Vollzeitmaßnahme** wird der Nachqualifizierung und Umschulung dienen mit dem Ziel, zu qualifizierten Facharbeiter-Abschlüssen zu führen. In erster Linie kommt er für Teilnehmer mit erheblichen qualifikatorischen Defiziten — bei Ausländern und Aussiedlern vor allem im Sprachbereich — in Frage. Eine intensive vielseitige Stützung und Förderung der Teilnehmer im Ablauf des Qualifizierungsprozesses kann auf diese Art und Weise besser gewährleistet werden.

Berufsbegleitende Lehrgangskonzepte bieten denjenigen Arbeitnehmern eine Qualifizie-

rungsmöglichkeit, die weiter im Berufsleben verbleiben und bestimmte berufliche Abschlüsse parallel zur Berufstätigkeit erlangen wollen. Das Beschreiten eines solchen Weges stellt außergewöhnliche Anforderungen an den einzelnen Teilnehmer. Er muß bereit sein, einen Großteil seiner Freizeit für dieses Vorhaben zu opfern. Im Hinblick auf das allgemeine und berufliche Bildungsniveau sind erheblich höhere Voraussetzungen vom Teilnehmer abzuverlangen. Entsprechende Modelversuche führten auch bei Ausländern zu zufriedenstellenden Ergebnissen.¹¹

Ein **variables Phasen- und Modulsystem** empfiehlt sich immer dann, wenn die berufliche Perspektive vom Teilnehmer noch nicht mit der notwendigen Eindeutigkeit gesehen wird bzw. er sich nicht für längerfristige Vollzeitmaßnahmen als geschlossenes System aus unterschiedlichen Gründen entschließen kann. Allerdings bleibt bei dieser Form die Angebotsseite durch entsprechend stringente Lehrgangsofferten sehr gefordert.

Vor Beginn einer berufsbildenden Maßnahme für Ausländer sollte geprüft werden, welche der dargestellten Prinzipien und ziel-

Abbildung 2: Typ B — Berufsbegleitendes Lehrgangskonzept

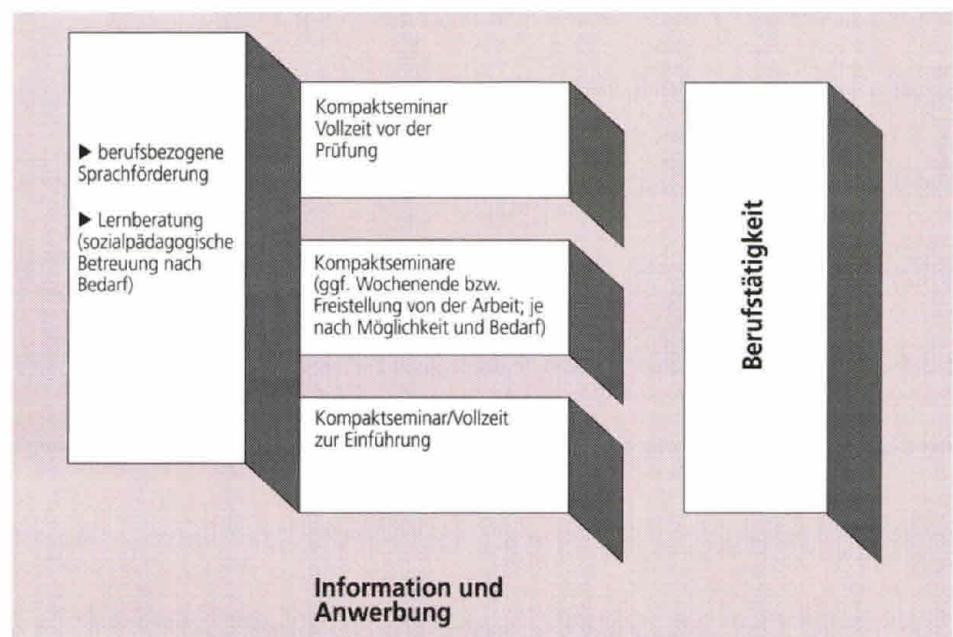
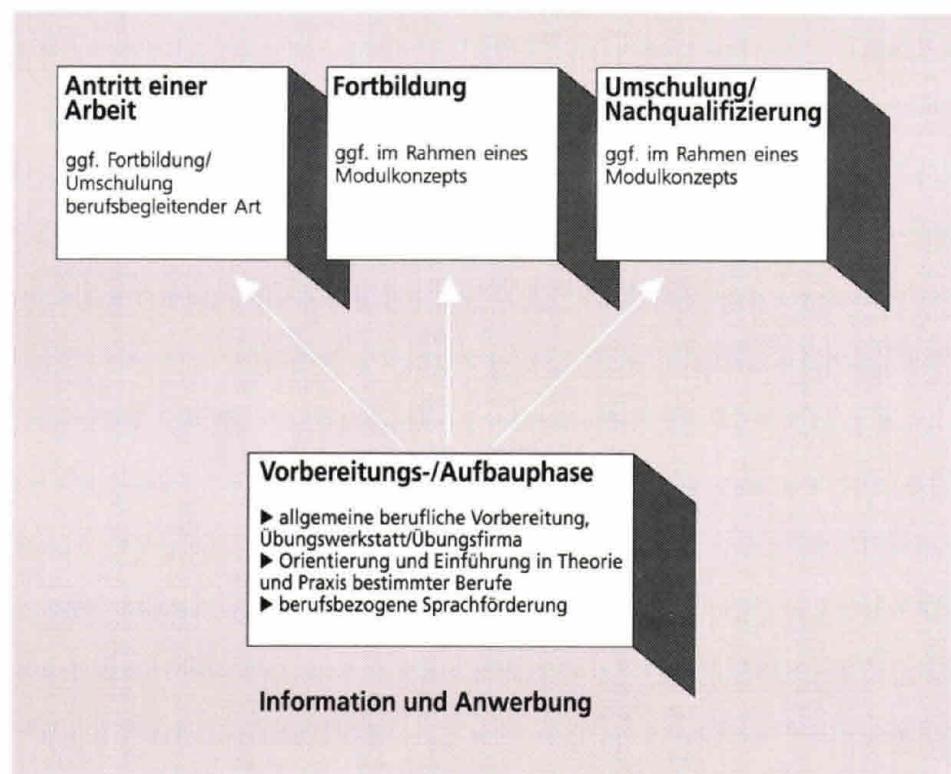


Abbildung 3: Typ C — Variables Phasen- und Modulkonzept



gruppenspezifischen Fördermaßnahmen unter den gegebenen, insbesondere institutionellen Bedingungen angewandt werden können.

Schlußbemerkungen

Die berufliche Bildung von ausländischen Arbeitnehmern wird in den nächsten Jahren durch zahlreiche Faktoren beeinflußt:

- Strukturwandel in der deutschen Wirtschaft mit einem Trend zur Dienstleistung;
- anhaltender Bedarf an qualifizierten Facharbeitern und an Fachkräften mittleren Qualifizierungsniveaus in Industrie und Handel;
- niedrige Geburtenraten bei der deutschen Wohnbevölkerung und die weiter ansteigende Studienabsicht der jungen;
- kontinuierliche Verbesserung des allgemeinen und speziell des sprachlichen Bildungspotentials bei Ausländern, sofern sie in der Bundesrepublik Deutschland geboren und aufgewachsen sind;

- steigende Mobilität und „Internationalisierung“ vieler Arbeitsplätze der europäischen Arbeitnehmer in Zusammenhang mit dem Zusammenwachsen der Länder der Europäischen Gemeinschaft;
- allgemein erhöhte und komplexe Kompetenzanforderungen an Arbeitnehmer, beispielsweise was das Abstraktionsvermögen (u. a. in Zusammenhang mit der fortschreitenden technologischen Entwicklung) und die Fremdsprachenkompetenz betrifft.

Die Fortschreibung der beruflichen Bildung für Ausländer bleibt aber ebenso abhängig von der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung und der Finanzlage der Bundesrepublik Deutschland.

Anmerkungen:

¹ Gaugler, E.; Weber, W. u. a.: *Ausländer in deutschen Industriebetrieben*. Band I. Königstein 1978

² Brucks, U.; Wahl, W.-B.: *Berufliche Weiterbildung für ausländische Arbeitnehmer/-innen*. In: Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz. Bonn 1986

Cramer, U.: *Multivariate Analyse von Arbeitslosenquoten*. In: Sonderdruck — Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stuttgart — Berlin — Köln — Mainz. 17. Jg. 1984

³ Hönekopp, E.: *Aspekte der Ausländerbeschäftigung in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg 1987

⁴ Seidel, H.: *Aktuelle Daten zur Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer*. In: Zs Deutsch lernen. Heft 2, 1990, S. 178—181

⁵ Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt (ibv)*. Nr. 8 vom 12. Februar 1992, S. 140 und 146

⁶ Institut für Entwicklungsforschung, Wirtschafts- und Sozialplanung (isoplan) (Hrsg.): *Ausländer in Deutschland (AID)* 1/1991, S. 15/16 und 4/1991, S. 2

⁷ König, P.: *Berufsvorbereitende und berufliche Bildungsmaßnahmen für Ausländer*. In: *Ausländerforschung und Ausländerpolitik*. Hrsg.: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Band 2, Bonn 1985

⁸ Kühn, G.: *Arbeitslosigkeit und berufliche Qualifizierung bei Ausländern*. In: *Unterrichtswissenschaft* Nr. 1, 1987, S. 81—89

⁹ Kühn, G.: *Facharbeiterausbildung als Beitrag zur beruflichen und sozialen Eingliederung von schwer vermittelbaren deutschen und ausländischen Arbeitslosen*. In: *Grundlagen der Weiterbildung*. Heft 3, 1990, S. 145—146

¹⁰ Ebenda

¹¹ *Modellversuche in der außerschulischen Bildung 88/89*. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin und Bonn 1989

Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifizierung (KOKOS) – ein erprobtes Weiterbildungskonzept

Autorenkollektiv

Ralf Selbach unter Mitarbeit von H. Blechschmidt, H. Ziegler (Volkswagen AG); J. Heier (Klöckner Stahl GmbH); F. Müter (Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn) sowie W. Gabriel, V. Rentsch, H.-J. Walter (Universität-Gesamthochschule Paderborn)

Mit der Neuordnung der Ausbildungsberufe ist die Förderung personaler Kompetenzen wichtiger geworden als bisher. Das Personal in der beruflichen Bildung muß für diese Herausforderung durch eine berufsbegleitende, arbeitsplatzorientierte Weiterbildung qualifiziert werden, die Elemente von Personal- und Organisationsentwicklung miteinander verbindet.

An fünf Beispielen wird beschrieben, wie der Paderborner Selbstqualifizierungs-Ansatz diese Aufgabe bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen bewältigt.

Die Veränderung vieler Ausbildungsordnungen in den vergangenen fünf Jahren ist Ausdruck einer umfassenden Neuorientierung der Berufsbildung in Deutschland. Die neuen Ausbildungsrahmen- und Rahmenlehrpläne für 97 Prozent aller Auszubildenden haben einen organisatorischen, didaktischen und methodischen Reformprozeß in Gang gesetzt, der bis in die Grundlagen der Berufsausbildung umgestaltend wirkt.

Die pädagogische Konzeption des Lehrgangunterrichts Anfang dieses Jahrhunderts hatte als Basis aus dem Produktionsprozeß ausgelierte und in Ausbildungswerkstätten gesondert organisierte Qualifizierungsprozesse.¹ Mit der jetzigen Umgestaltung beruflicher Bildungsprozesse, rund 100 Jahre später, sollen die getrennten Lernorte verstärkt zusammengeführt und die didakti-

schen Konzepte mehr als bisher von Eigeninitiative der Lernenden geprägt sein. Von der Berufsausbildung werden zudem ausdrücklich bildende und persönlichkeitsentwickelnde Aufgaben erwartet.²

Diese Situation führte zur ersten Ausgangsüberlegung der im folgenden beschriebenen KOKOS-Konzeption: Eine Innovation beruflicher Bildungsprozesse muß im Kern auf eine Förderung der individuellen und sozialen Kompetenzen abzielen. Mit der Erweckung der Selbstentwicklungs-Kräfte jedes einzelnen befindet sich die Berufspädagogik im „Zentrum des Zyklons“³, im Angelpunkt tiefgreifender und langfristig wirkender Bewußtseins- und Verhaltensprozesse. Besonders durch die Befähigung jedes einzelnen zu Beginn seiner beruflichen Biographie, die eigenen Ziele und die Anforderungen der Umwelt bewußt zu erkennen, zu ergreifen und miteinander zu verbinden, können Selbstständigkeit und soziale Verantwortung veranlagt werden. Eine Berufsausbildung in diesem Sinne gibt Hilfe zur Selbsthilfe und fördert die soziale Gemeinschaft.

Diese Ziele – so unsere zweite Ausgangshypothese – können nicht verwirklicht werden, ohne eine einfache Erkenntnis zu berücksichtigen: Jede Ausbildung hängt von der Lehrkompetenz des Ausbilders ab. Also muß die Reform der Berufsausbildung mit einer berufsbegleitenden Weiterbildung des Personals in der beruflichen Bildung (Ausbilder, Berufsschullehrer, Sozialpädagogen, Psychologen) gekoppelt sein.

Ziele des KOKOS-Konzeptes für das Personal in der beruflichen Bildung sind die Förderung von Selbständigkeit und Kooperation sowohl in der täglichen Ausbildungsarbeiten als auch bei der Gestaltung sozialer Beziehungen: Also eine Förderung themenbezogener und prozessualer Fähigkeiten. Die entscheidenden Methoden zur Verwirklichung dieser Intentionen bestehen in

- der Bildung von stabilen Ausbilderteams innerhalb der Ausbildungsabteilung (gruppenorientiertes Arbeiten und Lernen),
- der wöchentlich tagenden Ausbilderberatung = Teamkonferenz dieser Teams (rhythmisiche Zeitgestaltung),
- Seminaren, die sowohl die inhaltlichen/berufspädagogischen wie die methodischen/sozialen Gesichtspunkte bearbeiten (berufspädagogische Vertiefung und Teamentwicklung) und in
- der Weiterbildung der Teams im Rahmen ihrer wöchentlichen Zusammenkünfte über teameigene Multiplikatoren (Methoden- bzw. Lehr-/ Lernkompetenz).

Dieses Modell einer verzahnten Personal- und Organisationsentwicklung⁴ im Ausbildungsbereich wird bei Volkswagen für den Bereich der Großindustrie und bei der Klöckner Stahl GmbH (Hütte Bremen) für eine Ausbildungsabteilung mittlerer Größe jeweils seit 1989, im Technologie- und Berufsbildungszentrum (tbz) Paderborn für den Bereich der außerbetrieblichen Berufsausbildung seit 1987 erprobt.

Der Modellversuch zur kontinuierlichen (Selbst-)Qualifizierung von Ausbilder/-innen

Zeitgleich mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe hat die Volkswagen AG 1987 ein neues Qualifizierungskonzept für Auszubildende der gewerblich-technischen Berufsausbildung in allen sechs westdeutschen

Werken eingeführt. Aus der Erkenntnis, daß Veränderungen in der Berufsausbildung von den Ausbildern umgesetzt werden, führt die Volkswagen AG einen Modellversuch zur Ausbilderqualifizierung durch. Der vom BIBB geförderte Modellversuch bezieht sich auf zwölf Ausbilderteams mit 96 Ausbildern, die Volkswagen AG hat in Abstimmung mit dem Betriebsrat jedoch alle 45 Ausbilderteams (ca. 345 Ausbilder) einbezogen.

Die Innovation beruflicher Bildungsprozesse muß im Kern auf eine Förderung individueller und sozialer Kompetenzen abzielen

Die kontinuierliche und kooperative Qualifizierung und Selbstqualifizierung von Ausbildern gliedert sich in drei didaktische Felder: **Ausbildungspraxis, Teamkonferenzen und Seminare**. Die Konferenzen bestehen aus dem wöchentlichen Organisationsteil (didaktische Koordination) und aus dem 14täglich hinzukommenden Weiterbildungsteil. Ziel aller Qualifizierungsmaßnahmen ist die Verbesserung der täglichen Ausbildungspraxis. Daran orientieren sich die wöchentlichen Teamkonferenzen in der Ausbildungswerkstatt und die Qualifizierung von Ausbildern und Ausbilderteams in der Seminararbeit (Multiplikatoren-Seminare für berufspädagogische Themen und Ausbilderteam-Seminare zur Berufspädagogik und Teamentwicklung). In allen drei Bereichen soll darüber hinaus durch die Entwicklung und Erprobung eines speziellen Konzeptes die Kreativität von Ausbildern und Auszubildenden gefördert werden.

Während der bisherigen Laufzeit des Modellversuchs wurden folgende Tendenzen deutlich⁵:

- Individuelle und soziale Kompetenzen können nur von Ausbildern (z. B. als Multi-

plikator) vermittelt werden, die auf diesem Gebiet selbst aktiv Lernende (z. B. im Seminar) sind.

- Der Modellversuch hat das vorwiegend technisch bestimmte Rollenverständnis der Ausbilder erweitert und zu einem Reflexionsprozeß in den Teams über die berufspädagogische Komponente ihrer Tätigkeit geführt.
- Viele Ausbilder erleben einen beruflichen, zum Teil auch persönlichen Umbruch bei dem Weg vom „Einzel ausbilder“ zum Teammitglied. Sie durchleben dabei eine unterschiedlich lange Phase der Neuorientierung zum selbstbewußten und kooperationsfähigen Teammitglied. Dieser Prozeß betrifft einzelne und Teams gleichermaßen.
- Die damit verbundene Veränderung von Einstellungen und Verhalten fällt Ausbildern in kleineren Teams (bis maximal acht Personen) leichter.
- Ein Teil der Teams zeigt wachsende Bereitschaft, für die eigene Qualifizierung und für bisher nicht übernommene Aufgaben initiativ zu werden bzw. Verantwortung zu übernehmen.
- Die in den Seminaren eingeübten Lehr- und Lernmethoden werden in der Praxis zunehmend selbstständig angewendet. Sie bereichern die Methodenkompetenz einzelner Ausbilder und der Teams.
- Die mit der Neuordnung der Berufe, dem VW-spezifischen Qualifizierungsprogramm für Auszubildende und dem Modellversuch eingeleiteten Veränderungen verlieren zunehmend den Charakter des Neuen und werden Bestandteil des Ausbildungstags.

Neben den beschriebenen positiven Tendenzen zeigt sich auch, daß der Transfer von berufspädagogischen Inhalten von den Seminaren in die Teams und in die Ausbildungspraxis noch verbessert werden kann. Es treten immer wieder Probleme bei der Teamentwicklung auf — eine Erfahrung, die überall bei der Umstellung auf gruppenorientierte Arbeitsorganisation gemacht wird. Um den Transfer von berufspädagogischen Themen zu verbessern und die Teamentwicklung zu

begleiten, entwickelte das „Projektteam Ausbilderqualifizierung“ (Mitarbeiter von Volkswagen und ein wissenschaftlicher Mitarbeiter) sogenannte Vor-Ort-Maßnahmen (z. B.: Vorgespräche für Team-Seminare, Nachbereitung der Seminartätigkeit, Einzel- und Teamberatung). Die damit bisher gemachten Erfahrungen waren überwiegend so positiv, daß im weiteren Verlauf des Modellversuchs die Arbeit auf diesem Gebiet intensiviert wird.

Abstimmung zwischen Ausbildungswerkstatt und Lernort Betrieb

Dieser Modellversuch der Klöckner Stahl GmbH Bremen wird in einem integrierten Hüttenwerk mit ca. 220 gewerblich-technischen Auszubildenden, von je 15 Ausbildern der Ausbildungswerkstatt sowie der betrieblichen Ausbildung durchgeführt. Vier Teams (zwei Elektro- und zwei Metallberufsgruppen) führen wöchentlich zweistündige Teamkonferenzen durch, die in einen Planungs-/Organisationsteil und einen Weiterbildungsteil aufgeteilt sind.

Die Teamkonferenzen haben sich als zentraler Baustein einer kontinuierlichen und kooperativen Selbstqualifizierung erwiesen. Je ein Team-Mitglied nimmt (nach rotierender Verfahrensweise) an drei **Multiplikatoren-Seminaren** pro Jahr mit berufspädagogischen und praxisnahen Themen teil. Ein drittes wichtiges Element des Modellversuchs sind einwöchige, jährlich stattfindende Team-Seminare, die die Zusammenarbeit der Teams fördern.

Im bisherigen Verlauf des Modellversuchs⁶ hat sich die Bedeutung ganzheitlicher und praxisnaher Ausbildungssituationen für die Ausbildung von qualifizierten, selbständigen und kompetenten Facharbeitern herausgestellt. Daraus folgte eine Neugewichtung des

Lernortes Betrieb, dessen Koordination mit der Ausbildungswerkstatt von Beginn an ein Schwerpunkt des Modellversuchs gewesen ist.

In der Vergangenheit wurde die Vermittlung der im Ausbildungsrahmenplan geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten fast ausschließlich in der Ausbildungswerkstatt vorgenommen. Die betrieblichen Lernphasen hatten höchstens den Charakter von Vertiefungsphasen. Aber auch dies setzte eine Kooperation der beiden Ausbildergruppen voraus, damit die betrieblichen Ausbilder überhaupt wußten, welche in der Ausbildungswerkstatt vermittelten Fähigkeiten zu vertiefen waren. Da diese Kooperation nicht institutionalisiert war und auch nur selten erfolgte, orientierte sich die betriebliche Ausbildung fast ausschließlich an den Arbeiten, die zufällig im betrieblichen Lernort entstanden.

Eine systematische Vertiefung von Fähigkeiten durch die betrieblichen Ausbilder erwies sich erst durch eine regelmäßige koordinierende Instanz als möglich: Diese ist die Teamkonferenz, in der beide Ausbildergruppen regelmäßig wöchentlich zusammenkommen und auf der die notwendigen inhaltlichen und organisatorischen Planungen und Absprachen durchgeführt werden können. Durch eine stärkere Gewichtung der betrieblichen Ausbildung⁷ wird es auch möglich, daß diese selbst einen Teil der im Ausbildungsrahmenplan geforderten fachlichen Fähigkeiten veranlagt. Dafür besitzt der Lernort Betrieb teilweise bessere Voraussetzungen als die Ausbildungswerkstatt: Instandsetzung von technischen Aggregaten (Demontage, Kontrolle, Wechseln von Lagern, Dichtungen, Normteilen etc.) kann im Vor-Ort-Betrieb zusätzlich mit Einbau in die Produktionslinie verbunden werden. Damit wird beim Auszubildenden auch das Verständnis für größere Zusammenhänge gefördert.

Am Lernort Betrieb kann die Sozialkompetenz durch die Kooperation mit Kollegen,

auch anderer Berufsgruppen, bei der Instandsetzung vertieft werden. Ebenso kann sich innovative Kompetenz bei der Suche nach kreativen Problemlösungen für immer komplexer werdende technische Anlagen entwickeln. Die Motivation der Auszubildenden, diese Fähigkeiten zu entwickeln, ist in betrieblichen Bewährungssituationen größer als in Lernsituationen, wo diese Probleme nur simuliert bzw. theoretisch behandelt werden können. Um diese Ziele zu erreichen, müssen betriebliche Ausbilder weitgehend von ihren zusätzlichen Facharbeiter-Aufgaben entbunden werden, ohne die Bindung zu ihrem Fachbetrieb zu verlieren.

Es hat sich im bisherigen Verlauf des Modellversuchs gezeigt, daß betriebliche Ausbilder, besonders neu benannte, hohes Interesse und Motivation zu methodisch-didaktischer Weiterbildung mitbringen. Sie ist oft höher als bei langjährigen Ausbildern der Ausbildungswerkstatt, deren Ausbildungspraxis meist aus erprobten, ritualisierten und scheinbar erfolgreichen Methoden besteht. So waren betriebliche Ausbilder weniger skeptisch gegenüber aktivierenden, lernorientierten Methoden oder gegenüber Motivation durch Methodenwechsel als einige Ausbilder der Ausbildungswerkstatt, bei denen ausbilderzentrierte Methoden nach wie vor sehr hoch im Kurs stehen.

Selbstqualifizierende Konferenzarbeit in einem außerbetrieblichen Bildungszentrum

Ein dritter, im handwerklichen Bereich laufender Modellversuch wird seit 1988 mit einer Laufzeit von drei Jahren beim tbz in Paderborn durchgeführt. Eine Verlängerung ist beantragt. Teamorganisation und kooperative Weiterbildung haben eine überraschend hohe Akzeptanz bei den ca. 50 Betroffenen (Ausbilder, Lehrer, Sozialpädagogen) wäh-

rend der Umsetzung des Modellversuchs erfahren.⁸ Dies drückt sich in zunehmender Verselbständigung der Ausbildung, Befähigung zur Gruppenarbeit, Erhöhung der berufspädagogischen Qualifikation und in Methodenkompetenz insbesondere bei der Umsetzung der Neuordnung aus.

Um die Neuorientierung in der handwerklichen Ausbildung zu verwirklichen, sollen die Ausbildenden sowie zusätzliche pädagogische Fachkräfte dazu befähigt werden,

- ihre eigene Ausbildungstätigkeit selbstständig zu planen, auszuführen und zu kontrollieren,
- den fruchtbaren Wechselbezug von selbstständigem und kooperativem Handeln vorzuleben,
- ihre pädagogische Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit zu schulen und
- selbstständig Innovationen auf berufspädagogischem und fachlichem Gebiet sicherzustellen.

Die Umsetzung dieser Intentionen erfolgt durch Konferenzen, Seminare und Methoden zur Vermittlung einer fachlich-pädagogischen Kompetenz. Die Konferenzen sind sowohl der Ort (zeitlich, lokal) als auch das Instrument, um personale, soziale und fachli-

che Kompetenz auszubilden. Die gewünschte Verzahnung von Arbeiten und Lernen in Verbindung mit Selbstverwaltung und Weiterbildung soll dabei durch praxisrelevante Beispiele/ Aufgaben/Themen erreicht werden. Zu Beginn des Modellversuchs wurden Teams gebildet, die in bezug auf ihre Ausbildungsarbeit relativ autonom sind und in wöchentlich stattfindenden, zweistündigen Konferenzen berufspädagogische, fachliche und organisatorische Angelegenheiten in eigener Verantwortung regeln. Diese Zusammenkünfte sollen ein Instrument kooperativer und kontinuierlicher didaktischer Koordination und ein entscheidender Ort kontinuierlicher Selbstqualifizierung sein. Die Abbildung 1 zeigt wie der Aufbau der Konferenz strukturiert ist.

Die ein- oder zweimal jährlich stattfindenden Tagesseminare für die gesamte Konferenzgruppe erfüllen folgende Aufgaben:

- Reflexion der letztjährigen Konferenzarbeit und Planung des folgenden Jahres
- Besprechung von Langzeitperspektiven
- Entwicklung eines gemeinsamen Bewußtseins bezüglich angestrebter Konferenzziele und -aufgaben
- Intensivbearbeitung ausgewählter, thematischer Schwerpunkte

- ggf. Konfliktdiagnose und Konfliktlösung sozialer Probleme innerhalb der Konferenzgruppe.

Einmal jährlich finden **Tages- oder Wochenendseminare** für Konferenzleiter statt. Diese sind in ihrer Funktion als Leiter der zehn Fachbereiche verantwortlich für Personalplanungsfragen, übergeordnete Finanzierungsfragen und die Kommunikation zwischen den Konferenzen und der Geschäftsführung. Diese Seminare dienen der Bearbeitung folgender Schwerpunkte:

- Erfahrungsaustausch zu den jeweiligen Konferenzen
- Bearbeitung von Personalführungsthemen wie Zeitmanagement, Präsentationstechniken, Konfliktdiagnose und -behandlung, Konferenzentwicklung, Wahrnehmungstraining.

Auf Grund der bisherigen Erfahrungen im Modellversuch hat sich ein vierstufiger Entwicklungsprozeß bei der Realisierung des Selbstqualifizierungsprogramms herausgebildet, dessen Phasen in Abbildung 2 dargestellt sind.

1. Phase: Befragung der Konferenzteilnehmer zur Vorbereitung der Themen und Durchführung der Weiterbildungskonferenz durch die modellversuchsbetreuende Organisationsgruppe.
2. Phase: Selbstbestimmung der Themen durch die Konferenz und Mitgestaltung der Themen durch die Teilnehmer.
3. Phase: Planung und Durchführung der Weiterbildungskonferenz durch die Teilnehmer.
4. Phase: Kontrolle der Konferenz durch die Teilnehmer und Optimierung derselben.

Dieser Entwicklungsprozeß veranschaulicht, daß in einem kontinuierlichen Prozeß der Verselbständigung die Ideen von Selbstqualifizierung und Selbstorganisation praktikabel realisiert werden können. Es hat sich gezeigt, daß sich eine auf Selbststeuerung beruhende Weiterbildung der Konferenzgruppen förderlich auswirkt auf

Abbildung 1: Inhalte und Aufbau der Konferenzen

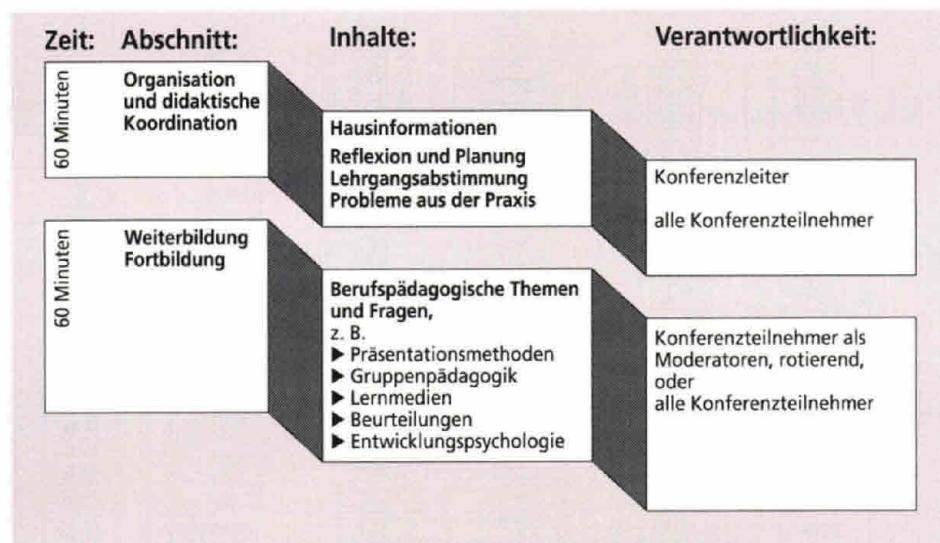
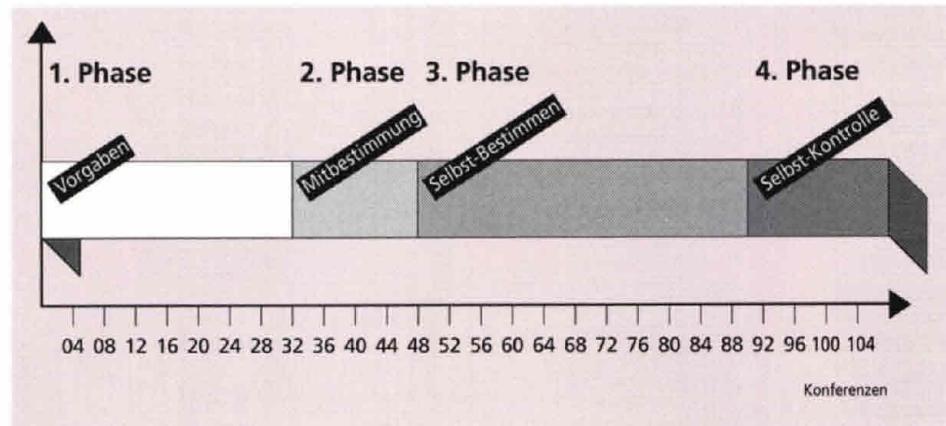


Abbildung 2: Entwicklungsphasen beim Realisieren des Selbstqualifizierungsprogramms



- eine stärkere Verbundenheit mit den Zielen der Institution durch gemeinsame Problemlösung,
- Flexibilität innerhalb der Organisationsstruktur,
- effizientere Kommunikationsstrukturen,
- verbesserte Teamfähigkeit durch Vorbereitung, Durchführung und Bearbeitung der Fort- und Weiterbildungsthemen in Kleingruppen.

Im Rahmen von Übertragungsaktivitäten des KOKOS-Konzeptes haben in den vergangenen drei Jahren Einführungsseminare in verschiedenen Einrichtungen stattgefunden, z. B. in den Berufsbildungswerken Josephsheim (Bigge) und Nordhessen (Arolsen) sowie dem SOS-Berufsausbildungszentrum Detmold. Diese und weitere Institutionen haben das Konzept aufgegriffen und mit Hilfe der Universität-GH Paderborn, Arbeits- und Forschungsbereich Berufspädagogik (Prof. Dr. Peter Schneider), auf ihre Belange hin modifiziert.

Als wichtigste Aufgabe hat sich herausgestellt, den beteiligten Bereichen eines Berufsbildungswerks (Ausbildung, Berufsschule, Internat, Fachdienste) sowie ihren jeweiligen Vertretern in den Teams zu einer kooperativen Zusammenarbeit zu verhelfen, um in pädagogisch optimaler Weise den Rehabilitanden helfen zu können. Dabei kommt den Prozessen der Teambildung bei der Konzept einföhrung eine besondere Bedeutung zu. Es hat sich gezeigt, daß die Entwicklung geeigneter Kooperationsformen zwischen der Einrichtung und externen Beratern wichtig ist.

Inzwischen haben die genannten Institutionen einen Kooperationsverbund gebildet, um gemeinsam auf Basis von Teamarbeit, Seminaren und Multiplikatoren-Weiterbildung re-

habilitationspädagogische Weiterbildungsbausteine zu entwickeln und zu erproben. Als weitere Perspektive zeichnet sich ein Weiterbildungsverbund mit einrichtungsübergreifenden Multiplikatoren ab, um nach der Idee der Selbstqualifizierung den spezifischen Weiterbildungsbedarf untereinander kooperativ abzudecken.

Einsatz des KOKOS-Konzeptes in den neuen Bundesländern

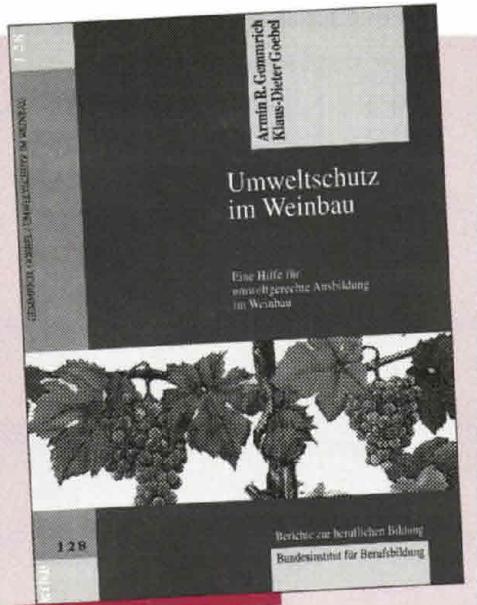
Beim Modernisierungs- und Reformprozeß des Berufsbildungssystems in den neuen Bundesländern ist die Qualifizierung des Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung von zentraler Bedeutung. Betriebliche Ausbilder können nach der geltenden Rechtslage ihre Tätigkeit weiter ausüben, sofern sie sich bewährt haben (also auch ohne eine Ausbilder-Eignungsprüfung). Wichtig ist aber für die in der Berufsausbildung Tätigen, daß sie so rasch wie möglich ihre Qualifikationen um die nach den neuen Ausbildungsordnungen notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse erweitern. Einmalige oder gelegentlich sich wiederholende Lehrgänge reichen dafür nicht aus.

Hier bot sich das KOKOS-Konzept einer kontinuierlichen Selbstqualifizierung von Ausbildern und Lehrern an, das in den vorab beschriebenen Modellversuchen in Industrie und Handwerk der alten Bundesländer erprobt wird. Die dort gesammelten Erfahrungen werden umgehend für Qualifizierungsmaßnahmen in den neuen Bundesländern genutzt; zugleich wird dadurch die Transferorientierung der Modellversuche noch während ihrer Laufzeit verstärkt herausgefordert.

Eine Reihe von ausbildenden Betrieben (Reichsbahnausbesserungswerk Chemnitz, Heckert Chemnitz, Edelstahlwerk Freital, Flugzeugwerft Dresden, Stahlwerk Hennigsdorf u. a.) haben das Konzept spezifisch für sich weiterentwickelt, indem dreitägige Ein-

Erfahrungen in Berufsbildungszentren besonderer pädagogischer Prägung

Ein von der Neuordnung der Berufe und den Anforderungen des Arbeitsmarktes besonders betroffener Bereich ist die berufliche Rehabilitation behinderter Jugendlicher und Erwachsener. Hier gilt es, Konzepte und Modelle zu entwickeln, die die Neuorientierung der beruflichen Bildung unter rehabilitationspädagogischen Gesichtspunkten und einrichtungsspezifischen Möglichkeiten und Grenzen umsetzt. Die hier tätigen Berufspädagogen (Ausbilder, Sozialpädagogen/-arbeiter, Psychologen, Lehrer) stehen vor komplexen Aufgaben, für deren Bewältigung ein erheblicher Bedarf an pädagogischer Weiterqualifizierung besteht.



Armin R. Gemmrich, Klaus-Dieter Goebel

UMWELTSCHUTZ IM WEINBAU

EINE HILFE FÜR UMWELTGERECHTE AUSBILDUNG IM WEINBAU

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 128
Berlin, 1991, 80 Seiten, 15,00 DM;
ISBN: 3-88555-435-6

Die Anforderungen an die Qualifikation der Winzer sind in den letzten Jahren stetig gestiegen. Neben den Bereichen Technik und Marketing erfordert der Umweltschutz ein hohes Maß an Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Broschüre ist als eine Hilfestellung gedacht für alle, die in der Ausbildung, Weiterbildung und Beratung in der Weinwirtschaft tätig sind. Sie soll Hinweise und Ratschläge für eine Verbesserung der Ausbildung im Bereich des Arbeits- und Umweltschutzes in der Weinwirtschaft geben. Sie ist auch geeignet für die Fortbildung, insbesondere für die Fortbildung der Ausbilder.

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim Bundesinstitut für Berufsbildung - K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon: 86 83-5 20/5 16
Telefax: 86 83-4 55

führungsseminare unter Einbeziehung aller dort in der Berufsausbildung Tätigen durchgeführt wurden. Darin werden neben neuen berufspädagogischen Inhalten die für die betrieblich-organisatorische Umsetzung wichtigen Elemente einer Selbstqualifizierung (Konferenzmethodik und Teamstruktur) vorgestellt. Die Teilnehmer zeichnen sich durch Lernbereitschaft, Neugier, Offenheit und ein hohes Maß an Motivation aus. Da es die methodischen Elemente des Seminars erlauben, an eigene Erfahrungen und eigenes Vorwissen anzuknüpfen, lassen sich diese persönlichen Voraussetzungen gut nutzen.

Es besteht eine hohe Verlässlichkeit bei der Seminarteilnahme und die Bereitschaft, für Selbstqualifizierungsmaßnahmen im eigenen Betrieb initiativ zu werden. Insofern die Trainer und Berater weniger Defizite, sondern eher die bereits vorhandene Kompetenz der Seminarteilnehmer betonen, treten Begehrungsängste beim Sich-Einlassen auf neue Themen weniger auf. Die Teilnehmer hatten im früheren sozialistischen Berufsbildungssystem ein Lernen erfahren, das auf Frontalunterricht ohne personalen Bezug basierte. Dies entsprach dem zentralistischen Führungsprinzip. Das damals ebenfalls hochstilisierte Prinzip der Kollektivität blieb plakativ. Für die Weiterbildungsteilnehmer der neuen Bundesländer erweist sich nun das KOKOS-Modell als ein praxisorientierter Ansatz, der die Idee der Team- bzw. Gruppenorientierung mit dem der Selbständigkeit des einzelnen verbindet und damit z. T. positiv besetzte soziale Gestaltungsideen des alten Systems („kollektiv“) aufgreift — freilich mit anderer Absicht und Methodik.

Die vorbereitenden Maßnahmen für die Implementierung einer Selbstqualifizierungsstrategie in Betrieben/Einrichtungen werden auf den Einführungsseminaren abgesprochen. Die weitere Organisationsentwicklung besteht sodann in der Einrichtung von stabilen Bezugsgruppen Auszubildende — Ausbilder („Lernfelder“) und von wöchentli-

chen Ausbilderkonferenzen in den einzelnen Einrichtungen. Die Schulung von Moderatoren/Multiplikatoren in einer zweiten Weiterbildungs-Phase schließt sich ab 1992 an.

Anmerkungen:

¹ Vgl. von Behr, M.: *Die Entstehung der industriellen Lehrwerkstatt*. Frankfurt/New York, 1981

Vgl. Wiemann, G.: Der „Grundlehrgang Metall“ als systemstiftendes didaktisches Modell einer industrieorientierten Berufsausbildung — eine berufspädagogische Bewertung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Berufspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive*. Baden-Baden 1989

² Vgl. die Diskussion um Schlüsselqualifikationen. In: Bunk, G. P. et al.: *Schlüsselqualifikationen — Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*.

Vgl. Bolte, K. M. et al.: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Stuttgart 1991

Vgl. Degen, U. et al.: *Qualitätsverbesserungen in der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Fragen und Antworten*. Berlin/Bonn (BIBB) 1991

Vgl. Laur-Ernst, U. et al.: *Neue Fabrikstrukturen, veränderte Qualifikationen*. Berlin/Bonn (BIBB) 1990

³ Lilly, J.-C.: *Das Zentrum des Zyklons*. Frankfurt/M. 1988

⁴ Vgl. Meyer-Dohm, P.; Schneider, P.: *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Stuttgart/Dresden 1991

Vgl. Selbach, R.; Schnefel-Selbach, G.: *Stufenkonzept zur Beurteilung und Förderung in der betrieblichen Berufsausbildung — Neue Anforderungen an Ausbilder und deren Weiterbildung*. In: Selbach, R.; Pullig, K.-K. (Hrsg.): *Handbuch Mitarbeiterbeurteilung*. Wiesbaden 1992

Vgl. Selbach, R.: *Aus- und Fortbildung der Ausbilder (zus. mit K.-K. Pullig)*. In: *Handwörterbuch des Personalwesens* (2. Aufl.). Stuttgart 1992

Vgl. Selbach, R.; Schnefel-Selbach, G.: *Selbstqualifizierung in der Gruppe*. In: *Jahrbuch Weiterbildung* 1992. Düsseldorf 1992

⁵ Blechschmidt, H.; Selbach, R.; Ziegler, H.: I. Zwischenbericht des MV bei der VWAG. Universität-GH Paderborn/VW AG 1991 (Eigendruck).

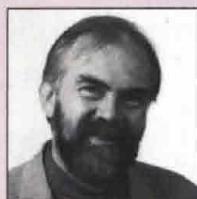
⁶ Heier, J.; Pfeifer, R.; Schneider, P.: I. Zwischenbericht Modellversuch „KOKOS“, Klöckner Stahl GmbH/Universität GH Paderborn 1990 (Eigendruck)

⁷ Heier, J.; Pfeifer, R.: *Die Neugewichtung des Lernorts Betrieb bei der Klöckner Stahl GmbH, Hütte Bremen. Bremen 1991* (Eigendruck)

⁸ Vgl. Walter, H.-J. u. a.: I. Zwischenbericht (1989) sowie Abschlußbericht (1992) des Modellversuchs „Kontinuierliche Selbstqualifizierung der Ausbilder in der handwerklichen Berufsausbildung“. Paderborn (Universitätsdruck)

Vgl. Walter, H.-J. u. a.: Gespräch zur Kooperation von und zwischen Ausbildern. — Selbstqualifizierung und Kooperation von und zwischen Ausbildern in einem Bildungszentrum des Handwerks. 2 Aufsätze: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 6 (1991) II

Ansichten, Einsichten und Mißverständnisse in der Ausbildung mit Leittexten

**Johannes Koch**

Diplompädagoge; Leiter des Friedrichsdorfer Büros für Bildungsplanung in Salzgitter

Leittexte werden in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in verschiedenen Formen und mit unterschiedlichen theoretischen Begründungen eingesetzt. Das hat einerseits die Entwicklung dieser Lernform gefördert, führt aber andererseits auch immer wieder zu Mißverständnissen. Das Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung hat sich in verschiedenen Modellversuchen darum bemüht, für den Einsatz von Leittexten theoretisch begründete Lehr-Lern-Systeme zu entwickeln. Wichtige Positionen dieser Entwicklungsarbeit sollen in diesem Aufsatz aufgezeigt werden.

Keine andere Methode in der beruflichen Bildung hat in den letzten Jahren so viel Aufmerksamkeit erhalten, wie die Leittextmethode. Und auch keine neue Methode ist in einem solchen Umfang und so konsequent in die Ausbildungspraxis umgesetzt worden. Dieser Verbreitungserfolg ist sicher nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß die Leittextmethode nicht eine genau definierte Vorgehensweise beschreibt, sondern vor allem eine Idee, die Idee vom selbständigen Lernen.

Mit Leittexten soll es möglich sein, selbständiges Lernen gezielt anzuleiten. Damit verspricht diese Methode die Auflösung des Widerspruchs, der notwendig in jeder Erziehung zur Selbstständigkeit steckt, nämlich, daß intentionale Lernprozesse Anleitung erfordern, Anleitung aber setzt voraus, daß

sich der Angeleitete der Leitung überläßt. Mit Leittexten soll beides gleichzeitig möglich werden, sowohl Anleitung zu geben, als auch Selbstständigkeit zu fördern.

Die Idee, mit der Leittextmethode selbständiges Lernen anzuleiten, ist an vielen Orten sowohl von Theoretikern als auch Praktikern aufgegriffen und den unterschiedlichen Anforderungen angepaßt worden. Dabei waren nicht nur die praktischen Anforderungen unterschiedlich, sondern häufig auch die Vorstellungen vom menschlichen Lernen. Das hat zur Folge, daß es heute eine Vielzahl von formal ähnlichen Leittext-Anwendungen gibt, die sich in ihren pädagogischen Begründungen jedoch teilweise erheblich unterscheiden.

Prinzipiell ist eine solche Vielzahl von Facetten einer Methode zu begrüßen. Nur so ist lebendige Entwicklung möglich! Nichts wäre schlimmer, als wenn eine bestimmte Ausrichtung der Leittextmethode zur einzigen richtigen erklärt und damit zum Dogma erhoben würde.

Jemanden, der sich neu mit dieser Methode beschäftigen will und die einzelnen Entwicklungswägen nicht kennt, muß die Vielzahl der theoretischen Begründungen und erst recht die damit verbundenen praktischen Varianten verwirren. Vielleicht kann dieser Aufsatz zum besseren Verständnis beitragen. Ärgerlich ist, wenn in theoretischen Auseinandersetzungen mit der Leittextmethode von falschen Voraussetzungen ausgegangen wird. Dies ist leider gelegentlich sowohl in kritischen als auch wohlmeinenden Beiträgen der

Fall. Besonders wünschenswert wäre es, wenn einige dieser Mißverständnisse ausgeräumt werden könnten.

Dieser Artikel kann nicht die Gesamtheit der Leittextentwicklungen repräsentieren, soll aber versuchen, aus der Sicht der Modellversuche zur Leittextmethode, die das Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung betreut hat, einige Antworten auf häufig geäußerte Kritikpunkte zu geben.

Leittextmethode bedeutet lernen mit Leitfragen

Ein häufiges Mißverständnis entsteht durch die unglücklich gewählte Bezeichnung „Leittext“. Dadurch wird der Eindruck vermittelt, das Lernen würde durch Texte angeleitet. Vielfach wird damit zugleich „programmiertes Lernen“ assoziiert.

Die Bezeichnung „Leittext“ ist in erster Linie historisch bedingt, weil es sich bei den ersten Leittexten von Daimler-Benz in Gaggenau in der Tat um schriftliche Anleitungen gehandelt hat. Und auch die gedankliche Verbindung zum programmierten Lernen ist so falsch nicht, denn nach diesem Vorbild sind die ersten Leittexte entstanden.

In der weiteren Entwicklung ist aus der „Leittextmethode“ immer mehr eine „Leitfragenmethode“ geworden.

Begonnen hat der Modellversuch der Ford-AG in Köln damit, Fragen vor den Leittext zu stellen, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken und zu steuern.

Die Idee ist von dem Modellversuch der Stahlwerke Peine-Salzgitter AG aufgegriffen und lerntheoretisch fundiert worden. In dem entwickelten Diagnose- und Stützsystem am Beispiel der Hobbymaschine bedeutet das Lernen mit Leittexten, daß kleine Gruppen von Auszubildenden gemeinsam Leitfragen beantworten und ihre Arbeit planen.

In diesem Modell haben die Auszubildenden noch einen Leittext mit fachlichen Informationen erhalten, aus dem die Leitfragen beantwortet werden sollten.

Inzwischen wird von vielen Leittextanwendern (wie z. B. von der Telekom) die Auffassung vertreten, mit Hilfe von Leitfragen sollten die Auszubildenden lernen, sich selbstständig aus Lehrbüchern und betriebsüblichen schriftlichen Unterlagen die erforderlichen Informationen zu erarbeiten. Leittexte werden nur verfaßt, wenn keine geeigneten greifbaren fachlichen Informationen vorhanden sind.

Ob mit oder ohne fachliche Informationen, die gelegentlich auch als „Leitsätze“ bezeichnet werden und „Werkstattregeln“ enthalten sollen (so bei dem auftragsbezogenen Leittextsystem der HOESCH-STAHL-AG) machen heute die Leitfragen den Kern aller Leittextsysteme aus, so daß es richtiger wäre, von „Leitfragenmethode“ zu sprechen.

Bei der Leittextmethode handelt es sich um ein Lehr-Lern-System

Auch wenn die Leitfragen kennzeichnend für die Methode sind, spielen sie insgesamt eine eher untergeordnete Rolle. Vielmehr hängt der Erfolg der Methode letztlich davon ab, wie der Lernprozeß insgesamt organisiert ist. Die Leittextmethode versteht sich als ein vollständiges Lehr-Lern-System.

Je nach Aufgabenstellung und Organisation werden Leitfragen in durchaus unterschiedlichen Lehr-Lern-Systemen eingesetzt. Als bekanntestes Lehr-Lern-System kann der Einsatz von Leittexten zur Bearbeitung von Projekten nach dem Modell der vollständigen Handlung gelten. Für diese Aufgabe ist die Leittextmethode ursprünglich entwickelt worden.

Es ist deshalb mißverständlich, wenn Leittext- und Projektmethode als zwei verschiedene Ansätze zur Förderung des selbständigen Lernens dargestellt werden.

Zum einen kann bei der betrieblichen Form der Projektausbildung kaum von einer eigenständigen Methode gesprochen werden. Hier sind Projekte Gegenstände mit Lern- und Gebrauchswert, die sich durchaus in Lehrgangsform erstellen lassen. Um hierfür das selbständige Lernen zu fördern, sind Leittexte zuerst eingesetzt worden.

Zum anderen läßt sich eine Projektausbildung zwar ohne Leittexte durchführen, sie wird aber immer nach dem Prinzip der vollständigen Handlung erfolgen, wie in der Leittextmethode auch. Die wesentlichen methodischen Merkmale sind also identisch. Deutlich abgegrenzt hiervon ist die schulische Form der Projektausbildung, bei der die selbständige Auswahl der Projektaufgabe als wesentliches Merkmal angesehen wird. Sie ist als eigenständiger methodischer Ansatz ausformuliert. Es würde nichts dagegen sprechen, auch hier Leitfragen einzusetzen.

Für den Erfolg der Leittextmethode als Lehr-Lern-System sind die Leitfragen allein sogar weniger bedeutsam als andere Merkmale, wie das zielerreichende und remediale Lernen und die Teamarbeit. Leittexte sind eine zusätzliche Hilfe, um durch Binnendifferenzierung unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht werden zu können und geben dem Ausbilder die Möglichkeit, sich intensiver den Lernschwächeren zuzuwenden und zu helfen.

Nun müssen Leitfragen keineswegs immer vollständige Handlungen anleiten, sie können auch allein der Erarbeitung von Wissen dienen. Für diesen Zweck hat WELTNER¹ z. B. Leitfragen in einem Modellprojekt eingesetzt, in dem sich Studenten selbständig Wissen aus Lehrbüchern erarbeiten sollten. In der beruflichen Bildung werden Leitfra-

gen zunehmend dann eingesetzt, wenn nicht ein Produkt erstellt werden kann, so z. B. zur Erkundung von Funktionszusammenhängen an komplexen Produktionsanlagen oder auch zur Erarbeitung von Kenntnissen aus Lehrbüchern. Hier hängt der Lernerfolg letztlich davon ab, wie das Lehr-Lern-System insgesamt organisiert ist und ob die Aufgabenstellung von den Lernenden als interessant und motivierend erlebt wird.

Leitfragen sind Lernanreize

Der Einsatz von Leitfragen hat sich nicht nur in der Praxis bewährt, er läßt sich auch lerntheoretisch begründen.

So geht insbesondere die kognitive Lerntheorie davon aus, daß die bewußte Wahrnehmung durch gedankliches Fragen gesteuert wird. Mit den Leitfragen sollen gedankliche Fragen von außen angeregt werden.

Leitfragen sind also keine Prüfungsfragen. Der Lernwert der Fragen hängt vielmehr davon ab, welche Aktivitäten, Gedanken und Handlungen sie auslösen. Es ist deshalb auch wenig sinnvoll, die Leitfragen mit einer Taxonomie für Prüfungsfragen zu bewerten, wie es z. B. MINTKEN² getan hat.

Im Kontext der vollständigen Handlung ist der Lernwert der Fragen vor allem in drei Richtungen zu sehen:

1. Wenn die gefragten Kenntnisse bei den Lernenden nicht vorhanden sind, dann müssen die Antworten selbstständig in Büchern gesucht werden. Selbst mit einfachen Kenntnisfragen wird also die Fähigkeit gefördert, sich selbstständig aus schriftlichen Unterlagen Wissen zu erarbeiten. Es wird unterstellt, daß diese Fähigkeit in Zukunft auch für Fachkräfte immer wichtiger wird, sie wird deshalb häufig als Schlüsselqualifikation bezeichnet.

2. Kenntnisse sollen nur gefragt werden, wenn sie zur Lösung einer Aufgabe notwendig sind. Selbst wenn die gefragten Kenntnis-

se bei den Lernenden vorhanden sind, so werden sie mit der Frage in einen Handlungszusammenhang eingeordnet. Ausgehend von der Überlegung, daß richtiges Handeln immer im Kopf beginnt, dienen die Fragen damit zum „Ordnen des Tuns“, wie AEBLI³ es nennt, also zur Förderung der Handlungskompetenz.
3. Schließlich sollen die Fragen nicht von einem Auszubildenden allein, sondern möglichst immer im Team beantwortet werden. Die Diskussion möglicher Antworten im Team bringt erst den besonderen Lerneffekt dieser Methode. Die Auszubildenden lernen, sich gegenseitig zu informieren, zu überzeugen und auch zuzuhören. Fachliche Argumente werden ausgetauscht und die Kenntnisse vertieft. (Auszubildende, ob lernschwach oder nicht, sollten nie allein vor einem Leittext sitzen!⁴)

Leittextmethode und handlungsorientierte Didaktik

Gelegentlich ist der Vorwurf zu hören, die Leittextmethode sei theoretisch nicht begründet.⁵ Angesichts der Vielzahl von Veröffentlichungen mit theoretischen Herleitungen der einzelnen methodischen Ansätze, sind die Vorwürfe schwer nachvollziehbar. Zweifellos haben bei der Entwicklung der Leittextmethode in erster Linie nicht bildungstheoretische, sondern lernpsychologische Überlegungen im Vordergrund gestanden, so vor allem die Frage, wie kann ich Lernen insbesondere für Schwächere leichter machen.

Dahinter steckt das Problem, daß der Einsatz der neuen Techniken und der damit verbundenen Rationalisierungen zunehmend höhere Anforderungen an Facharbeiter stellen, während gleichzeitig die generell verbesserten Bildungschancen zu einer Senkung des Niveaus der Bewerber für eine gewerbliche Ausbildung führen. Die betriebliche Berufsbildung sieht sich damit vor dem Dilemma,

immer schwächere Jugendliche auf immer anspruchsvollere Tätigkeiten vorbereiten zu müssen.

Je nach Attraktivität des Berufs müssen deshalb die sonst üblichen Strategien der Auslese und Differenzierung versagen und an ihre Stelle eine systematische Förderpädagogik treten. Das wird in der Leittextmethode z. B. durch die Strategien des zielerreichenden und des remedialen Lernens realisiert.

Lern- und Leistungsschwäche bedeutet bei Auszubildenden aber zumeist auch eine unzureichende Fähigkeit zur kognitiven Organisation. Deshalb muß eine Förderpädagogik besonders nach Wegen suchen, wie man den Lernenden dabei hilft, ihre Gedanken zu ordnen. Die Leittextmethode versucht dies insbesondere über die gedankliche Arbeitsvorbereitung zu erreichen.

In der Informationsphase sollen die Auszubildenden überprüfen, ob sie alle notwendigen Informationen haben, um die gestellte Aufgabe zu lösen und sich die fehlenden Informationen selbst zu erarbeiten. Die geforderte Arbeitsplanung soll die Fähigkeit zum gedanklichen Probehandeln fördern. Die Erfahrung zeigt, daß die genannten Erfolge eher mit einfachen Fragen erreicht werden. Ein Grund dafür dürfte sein, daß gerade die Schwächeren die Fragen als Hilfe zur gedanklichen Vorbereitung ihrer Arbeit brauchen. Stärkere Auszubildende brauchen hingegen oft keine zusätzlichen Hilfen und finden Fragen eher lästig.

Es ist schon erstaunlich, wie wenig in kritischen Kommentaren zur Leittextmethode auf die hier nicht zum ersten Mal vorgetragenen Überlegungen eingegangen wird, zumal es die beschriebenen Probleme ja nicht nur in der betrieblichen Ausbildung gibt.

Spezielle Kritik wird hingegen an der mangelhaften Begründung didaktischer Entscheidungen in der Leittextmethode, insbesondere an der Auswahl der Projekte geübt.⁶

Aus der Sicht schulpädagogischer Diskussionen ist dieser Vorwurf sicher nicht unbegründet, er verkennt jedoch Selbstverständnis und Aufgaben betrieblicher Ausbildung, wo die Ausbildungsinhalte durch den Gesetzgeber und betriebliche Anforderungen vorgegeben sind.

Sicher werden Projekte nicht nach ihren Bildungsinhalten ausgewählt und sind auch sonst nicht immer sehr überzeugend. Umso größere Bedeutung haben bei der Konstruktion von Projekten aber Fragen nach der Vollständigkeit der zu vermittelnden Fertigkeiten und der Sicherstellung der ausreichenden Übungstiefe.

Für die Beurteilung der Qualität der didaktischen Entscheidungen ist allerdings der Gebrauchswert der Projekte eher unbedeutend, entscheidend ist vielmehr, was bei der Projektbearbeitung insgesamt gelernt werden kann. Und hier hat die Leittextmethode durchaus eine Vielzahl didaktischer Überlegungen anzubieten.

Die handlungsorientierte Didaktik geht davon aus, daß umfassende Handlungskompetenz vor allem Lernziele im Verhaltensbereich umfaßt, die durch Handeln eingeübt werden können. Diese Lernziele werden teilweise auch mit dem mißverständlichen Begriff der Schlüsselqualifikation beschrieben. Gemeint sind z. B. Fähigkeiten zur Kooperation und Kommunikation, zum Planen und zum Kontrollieren. Als besonders hilfreich zur Bestimmung dieser Lernziele haben sich die Untersuchungen von DÖRNER⁷ zum problemlösenden Verhalten erwiesen.

Die Vermittlung dieser Inhalte im Verhaltensbereich wird durch die Methode sichergestellt. Die Projektbearbeitung erfordert Kooperation und Kommunikation, Planung und Kontrolle.

Ein besonderes didaktisches Problem ist die Systematik der Leitfragenerstellung. Hierfür ist ein Verfahren entwickelt worden, bei dem die Fragen den Verlauf der Handlungen, der

konkreten wie der gedanklichen, folgen. Dieses Verfahren hat die Bezeichnung „Friedrichsdorfer Didaktik“ erhalten.

Eine besondere didaktische Aufgabe ergibt sich aus dem Problem, daß die Systematik der Handlungsabfolge selten mit der fachlichen übereinstimmt. Bei aller Begeisterung für Handlungsorientierungen kann nicht übersehen werden, daß die leistungsfähige kognitive Organisation fachlicher Kenntnisse eine fachliche Systematik voraussetzt. Prinzipiell kann natürlich erwartet werden, daß sich solche Systematiken auch induktiv bilden. Die Methode des entdeckenden Lernens beruht schließlich auf dieser Möglichkeit. Wenn es sich um umfangreiche Wissensgebiete handelt, ist diese Methode jedoch nicht sehr effektiv. Außerdem wollen wir mit der Leittextmethode zur systematischen Auswertung vorhandener Informationsquellen und nicht zum fröhlichen Dilettieren anleiten.

Solange, wie in einer Arbeitsteilung mit der Berufsschule dort die fachliche Systematik vermittelt wird, kann sich der Betrieb darauf konzentrieren, den Anwendungsbezug des Wissens zu organisieren. Grundsätzlich bleibt eine solche Arbeitsteilung unbefriedigend. Es ist deshalb nach einem Weg gesucht worden, wie sich die Handlungsorientierung mit einer fachlichen Systematik verbinden läßt.

Einen Ansatz hierfür bietet die Theorie vom genetischen Lernen in der Form, wie sie von VOLPERT⁸ gefordert wird zusammen mit der Methode der Vermittlung leistungsbestimmender Teiltätigkeiten. Im Modellversuch der Telekom zur Ausbildung von Kommunikationselektronikern wird gegenwärtig ein Verfahren erprobt, die Fachsystematik als leistungsbestimmende Teiltätigkeiten in Projekte hinein zu planen. In der Form eines Lernbaums oder einer Matrix werden dazu die fachsystematischen Inhalte mit Teilaufgaben der Projektarbeit verbunden. Dabei wird darauf geachtet, daß sowohl Fertigkeiten als

auch Kenntnisse jeweils immer zuerst in ihrer einfachsten, der elementaren Form erworben werden müssen. Die folgenden Projektarbeiten dienen dann der Vertiefung bzw. Ausdifferenzierung.

Die Planung als Matrix ist notwendig, weil an einem Projekt immer zugleich mehrere Fachsystematiken vermittelt werden und sonst schnell der Überblick verloren geht. Die erstellte Matrix ist dann aber nicht nur für die Planung notwendig, sondern kann später Ausbildern und Auszubildenden gleichermaßen zur Orientierung dienen.

Zwar ist der Planungsaufwand für dieses Verfahren vergleichsweise hoch, der Lernwert von Projekten wird jedoch erheblich gesteigert. Es bleibt abzuwarten, ob es mit dieser neuen Entwicklung gelingt, die Kritiker der Leittextmethode besser zu überzeugen als bisher.

Anmerkungen:

¹ Weltner, K.: *Autonomes Lernen*. Stuttgart 1978

² Mintken, K.-H.: *Lernwirksame Gestaltung von Leittexten*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 19(1990)4, S. 23–29

³ Aebl, H.: *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Stuttgart 1980

⁴ Calchera, F.: *Neue Anforderungen in der Berufsausbildung*. Frankfurt 1989

⁵ Deutsche Forschungsgemeinschaft: *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*, Denkschrift, 1990, S. 72 f.

⁶ Eckert, M.: *Handlungsorientiertes Lernen als Ausweg aus der Verschulungsproblematik*. In: Harney, K.; Pätzold, G. (Hrsg.): *Arbeit und Ausbildung – Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karl Wilhelm Stratmann*. Frankfurt 1990

⁷ Dörner, D. u. a.: *Lohhausen – Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern, Stuttgart, Wien 1983

⁸ Volpert, W.: *Psychische Regulation von Arbeitsfähigkeiten*. In: Kleinbeck u. Rutenfranz: *Arbeitspsychologie*. Göttingen, Toronto 1987

Wenn ich jetzt 'nen Lehrling hätte ...

Hermann Schmidt**Michael Jahn****Thomas Volbeding**

Dialog zwischen jungen Facharbeitern und Berufsbildungsforschern

Zur Vorgeschichte

Über ihre Erfahrungen beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf hat das Bundesinstitut für Berufsbildung in vier Befragungswellen von 1983 bis 1990 rund 20 000 junge Erwerbstätige befragt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung geben detailliert Auskunft über Bedingungen, Erfahrungen und Einschätzungen junger Erwachsener zu den Fraukeisen Ausbildung, berufliche Eingliederung, Weiterbildung und Berufsperspektiven.

Eine methodische Besonderheit dieser Studie bestand in dem von den Forschern gemeinsam mit den jungen Erwachsenen verwirklichten Dialog während des gesamten Untersuchungszeitraums. Diese Kommunikation stellte sich bereits kurz nach Projektbeginn als sehr fruchtbar heraus, zumal dadurch erreicht wurde, die Jugendlichen auch längerfristig vom Nutzen der wissenschaftlichen Forschungsarbeit zu überzeugen. Durch die Herausgabe einer Projektzeitschrift und die Bildung einer Video-Arbeitsgruppe gelang es den Partnern, eine vertrauliche und dauerhafte Zusammenarbeit herzustellen.

Nach Abschluß der Forschungsarbeiten im Jahre 1990 führten zwei junge Facharbeiter, Thomas Volbeding und Michael Jahn, die heute als Gas- und Wasserinstallateur bzw.

Chemiearbeiter tätig sind, mit Gisela Westhoff und Hermann Schmidt ein Gespräch über ihre Erfahrungen mit dem Projekt und ihrer Arbeit. Ein wesentliches Ergebnis dieses ersten Gesprächs war die beiderseitige Erkenntnis, daß es zwischen den jungen Facharbeitern und den Berufsbildungsforschern eine wichtige Gemeinsamkeit gibt: das Interesse an einer qualifizierten Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule und das Interesse an Aufklärung und Information über Ausbildungsbedingungen und Berufsperspektiven, denen dieses Projekt der Berufsbildungsforschung verpflichtet war.

Das erste Gespräch dauerte über vier Stunden und endete mit dem gegenseitigen Versprechen, diesen nicht alltäglichen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis fortzuführen.

Von der Ausbildung in die Arbeit

Auszüge aus einem Gespräch zwischen Berufsbildungsforschern und jungen Fachkräften

Hermann Schmidt: Es freut mich, Herr Jahn und Herr Volbeding, daß wir unser Gespräch nun fortführen können. Wie ist es Ihnen in der Zwischenzeit ergangen? Was würden Sie als die wichtigsten Erfahrungen der ersten Jahre Ihrer Berufstätigkeit nennen? Ein Ergebnis unserer Studie „Ausbildung und berufliche Eingliederung“ besagt, daß 30 Prozent der Befragten lieber einen anderen Beruf angestrebt hätten, 15 Prozent würden eine duale Berufsausbildung nicht wie-

der durchlaufen. Teilen Sie diese Auffassungen? Haben Sie Ihren Wunschberuf bekommen?

Michael Jahn: Ich wollte eigentlich Tierpfleger oder Pferdewirt werden, kriegte aber keine Chance. Ich hätte mich wohl schon als Neugeborener bewerben müssen. Das Arbeitsamt konnte mir nur eine Ausbildungsstelle als Einzelhandelskaufmann anbieten. Das bin ich dann auch geworden. Der Betrieb hat mich aber nach Abschluß der Lehre nicht weiter beschäftigt. Nun bin ich Chemiearbeiter. So geht das eben. Es war eine reine Glücksache. Ein Onkel von mir war da im Betriebsrat und wir kannten den Einstellungschef. Die stellten vorwiegend Leute ein, deren Eltern oder Verwandte schon im Betrieb arbeiteten: erstens ist er pünktlich und zweitens macht er seinen Job. Da spielte es keine Rolle, daß ich Einzelhandelskaufmann war. Auch der Chemiefacharbeiter-Brief hätte mir nicht mehr genutzt. Die großen Firmen picken sich sowieso nur die besten aus den Ausbildungsjahrgängen heraus. Da mußt du einen Durchschnitt von 0,9 bis 1,1 haben. Das heutzutage bei der Lehre zu schaffen, ist ungefähr wie ein Lotteriespiel: Du mußt einen guten Tag haben, einen guten Prüfer und den dümmsten Fragebogen. Na also, die Chancen stehen eigentlich alle schlecht. Das meinte ich damit, ich hätte Glück gehabt, den Job zu kriegen.

Hermann Schmidt: Wie war es denn bei Ihnen, Thomas?

Thomas Volbeding: Naja, ich wollte nach der Schule in den Polizeidienst oder zum Bundesgrenzschutz. Schaffte aber die Aufnahmeprüfung nicht. Da konnte ich meine Koffer packen.

Hermann Schmidt: Wie, das haben Sie damals versucht?

Thomas Volbeding: Naja, ging ja auch schief. Habe dann über eine Annonce einen

Ausbildungsplatz in einer kleinen Klitsche gefunden, die Gas- und Wasserinstallateure ausbildete. Die Ausbildung habe ich bestanden. Aber die Firma lief nicht gut. Da bin ich zum Alten gegangen und hab' „Tschüß“ gesagt. Ich hab' mich dann bei einem großen Verlag beworben, wo ich seitdem in meinem Beruf arbeite.

Hermann Schmidt: Sie arbeiten also nun nach sechs Jahren noch bei der Firma, die Sie nach der Ausbildung angestellt hat. Wie gefällt Ihnen die Arbeit? Gibt es Schichtarbeit? Machen Sie Überstunden?

Thomas Volbeding: Zur Zeit arbeite ich eine Woche Nacht-, eine Woche Spät-, zwei Wochen Frühschicht, jeweils montags bis freitags. Samtags- und Sonntagsarbeit gilt als Überstunden. Diese muß ich freiwillig mindestens an zwei Wochenenden im Monat leisten. Einmal im Monat hab ich Freitag, Samstag, Sonntag frei. Das ist so bei uns im Kesselhaus. Freitags gehen wir in die Nachschicht und fahren bis donnerstags. Dann haben wir das einzige freie Wochenende. Montags gehen wir in die Spätschicht und machen bis sonntags. Dann wieder drei Tage frei. Von Mittwoch an 14 Tage Frühschicht. Und dann wieder in die Nachschicht.

Hermann Schmidt: Machen Sie das auch so Michael?

Michael Jahn: Nein, wir haben diese Viererschichten. Der Betrieb läuft 24 Stunden durch: Früh-, Spät-, Nachschicht. Jeweils acht Stunden. Die vierte Schicht hat frei.

Hermann Schmidt: Gibt es Regelungen, wenn während der Schicht etwas außergewöhnliches passiert?

Michael Jahn: Möglichst wird alles allein gelöst, aber es gibt auch Ausnahmen. Z. B. am Wochenende gab es einen Störfall. Da riefen die den Meister an, was sie machen sollten. Der kam dann halt 'rein. Mittlerwei-

le hatten die alles erledigt, sie hatten den Fehler selber gefunden. Der Meister fuhr dann wieder weg. Am Montag stand dann an der Tafel: „Das Wochenende ist die Ruhezeit des Meisters“. Wir haben druntergeschrieben: „Am Wochenende darf gearbeitet werden“.

Hermann Schmidt: Es darf aber kein Malheur passieren.

Michael Jahn: Nein, nein, es darf auch 'was passieren. Aber dann haben wir das entweder selbst zu erledigen oder irgendeinen Unfallschutz-Beauftragten anzurufen, nur nicht den Meister. Der hat zu dem Zeitpunkt frei — darauf besteht der.

Hermann Schmidt: So ist das wohl im Betrieb.

Michael Jahn: So ungefähr. Wir haben nämlich nur darüber gelächelt. Er wird trotzdem weiter angerufen. Gerade jetzt.

Hermann Schmidt: Wie ist es mit der beruflichen Weiterbildung?

Thomas Volbeding: Das wichtigste ist, dicht dran zu bleiben. Die Neuerungen in der Arbeit erfahre ich doch als erster. Ich muß mich natürlich darum kümmern. Bei uns in der Versorgungstechnik sind das z. Z. vor allen Dingen neue Werkstoffe und neue Arbeitssicherheitsbestimmungen. Da ist Weiterbildung nötig und wird auch angeboten und gemacht.

Michael Jahn: Ich habe nach meiner Ausbildung praktisch alles neu lernen müssen. Was ich für den Job als Chemiearbeiter brauchte, habe ich alles hier gelernt. Also, ich steh' auf dem Standpunkt, solange ich das nicht muß, mache ich es auch nicht. Auch wenn die Möglichkeiten bei uns relativ gut sind. So kann man sich bei uns zum Elektriker oder Meß- und Regelmechaniker weiterbilden.

Hermann Schmidt: Außerhalb oder während der Arbeitszeit?

Michael Jahn: Da wir Wechselschicht machen, geht das teilweise in die Arbeitszeit mit 'rein. Die komplette Aus- oder Weiterbildung wird als Überschicht angerechnet.

Hermann Schmidt: Gibt es für Sie ähnliche Angebote?

Michael Jahn: Bei uns wird z. B. eine Kunststoffanlage neu gebaut. Da sollen mindestens 80 Prozent Fachkräfte dran arbeiten. Es wird verlangt, daß der Schichtführer und seine Stellvertreter den entsprechenden Facharbeiterbrief haben. Wenn die mich fragen, müßte ich den Chemiefacharbeiter nachholen.

Hermann Schmidt: Ist die Vorbereitung betrieblich organisiert?

Michael Jahn: Der Betrieb stellt einen für die Schulung frei. Dazu gibt es innerbetrieblichen Unterricht. Wenn ich aber jetzt umlernen würde, könnte ich meine Arbeit in der Wechselschicht nicht mehr machen und müßte auf Tagesschicht gehen. Die Plätze sind aber rar.

Hermann Schmidt: Gibt's dann auch mehr in die Lohntüte?

Michael Jahn: In der Regel sind das so um die 200,— DM.

Hermann Schmidt: Wenn Sie heute rückblickend unser Projekt betrachten, wie ist das angekommen? Hat es etwas gebracht, daß die Berufsbildungsforscher über Jahre Kontakt zu Ihnen gehalten haben und Informationen hin und her gingen?

Thomas Volbeding: Als Fazit kann ich sagen, daß ich von der ganzen Sache viel gelernt habe. Besonders dadurch, daß ich versuchte, mich in die Probleme der anderen 'reinzuversetzen. Also, wenn ich jetzt 'nen

Lehrling hätte, würde ich versuchen, mehr auf diesen Jungen einzugehen, rauszubekommen, was er für Wünsche hat und wie er seine Zukunft sieht. Auch hoffe ich, daß so 'was wie diese Befragung auch in Zukunft weitergemacht wird. Vor allem, um zu sehen, ob sich inzwischen 'was geändert hat. Ich könnt mir vorstellen, daß sich auch durch solch ein Projekt 'was ändert.

Michael Jahn: Also, ich war immer daran interessiert, was die anderen gesagt hatten. Meine Meinung kannte ich ja und auch was ich durchmachen mußte, um 'ne Lehrstelle zu bekommen und nach der Lehre 'nen Job zu finden. Ich wollte erfahren, ob es den anderen auch so wie mir ergangen ist und was heute am problematischsten ist. Dann hörte ich, daß viele Kollegen Probleme hatten, überhaupt 'ne Lehrstelle zu finden und was die alles machen mußten, nach der Lehre im Betrieb zu bleiben oder eine andere Arbeit nach der Lehre zu bekommen. Das war schon interessant.

Nachwort

„Warum mach' ich da eigentlich mit?“ Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen beteiligen sich an einem Forschungsprojekt

Gisela Westhoff

In dem Forschungsprojekt „Ausbildung und berufliche Eingliederung“ wurden in einer Längsschnittstudie von 1984–90 ausgewählte Absolventen/-innen einer kaufmännisch-verwaltenden, einer Metall- oder Elektroausbildung in 37 Berufen des dualen Systems

während der ersten Berufsjahre begleitet. Die Studie begann 1984 mit 20 000 Absolventen/-innen, sie bezog sich auf die Bundesländer Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

Zielsetzung

Das wesentliche Ziel bestand darin, den beruflichen Werdegang der jungen Fachkräfte festzustellen. In einer Situation schwieriger Übergangsbedingungen zwischen Ausbildung und Beschäftigung — „erste und zweite Schwelle“ — sollten anhand der Berufsbiographien der Befragten die Besonderheiten der Integration in das Erwerbsleben aufgezeigt werden. Der Verlauf des Prozesses wurde beispielhaft an der repräsentativ ausgewählten Gruppe erforscht und begleitet — ein aufwendiges und anspruchsvolles Vorhaben.

Seit Beginn der Panelstudie war klar, daß es besonderer Anstrengungen seitens der Projektgruppe bedurfte, die Teilnahmemotivation der jungen Erwachsenen an dem Forschungsprozeß kontinuierlich zu erhalten. Denn das Projekt traf in eine Lebensphase, die nicht nur durch berufliche, sondern auch durch altersbedingte Veränderungen wie Ablösung vom Elternhaus, Partnersuche oder Familiengründung gekennzeichnet ist. Allein die damit zusammenhängenden Wohnortwechsel erschweren die Realisierung des Panels.

Methodisches Vorgehen

Im Zentrum der Studie standen drei umfangreiche schriftlich-postalische Erhebungen zum beruflichen Werdegang nach der Ausbildung. Voraussetzung dazu war eine Adreßerhebung in ausgewählten Berufsschulklassen verbunden mit einer Kurzerhebung von Strukturmerkmalen wie Ausbildungsberuf,

Geschlecht, schulische Vorbildung, aber auch der beruflichen Erwartungen. Insbesondere das Ergebnis, nach dem 5 000 Befragte (20 Prozent) ihre Perspektive auf einen Arbeitsplatz als aussichtslos einschätzten, ließ erkennen, wie schwierig es werden könnte, auch diese Gruppe längerfristig für eine Befragung zu interessieren. Zwei Teilnehmer schrieben dazu:

„Das schlimmste ist nicht, daß man irgend jemandem peinliche Fragen beantworten muß, sondern nur, daß man **seine eigene hoffnungslose Lage** vorgehalten bekommt.“

„Was ich bei diesen Fragen vermißt habe, ist, daß wir nach unseren Meinungen über die Arbeitsverhältnisse und darüber, wie uns zumute ist, nach der Ausbildung gleich arbeitslos zu sein, nicht gefragt wurden. Die Situation: Was ich tue, was für eine Arbeit, wann ich sie bekam, wird ausführlich behandelt.

Meinen Sie nicht auch, daß unsere Gemütsverfassung nicht auch einmal an die Öffentlichkeit darf? Es heißt doch immer, nun liegen die Jugendlichen wieder auf der Straße, hocken in der Stadt herum, die sollen sich mal lieber Arbeit suchen. Wer Arbeit wirklich sucht, der findet welche“.

Die Adreßerhebung war darüber hinaus erschwert durch die damals aktuelle Diskussion um die Volkszählung und die damit verbundene Sorge um den Umgang staatlicher Stellen mit Daten aus dem persönlichen Bereich. Diese Diskussion wurde von dem Forschungsteam aufgenommen, die Jugendlichen wurden über gesetzliche Bestimmungen (Rechte und Pflichten) aufgeklärt, Verbindlichkeiten hergestellt und die Grundlage für das notwendige Vertrauen den Forschern gegenüber hergestellt. Das Verfahren war aufwendig: 70 000 Kontakte mußten hergestellt werden, um 25 000 ausgefüllte Fragebogen zu erhalten, darunter 20 000 Jugendliche, die auch ihre Adressen für das Panel zur Verfügung stellten.

Das Bild des Labyrinths, das sich im Laufe des Projekts aus der Analyse der Übergangs-

prozesse für einen Teil der Absolventinnen und Absolventen herauskristallisierte, traf in manchen Phasen auch auf die Suche nach der adäquaten Methode zu, wie die Motivation der Teilnehmer erhalten und ihre Interessen berücksichtigt werden konnten. Fand beispielsweise das bildungspolitisch wichtige Thema Weiterbildung zum Zeitpunkt der zweiten Hauptbefragung auch eine hohe Akzeptanz bei den jungen Berufstätigen? Welchen Stellenwert durfte es im Fragebogen einnehmen, um auch anderen wesentlichen Aspekten genügend Raum zu lassen und gleichzeitig die Teilnahmemotivation zu erhalten und zu verstärken?

Die Übernahme erprobter „Panelpflegemaßnahmen“ aus anderen Projekten zeigte sich als wenig erfolgversprechend. So erbrachte ein Test des Einsatzes der Verlosung von Geldpreisen bei 750 Befragten und einer ebenso umfangreichen Kontrollgruppe ein negatives Ergebnis. Die Verlosung erwies sich nicht als zusätzlicher Anreiz, den Fragebogen ausgefüllt zurückzuschicken. Auch wurde der generelle Stellenwert solcher Verlosungen zur Motivationssteigerung von allen Befragten niedrig eingeschätzt. Hier mußte nach neuen Wegen gesucht werden, um die Wünsche und Vorstellungen der jungen Menschen festzustellen und sie im Rahmen des Projekts angemessen zu berücksichtigen. Ihre Mitarbeit war langfristig abzusichern. Die Entwicklung eines entsprechenden Instrumentariums wurde zum Bestandteil des Projekts.

Die schriftlich-postalischen Erhebungen wurden während des gesamten Studienverlaufs um den Einsatz qualitativer Methoden wie Gruppendiskussionen (regional verteilt auf die ausgewählten Bundesländer), Telefoninterviews, Einzelgespräche, Textanalysen ergänzt. Diese unterschiedlichen Instrumentarien wurden eingesetzt, um möglichst differenzierte und genaue Daten zu den Projektthemen zu erhalten. Gleichzeitig entwickelte sich diese Methodenvielfalt aus der

Notwendigkeit der „Panelpflege“. Sie wurden eingesetzt, um die Interessen der Befragten an dem Forschungsprojekt zu erforschen, einzubeziehen und den Sachverstand der Befragten zu nutzen, um z. B. das Instrumentarium zu verfeinern, ihre Interessen zur Diskussion zu stellen — innerhalb der Befragtengruppe oder im Kontakt mit anderen Gruppen. Dazu einige Auszüge aus einer Gruppendiskussion zwischen der zweiten und der dritten Hauptbefragung:

Anja: „Das Problem liegt darin, wenn man von vornherein sagt: das machen andere schon, die kümmern sich darum. Das ist natürlich nicht meine Einstellung, sondern: man muß auch selber irgendwie 'was tun, sonst passiert gar nichts. Aus dieser Sicht habe ich auch gesagt: o.k. dann mach ich mit.“

Christian: „Ich habe einigen Kollegen und Freunden erzählt, daß ich hier mitmache. Die meisten waren der Meinung: Was willst Du da, was machen die eigentlich, was hast Du davon?“

Anja: „Genau: Was hast Du davon? vor allen Dingen. Und ich kann also von meiner Warte aus sagen, ich hab' unheimlich viel davon. Erstens mal ein paar vernünftige Leute kennengelernt, dann Informationsaustausch und irgendwie'n Anteil, doch noch irgendwie, irgend etwas im Berufsleben zu verändern, zu verbessern. Und das mein' ich, ist auch sehr wichtig.“

Auf die Frage nach anderen motivierenden Maßnahmen wie z. B. Preisausschreiben, antwortete ein dritter Gruppendiskussionsteilnehmer:

„Informationen sind wichtig zur Motivation, daran kann es an vielen Stellen mangeln, also an Informationen, genau das muß es sein, daß man also weiß, mit den Sachen wird auch 'was gemacht und das bewirkt 'was. Denn das ist ja das Ziel, der Sinn der ganzen Sache, daß man nämlich irgend etwas bewirkt, für die nachfolgende Generation (Auszubildenden — Anmerkung d. Red.) auf alle Fälle, daß man nicht den Gedanken hat ... Umfrage, Statistik, Schublade, und dann ist das weg; sondern da muß man natürlich auch lesen können, das ist etwas über uns. Das muß man

halt übersetzen, daß man weiß, daß da auch in den Medien darüber gesprochen wird, daß da auch 'was passiert.'

Entsprechend versuchte das Projektteam, alle Möglichkeiten zu nutzen, bei denen Befragte aktiv in den Forschungsprozess einzogen werden konnten. Die Teilnehmer wurden durch Fragebogenkonferenzen und Informationsveranstaltungen an der Gestaltung des Projektes beteiligt. Sie erhielten fachliche und organisatorische Unterstützung, wenn sie selbst initiativ werden wollten. Im Ablauf des Projektes wurden somit Aspekte von Handlungsforschung realisiert.

Durch das kontinuierliche Feedback zwischen Forschern und Befragten konnten auch kurzfristig Anregungen und Reaktionen von Seiten der Teilnehmer noch während der einzelnen „Feldphasen“ der vier großen schriftlichen Erhebungen aufgenommen und von dem Projektteam umgesetzt werden. Beispielsweise war es möglich, Mißverständnisse auszuräumen, nach denen sich Befragte von dem Fragebogen zunächst nicht angeprochen fühlten, weil sie zur entsprechenden Zeit nicht berufstätig waren. In den Mahnaktionen konnten derartige Einschätzungsfehler mit Hilfe allgemeiner Erklärungen beseitigt und der Rücklauf damit erhöht werden. Dieses Vorgehen wirkte sich ebenfalls positiv auf die Qualität der Antworten aus, da die Befragten Einblick in die Forschungsziele erhielten und sich durch die Berücksichtigung ihrer Interessen besonders angesprochen fühlten.

Verlauf der Untersuchung

Im folgenden wird an einigen Beispielen aufgezeigt, wie sich dieser Ansatz des Projektes entwickelt hat. Gleich zu Anfang erhält die Studie einen Namen, der für die Teilnehmer eine leichtere Identifizierung ermöglicht: „ABA-Aktion“. Das daraus entwickelte Projekt signet „ABA“ stand für: Ausbildung —

Beruf — Arbeitsplatzsuche. Jugendliche aus dem Projekt hatten dieses Kürzel selbst entwickelt. Die offizielle Bezeichnung hielten sie für zu technokratisch oder zu wissenschaftlich.

Im November/Dezember 1984 fand eine umfassende „Sonderanalyse zum Abbau von Teilnahmebarrieren“ (über 400 Telefoninterviews und Gruppendiskussionen in vier ausgewählten Bundesländern) statt, die wesentliche Weichen für das weitere Vorgehen im Umgang mit den Teilnehmern stellt. Die Analyse zeigte, daß die Befragten wünschten, über die Ergebnisse der einzelnen Erhebungen informiert zu werden.

Die Fragebogenentwürfe werden jeweils mit ausgewählten Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert, ihre Vorschläge werden einbezogen (umfangreiche Pretests), die u. a. dazu führten, die Standardvorgaben um die Möglichkeit zusätzlicher Kommentare zu ergänzen — die Grundlage ausführlicher Textanalysen als Ergänzung quantitativer Auswertungen. Jede Fragebogenseite erhielt dafür einen Platz, der vielfältig genutzt wurde und sich für die Interpretation der Daten als hilfreich erwies. Darüber hinaus entwickelte sich in den Vorgesprächen aufgrund der Zwischenergebnisse die Notwendigkeit zusätzlicher offener Fragen wie z. B. „Sehen Sie für Frauen besondere Schwierigkeiten bei der Arbeitsplatzsuche, Berufstätigkeit, Weiterbildung . . . ?“ (zweite Haupterhebung) und „Welche konkreten Empfehlungen würden Sie jetzt Auszubildenden geben, um beruflich Fuß zu fassen und Erfolg zu haben, aber auch für private Interessen Zeit zu haben und familiären Verpflichtungen nachkommen zu können?“ (dritte Haupterhebung). Die Reaktion auf beide Fragen war jeweils mit rd. 60prozentiger Beteiligung und z. T. sehr ausführlichen Antworten ausgesprochen positiv.

Die Gruppendiskussionen, die u. a. zur Gestaltung des schriftlichen Fragebogens führ-

ten, fanden jeweils — regional gestreut — vor oder nach den schriftlich-postalischen Erhebungen statt. Ebenso wie die persönlichen und telefonischen Interviews (Leitfadengespräche) wurden diese Kontakte immer auch als Gelegenheit genutzt, mit den Teilnehmern unmittelbar reden zu können, ihre Vorstellungen aufzunehmen und die Gesamtgruppe schriftlich vorab und anschließend darüber zu informieren.

Im Projektverlauf fanden z. B. mit über 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Studie regionale Gruppendiskussionen statt; sie wurden ergänzt um eine Vielzahl brieflicher und telefonischer Kontakte (ca. 2 000) zur Vor- und Nachbereitung.

Als Forum für die Gesamtgruppe der Befragten wurde eine Projektzeitschrift, die „ABA-Info“ entwickelt, die von 1984 bis 1991 in neun Auflagen erschien. Darin wurde über aktuelle Befragungsergebnisse und über Initiativen kleinerer ABA-Gruppen berichtet, die Ergebnisse von Gruppengesprächen oder Einzelinterviews ausgewählt, Teilnehmer dargestellt, auf bevorstehende Befragungen hingewiesen und — auf besonderen Wunsch einer Vielzahl der Teilnehmer — darüber informiert, wie und wo die Ergebnisse in der Öffentlichkeit präsentiert werden, was damit gemacht wird.

Ein telefonischer Anrufbeantworter gab während der ersten Befragung aktuelle Ergebnisse wieder, ein weitergehender Telefondienst bot konkrete Beratung von ABA-Teilnehmern für ABA-Teilnehmer an, z. B. was man bei der Arbeitsplatzsuche konkret beachten sollte.

Im Sommer 1985 drehte eine Gruppe von Kölner und Stuttgarter Befragungsteilnehmern einen Videofilm über die eigenen Erfahrungen zum Projektthema. Die Idee entstand aus der Kritik an der offiziellen Darstellung beruflicher Fragen und Probleme in diesem Zusammenhang. Sie wollten als Ex-

perten ihrer eigenen Situation einen anderen Beitrag aus dieser Perspektive zur Information interessierter und verantwortlicher Gruppen leisten. Die Gruppe erhielt dazu finanzielle Unterstützung durch die EG-Kommision und fachliche durch den Jugendfilmclub in Köln — der Beginn der Arbeit der ABA-Videogruppe Köln. Insgesamt entstanden 1985 bis 1987 drei Videofilme, die ausschließlich in der Freizeit der jungen Berufstätigen gedreht wurden.

Die Filme führten zu vielfältigen Kontakten. Die Kölner Gruppe wurde z. B. von einer nationalen Bildungsexpertenkommission ausgewählt, um auf einer EG-Tagung im November 1985 in Luxemburg ihre Arbeit im Kontext des Gesamtprojekts als den zentralen Beitrag der Bundesrepublik zum Thema „Jugend berät Jugend — Info-Aktion“ darzustellen.

Die „ABA-Filme“ wurden genutzt, um mit unterschiedlichen Gruppen, die an dem Thema beteiligt sind (Schüler, Lehrer, Eltern, Unternehmer, Wissenschaftler im BIBB), „ins Gespräch zu kommen“. Die Präsentation der Filme wurde von einer Befragung der Adressaten begleitet, deren Auswertung im Rahmen des EG-Projekts stattfand.

Aus den unterschiedlichen Phasen entwickelte sich bei zwei maßgeblichen Mitarbeitern der ABA-Video-Gruppe Köln der Wunsch, mit einem auch politisch wichtigen Entscheidungsträger für die berufliche Bildung und damit für das Projektthema, an dem die Forscher und die „Erforschten“ gemeinsam arbeiteten, abschließend direkt ins Gespräch zu kommen. Thomas Volbeding und Michael Jahn führten zwei ausführliche Gespräche mit dem Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung Hermann Schmidt.¹

Schlußbemerkungen

Die Arbeit an diesem Forschungsprojekt hat allen Beteiligten interessante neue Erkennt-

nisse und Erfahrungen vermittelt. Die Mitarbeit der Befragungsteilnehmer hat wesentlich zum Erfolg des Projekts beigetragen.

Der kommunikative Ansatz wirkte sich einerseits positiv auf die Höhe des Rücklaufs in den schriftlichen Befragungen aus. Die jeweiligen Rücklaufquoten von 50 bis 60 Prozent belegen den Erfolg dieses Vorgehens. Andererseits führte die Methodenvielfalt unter Einbeziehung der Teilnehmer in den Forschungsprozeß zu einer höheren Qualität der repräsentativen Ergebnisse, ihre Zuverlässigkeit konnte gesteigert werden. Die Umsetzung der Hypothesen in verständliche Fragebögen wurde genauer und klarer und führte zu einer hohen Ausfüllqualität.²

Folglich lagen nach Abschluß der letzten schriftlich-postalischen Erhebung (sechs Jahre nach Projektbeginn) für 85 Prozent der Teilnehmer lückenlose Berufsbiographien vor. Auf der Grundlage dieses Datensatzes können umfassende und detaillierte Erkenntnisse über den Integrationsprozeß junger Menschen in das Berufsleben gewonnen werden. Das hier eingeschlagene Verfahren hat dem Forschungsteam eine hohe Arbeitsmotivation vermittelt. Dadurch konnte die Qualität der Ergebnisse verbessert werden. Es bleibt zu hoffen, daß diese Ansätze auch in anderen Projekten Berücksichtigung finden.

Das folgende Zitat aus einem ABA-Info faßt abschließend die Antworten unterschiedlicher Beteiligter auf die Frage „Warum mache ich da eigentlich mit?“ zusammen:

„Wir sind der Meinung, daß es nichts bringt, wenn nur mit unpersönlichen Zahlen hantiert wird, die trocken und kalt präsentiert werden und nur statistischen Zwecken dienen. Deshalb versuchen wir, die Realität auf andere Art und Weise darzustellen und der Öffentlichkeit klarzumachen, daß hinter den Zahlen Jugendliche stehen, die Probleme haben. Denn wenn man Mühe hat, irgendeinen Ausbildungsplatz nach Hunderten von Bewerbungen zu ergattern oder sich während der

Ausbildung immer wieder ducken muß, um die Lehre zu Ende machen zu können, dann ist es frustrierend, mit der Prüfung in der Hand auf der Straße zu stehen oder in einem anderen Job!“

Anmerkungen:

¹ In der 9. ABA-Info wurden alle Projektteilnehmer über wesentliche Ergebnisse des ersten Gesprächs informiert, z. B. über ausgewählte Themen wie Aufgaben des BIBB, Kritik an dessen Öffentlichkeitsarbeit von Seiten der ABA-Teilnehmer, Besonderheiten der Mitarbeit von Befragten in einem Forschungsprojekt.

² Immerhin handelt es sich um jeweils 10 bis 16 Seiten lange Fragebögen, die sorgfältig ausgefüllt wurden.

Ergänzende Literatur zu diesem Projekt:

Hermann Herget, Klaus Schöngen, Gisela Westhoff: *Berufsausbildung abgeschlossen — was dann?* Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 85, Berlin und Bonn 1987; nähres zur Auswahl der Stichprobe: S. 10ff.
IMW-Köln: *Abbau von Barrieren zur Teilnahme an Umfragen bei Jugendlichen*, Untersuchungsbericht (unveröffentlicht), Dezember 1984

„Man lernt erst nach der Lehre“. Ein Video-Projekt der ABA-Initiativgruppe Köln. Vorläufiger Endbericht zu dieser Aktion von Ralph Honsdorf, Michael Jahn, Edmund Scharfsteller, Dirk Sauer, Thomas Volbeding im Zusammenarbeit mit dem IMW-Köln, 1988

Udo Walz: *Die ABA-Video-Gruppe-Köln*. In: Gisela Westhoff, Axel Bolder (Hrsg.): *Entwarnung an der zweiten Schwelle? Übergänge von der Berufsausbildung ins Erwerbsleben. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung*, Heft 12, Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Berlin und Bonn 1991

Gisela Westhoff: „Dann mach ich das Ding auch durch“: Motivierung von Jugendlichen bei Paneluntersuchungen. In: Hermann Herget (Hrsg.): *Chancen von Panelerhebungen und zeitbezogener Analyse für die Berufsbildungsfor schung*. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 124, Berlin und Bonn 1991

Klaus Schöngen, Gisela Westhoff: *Berufswege nach der Ausbildung — die ersten drei Jahre*. Berichte zur beruflichen Bildung (in Vorbereitung)



Das europäische Berufsbildungsprogramm FORCE im BIBB

Carola Uhlig

Organisation auf europäischer und nationaler Ebene

Die Durchführung des FORCE-Programms auf europäischer Ebene wird von der Task Force „Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften geleitet. Unterstützt wird die Kommission bei der allgemeinen Koordinierung des Programms von einem Büro zur technischen Unterstützung (BAT) in Brüssel sowie einem beratenden Ausschuß (FORCE-Ausschuß), der sich aus je zwei Vertretern der Mitgliedsstaaten zusammensetzt.

Unter Berücksichtigung des föderativen Aufbaus der Bundesrepublik und der daraus resultierenden Zuständigkeiten im dualen System wurden diese nationalen Koordinatoren aus dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und einem Kultusministerium benannt. Vertreter der Sozialpartner nehmen

ebenfalls an den Arbeiten des Ausschusses als Beobachter teil.

Auf nationaler Ebene wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, bestehend aus den Vertretern im FORCE-Ausschuß, den beiden Vertretern der Sozialpartner (DGB und BDA), dem DIHT, den Kammern und Verbänden der nationalen Koordinierungsstelle, die etwa alle zwei Monate für einen Erfahrungsaustausch zusammenkommt, um so den Informationsfluß für alle Beteiligten am FORCE-Programm sicherzustellen. Die Arbeitsgruppe unterstützt und begleitet die Arbeit der nationalen Koordinierungsstelle FORCE.

Die nationale Koordinierungsstelle FORCE ist im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Berlin verankert und mit der dezentralisierten Verwaltung und Koordinierung der Aktionen und der Teilnahme an den statistischen Erhebungen und Analysen beauftragt.

Die Aktionen gliedern sich in Typ 1 (Austauschprojekte, Pilotprojekte, Qualifikationsprojekte) und Typ 2 (sektorale Erhebungen, statistische Erhebungen, tarifpolitische Analysen).

Weitere Aufgaben der Koordinierungsstelle sind die Vorbereitung und Animation des Programms sowie Beratung und Hilfestellung für Antragsteller.

Neben der Nationalen Koordinierungsstelle FORCE sind weitere nationale Koordinierungsstellen der europäischen Programme und Initiativen für die Berufsbildung im BIBB angesiedelt. Unterschieden wird in der Regel zwischen den Aktionsprogrammen, die von der Task Force „Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend“ geleitet werden und den Initiativen, die der Generaldirektion V „Beschäftigungspolitik, Arbeitsmarkt und Soziale Angelegenheiten“ zugeordnet sind. Während die Aktionsprogramme aus ihrem eigenen Haushalt finanziert werden, stehen für die Initiativen die

Strukturfonds der Gemeinschaft zur Verfügung.

Ausführliche Informationen über das FORCE-Aktionsprogramm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in Europa erhalten Sie bei Dr. Uwe Grünwald, Carola Uhlig, Marianne Valocco, Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, Abteilung 5.3, Tel.: 0 30/86 83-5 47.



Hans-Dieter Höpfner

**ENTWICKLUNG SELBSTÄNDIGEN
HANDELNS IN DER BERUFLICHEN
AUS- UND WEITERBILDUNG
EIN AUF DER THEORIE DER
HANDLUNGSREGULATION BEGRÜNDETES
DIDAKTISCHE MODELL**

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 142
Berlin, 1991, 113 Seiten, 15,00 DM;
ISBN: 3-88555-473-9

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim
Bundesinstitut für Berufsbildung -K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon: 86 83-5 20/5 16
Telefax: 86 83-4 55



Handlungsorientierte Berufsausbildung

Rudolf Plank

Fragen einer handlungsorientierten Lehrform im berufsbezogenen Unterricht standen im Mittelpunkt einer Fachtagung, zu der sich Ausbilder und Lehrer Ende November an der Universität Bremen trafen.

Handlungsorientierte Ausbildung bedeutet für den nicht akademisch Vorgebildeten den Erwerb von Fertigkeiten, Kenntnissen und Einsichten durch sinnvolles praktisches Tun. Damit soll die Voraussetzung für richtiges und verantwortungsbewußtes Tun (Handlungskompetenz) geschaffen werden. Bei Handfertigkeiten scheint dies nahezu selbstverständlich; es bedarf nur des pädagogischen Geschicks des Ausbilders.

Anders bei der Kenntnisvermittlung, die wir nicht ganz korrekt und vollständig, mit der Übermittlung fachtheoretischer Sachverhalte gleichsetzen! Wer eine gehobene Allgemeinbildung an einem Gymnasium erworben hat, wird sich kaum erinnern können, Mathematik, Deutsch oder Geschichte durch praktisches Tun erlernt zu haben, wenn man einmal von den ungeliebten Hausarbeiten absieht.

So darf man „handlungsorientiertes Lernen“ im Theoriebereich sicherlich als besondere Idee werten. Sie gehabt zu haben, macht dem Münchner Schulrat Georg Kerschensteiner keiner streitig. Bereits am 12. Januar 1908 sprach er auf Einladung der „Erziehungsdirektion des Kantons Zürich“ im Rahmen des Themas „Die Schule der Zukunft im Geiste Pestalozzis“ von einer „Arbeitsschule“. Kerschensteiner sieht im praktischen Tun den „Ursprung alles Denken wollen“ Er „veredelt“ die damalige Sonntagschule mit der Zielsetzung einer (allgemeinbildenden) Fortbildung zur Berufsschule im heutigen Verständnis; Kerschensteiner ist damit Wegbereiter des dualen Systems beruflicher Bildung! Viele nach ihm benannte berufliche Schulen würdigen dies.

Die schwierige Aufgabe der Motivation

Um Ideen zum Leben zu verhelfen, bedarf es des Menschen. Eine Lehrergruppe aus Bremen und Bremerhaven wurde im Bereich Versorgungstechnik tätig, wollte die Idee realisieren und startete im Jahre 1985 einen Modellversuch mit der Zielsetzung „Experimental- und handlungsorientierte Lehrformen im berufsbezogenen Unterricht versorgungstechnischer Ausbildungsberufe“. Das Motiv kann jeder Ausbilder und Berufserzieher nachfühlen: Wie kann ich die mitunter wenig begabten Auszubildenden zum Lernen bewegen? Wie kann ich theoretische Sachverhalte „begreiflich“ machen?

Die Ausgangsbasis war nicht leicht: Das Land Bremen kennt keinen fachpraktischen Unterricht, es beschäftigt keine sogenannten Fachlehrkräfte des gehobenen Dienstes, die neben der Ausbildung zum Pädagogen eine fachspezifische Ausbildung zum Meister oder Techniker nachweisen. Auch die Geldmittel — so versichern die Lehrerkollegen — flossen spärlich. Alle Ausstattungen mußten sie mühsam, zum Teil durch Eigenarbeit mit den Schülern selbst anfertigen.

Zu Themen wählten sie Sachverhalte der Ökologie und des Umweltschutzes: Sonnenkollektoren, Grauwassernutzung (Nichttrinkwasser), Kraft-Wärme-Kopplung, Brennwerttechnik, Trinkwasserschutz und Gasverbrauchseinrichtungen. Damit trug man den Forderungen der neuen Ausbildungsordnung und den Rahmenlehrplänen der Ständigen Konferenz der Kultusminister Rechnung. Die Lehrkräfte brachten ihr Fachwissen und ihren pädagogischen Erfahrungsschatz ein; somit sind die Ergebnisse auch von anderen Interessierten in der Berufsbildung verwendbar.

Modellversuch in Bremen

Besondere Bedeutung hat die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs durch die Universität Bremen, Institut für Bildung und Technik, Professor Dr. Manfred Hoppe. Wissenschaftlichkeit gewährleistet, daß die Ziele klar erkannt, die Methoden richtig angewendet und die Ergebnisse umfassend beschrieben werden; sie gibt aber auch eine Wertung der beruflichen Bildung in Relation zur allgemeinen Bildung, vorwiegend an Gymnasien.

Das Ergebnis des Modellversuchs wurde am 25. und 26. November 1991 anlässlich einer Fachtagung mit der Thematik „Entwicklungstendenzen und Berufsausbildung in der Versorgungstechnik“ einem großen, aus der gesamten Bundesrepublik angereisten sachkundigen Publikum vorgestellt.

Man darf den Lehrern wie den wissenschaftlichen „Begleitern“ für die geleistete Arbeit hohes Lob zollen. Neben dem unermüdlichen Engagement muß man die Sachkunde und viel pädagogisches Geschick anerkennen. Das Arbeitsergebnis möchte man aber als Beginn einer weiterführenden Gesamtaufgabe verstehen. Nicht nur umwelt-relevante Themen, alle Lernbereiche der Ausbildungsordnung und der Lehrpläne, die sich eignen, sollten unter dem Gesichtspunkt der

praktischen Selbsttätigkeit für eine motivierende Unterrichtstätigkeit bereitet werden. Die eine oder andere pädagogische Erfahrung von Kollegen außerhalb Bremens könnte noch schulpraktische und diaktische Bereicherung bringen. Die Ergebnisse dienen — auch ohne wissenschaftlichen Vorspann — jungen Lehrern, die sich erst einarbeiten müssen, als wertvolle Starthilfe. So sei erwähnt, daß die Ergebnisse als sogenannte „Bände, Materialien zur beruflichen Bildung“ beim Institut Technik und Bildung der Universität Bremen, Postfach 33 04 40, 2800 Bremen 33, käuflich zu erwerben sind. Jeder Band zu den Themenschwerpunkten Sonnenkollektoranlagen, Kraft-Wärme-Kopplung, Gasverbrauchseinrichtungen, Trinkwasser, Heizungs- und Gebäudetechnik kostet 5,— DM.

Visionen, die keine sind

Besonderes Interesse mußte man dem Rahmenprogramm schenken. Peter Thomas, Berlin, er bezeichnet sich selbst als „freischaffenden Ökologen, der sich um moderne Technologien kümmert“, gab zur Einstimmung einen Abriß der Entwicklung von Rohrwerkstoffen: 1900 Blei, 1930 Stahl, 1970 Kupfer und schließlich 1985 Kunststoffrohre für die Wasserleitung. Die Installationstechnik war also immer im Fluß. Keiner bezweifelt dies. Es folgten nahezu atemberaubende Zukunftsvisionen in technischer und berufständischer Sicht: Dezentrale Abwasserklärgung durch Balkonpflanzen, Regen- und Schmutzwasserverwendung für die WC-Spülung, Klärwerkspyramiden auf den Plätzen Berlins, usw. Man ist geneigt, kopfschüttelnd zu schmunzeln, wüßte man nicht, daß dieses Visionen und Experimente in naher Zukunft Wirklichkeit und damit Stand der Technik werden müssen um unseren Lebensraum zu erhalten.

Die berufsständischen Folgerungen empfand man als beunruhigend. Der Kunde verlange die gesamte Ver- und Entsorgung aus einer

Hand; die handwerksrechtliche Trennung der SHK-Handwerke sei antiquiert, die Handwerksordnung einer Weiterentwicklung hinderlich. Auch seien Qualität und damit Attraktivität der Arbeitsplätze in Gefahr. Der Installateur verkomme zum Austauschmonteur, die Herstellerindustrie würde sich der hochwertigen Arbeiten selbst bemächtigen. Eine Verarmung der Tätigkeiten im Installateurbereich sei zu befürchten, beim Kfz-Handwerk gäbe es Beispiele; beim Kunden erleide man einen Vertrauensverlust.

Nicht nur fachliche, auch soziale Kompetenz verlangt

Der Handwerker muß deshalb fähig sein, mit der Ökologisierung und der Stadttechnik Schritt zu halten, er muß sich neue Geschäftsbereiche suchen, das Angebot von Wärmelieferungskonzepten, die Übernahme von technischen Hausverwaltungen inklusive der Sicherheitstechnik werden erforderlich werden. Der Installateur kann dies nur bewältigen, wenn er Systemzusammenhänge kennt, sich der Informations- und Kommunikationstechnik bedient, auch Planungen und Berechnungen übernimmt und damit eine soziale und fachliche Kompetenz beim Kunden erwirbt.

Der Zentralverband der Sanitär-, Heizungs- und Klimahandwerke (Bundesverband), Bonn-S. Augustin entsandte seinen Bildungsreferenten, J. Kulla, mit dem Auftrag, den anwesenden Ausbildern und Lehrern die Neuordnung der Ausbildung in den Handwerken Gas-/Wasserinstallateur, Zentralheizungs-/Lüftungsbauer und Klempner vorzutragen und eine „perspektivische Entwicklung“ aufzuzeigen. Rechtsgrundlage hierfür sind die Ausbildungsordnungen für die genannten Handwerke; sie wurden im Frühjahr 1989 bekanntgemacht und gelten für alle nach dem 31. Juli 1989 begonnenen Ausbildungsverhältnisse. Neben der Darstellung der vier Hauptteile einer Ausbildungsordnung, der Ausbildungsdauer, dem Ausbil-

dungsrahmenplan, dem Ausbildungsberufsbild und den Prüfungsanforderungen erörterte der Vortragende Konsequenzen, die sich aus dem hoch gesteckten Ausbildungsziel, einer qualifizierten selbständigen Berufsausübung, die Planen, Vorbereiten und Kontrollieren einschließt. Zur Ergänzung der unbestrittenen hohen Qualität betrieblicher Ausbildung bieten sich überbetriebliche Schulungen in Ausbildungswerkstätten der Handwerkskammern und Innungen an. Mit dieser Assistenz ist das höher gesteckte Ziel der technisch-gewerblichen Berufsausbildung auch im Handwerk optimal zu erreichen.

Prof. Dr. B. Delventhal, Leiter des Heinrich-Piest-Instituts für Handwerksforschung der Universität Hannover, sprach über Tendenzen der überbetrieblichen Ausbildung in den SHK-Handwerken. Durch die Neuordnung der Berufsausbildung müsse sie eine Ausweitung erfahren. In der Thematik sind auch fachtheoretische Kenntnisse wie Elektrotechnik, Trinkwasserversorgung sowie Meß-, Regel- und Sicherheitstechnik zu vermitteln. Das sind zweifelsfrei Inhalte, die herkömmlich die Berufsschule vermittelt. Aber die betrieblichen Partner, IG Metall und Zentralverband SHK, „wollten es so“.

Ein eigener „Block“ dieser universitären Veranstaltung war der „Umweltqualifizierung in der Versorgungstechnik“ gewidmet. „Umweltschutz, Ressourcenschonung und Energiesparen gehören zu den zukunftsorientierten Aufgabenbereichen der Versorgungstechnik“. Vor diesem Hintergrund sind Fragen nach den dafür benötigten Qualifikationen und Berufsschneidungen zu stellen. Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Berlin, stellten verschiedene Projekte vor, die diesen Zielen dienen.

Von Interesse war auch der Report über eine Institution, die umweltbezogene Einzelaufgaben mit Personen bewältigt, die im allgemeinen Berufsleben nicht oder nur sehr eingeschränkt einsetzbar sind. Man empfand

diese Kopplung zwischen Schutz unserer Umwelt und Förderung hilfsbedürftiger Menschen besonders wohltuend.

Unterschiedliche Akzeptanz einzelner Handwerker sah ein weiterer Referent bei Projekten, selbständige Handwerker und deren Mitarbeiter in die Probleme des Umweltschutzes einzuführen und insbesondere beim Recycling von Gewerbemüll Know-how anzubieten. Trotz eines attraktiven Angebots und einer gelungenen Werbung waren das Interesse der Firmenchefs und die Teilnahme ihrer Mitarbeiter an dieser Maßnahme nicht so ganz zufriedenstellend. Möglich, daß schon bald rechtliche Regelungen mit entsprechenden Auflagen an die Betriebe dieses Interesse in erheblichem Maße wecken werden.

Man verläßt eine solche Tagung mit mehr Fragen, als Antworten gegeben werden konnten. Kann es eine sinnvolle Abgrenzung der Aufgaben von Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildung noch geben? Steht der Berufsschule nicht gemessen an den Einflußmöglichkeiten der betrieblichen Partner Gewerkschaft und Arbeitgeberverband, der Kulturföderalismus entgegen? Kann man ihn durch bundesweite Arbeitsgemeinschaften überbauen? Haben Ausbilder und Berufsschullehrer nicht als schier unlösbare Aufgabe sich in Autodidaktik dem rasend schnell fortschreitenden Stand der Technik anzupassen? Wer könnte Träger und auch Finanzier einer bundesweiten Lehrerfortbildung und -begegnung sein?

Probleme erkannt zu haben ist aber Voraussetzung, sie auch zu lösen. Initiative ist gefragt. Das „Bremer Symposium“ war eine solche!

Bundesverband Deutscher Berufsausbilder besucht das BIBB

Reinhard Selka

Anlässlich einer Bundestagung verabschiedete der Bundesverband Deutscher Berufsausbilder (BDBA) seine „Bad Kreuznacher Erklärung“ zum Thema Ausbildung der Ausbilder. Mit der Übergabe an den Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung machte der Vorstand des Verbandes seinen Anspruch geltend, die berufsständischen Interessen von Ausbilderinnen und Ausbildern stärker in den Vordergrund der berufsbildungs-politischen Debatte zu stellen.

Der BDBA begrüßt die Aktivitäten des Bundesinstituts und seines Hauptausschusses zur Neuordnung der Ausbilderqualifizierung,

kann jedoch nicht nachvollziehen, warum die lange notwendige Anpassung der 20 Jahre alten Ordnungsmittel noch nicht erfolgt ist und die Prüfungsordnung ausklammern soll. Es steht für den Verband außer Frage, daß die Vorbereitungslehrgänge gerade unter den Anforderungen an moderne Berufsausbildung in einer neuen Qualität und Quantität durchgeführt werden müssen. Es gelte zu überlegen, ob der Nachweis von 160 Stunden Kurslänge nicht als Mindestvoraussetzung für Prüfungen festzuschreiben sei. Auch bezüglich der eingesetzten Prüfungsmittel und -verfahren gelte es, auf den Stand der berufs- und erwachsenenpädagogischen Diskussion und Praxis zu gelangen, was durch Überlegungen über eine zentrale Prüfungsaufgabenstelle nicht erreicht werden könne.

Der Bundesverband und der Generalsekretär stimmten darin überein, daß die Berufsgruppe der Ausbilderinnen und Ausbilder im besonderen Maße der ständigen Weiterbildung bedürfen. Der Verband würde deshalb eine gesetzliche Regelung begrüßen.



Mehr Teilnehmer und Teilnehmerinnen am Fernunterricht — Ergebnisse der freiwilligen Fernunterrichtsstatistik 1990

Uwe Storm

Betrachtet man die Entwicklung der Teilnehmerzahlen¹ im Fernunterricht in der Bundesrepublik Deutschland vom ersten Jahr der Erhebung (1983) bis heute (1990), so kann man für die zurückliegenden Jahre drei Zeiträume deutlich unterscheiden:

- Von 1983 bis 1986 steigt die Zahl kontinuierlich von ca. 80 000 auf 100 000 Teilnehmer an.
- Zwischen 1986 und 1989 bewegt sich die Zahl der Teilnehmer Jahr für Jahr um 100 000.

- Nach der Vereinigung beider deutscher Staaten stieg die Zahl sprunghaft an. Zum Stichtag 31. 12. 1990 wurden ca. 140 000 Personen ermittelt, die am Fernunterricht teilnahmen (vgl. Tabelle); hochgerechnet sind es ungefähr 150 000, da wiederum nicht alle Fernlehrinstitute gemeldet hatten.

Das bedeutet eine Steigerung gegenüber dem Vorjahr um 47 Prozent, die vor allem durch die hinzukommende Nachfrage aus den neuen Bundesländern von mehr als 30 000 Teilnehmern (33 Prozent), aber auch durch eine im Vergleich zum Vorjahr gewachsene Nachfrage (14 Prozent) in den alten Bundesländern verursacht wurde. Insgesamt hat sich damit die Nachfrage seit der ersten statistischen Erhebung im Jahre 1983 nahezu verdoppelt.

Bei allen Themenbereichen — mit Ausnahme der Geisteswissenschaften — sind Zunahmen zwischen 15 und 70 Prozent zu ver-

zeichnen.² Damit weisen diese Bereiche auch die absolut höchste Teilnehmerzahl seit Beginn der freiwilligen Fernunterrichtsstatistik auf. Teilnehmer aus den neuen Bundesländern belegten insbesondere Fremdsprachen- und Wirtschaftskurse, also Bereiche mit einem hohen Nachholbedarf. Jeder zweite von ihnen hat sich für einen Fernlehrgang „Wirtschaft und kaufmännische Praxis“ entschieden.

Die Tabelle zeigt, daß der Bereich „Wirtschaft und kaufmännische Praxis“ am stärksten nachgefragt wird (ca. 35 Prozent). Rechnet man die Teilnehmer aus den Bereichen „Sprachen“ und „Naturwissenschaften und Technik“, die aus beruflichen Gründen einen Fernlehrgang belegt haben, sowie die angehenden Techniker und Betriebswirte hinzu, bilden sich wiederum weit mehr als die Hälfte aller Fernunterrichtsteilnehmer beruflich weiter.

Tabelle: Teilnehmer an Fernlehrgängen 1990 nach Themenbereichen, Geschlecht und Alter

Themenbereich	Merkmal	Ins-gesamt	Teilnehmer ¹							
			Davon							
			männ-lich	weib-lich	Geschlecht un-bekannt	bis 25 Jahre	25 bis 30 Jahre	30 bis 35 Jahre	35 und mehr Jahre	Alter un-bekannt
Sozialwissenschaften	Anzahl	4 361	1 428	1 214	1 719	447	468	465	1 217	1 764
	Prozent	3,1	32,7	27,8	39,4	10,3	10,7	10,7	27,9	40,4
Pädagogik/Psychologie	Anzahl	3 711	1 715	1 996	—	757	685	667	1 389	213
	Prozent	2,7	46,2	52,8	—	20,4	18,5	18,0	27,5	5,7
Geisteswissenschaften	Anzahl	2 737	1 027	1 710	—	330	646	590	1 113	58
	Prozent	2,0	37,5	62,5	—	12,1	23,6	21,6	40,7	2,1
Sprachen	Anzahl	19 900	9 490	10 354	56	5 173	4 015	3 361	7 115	236
	Prozent	14,3	47,7	52,0	0,3	26,0	20,2	16,9	35,8	1,2
Wirtschaft und kaufmännische Praxis	Anzahl	48 325	26 109	18 783	3 433	7 940	9 427	8 931	14 698	7 329
	Prozent	34,7	54,0	38,9	7,1	16,4	19,5	18,5	30,4	15,2
Mathematik, Naturwissenschaften und Technik	Anzahl	17 960	15 065	2 893	2	3 315	3 427	2 440	3 107	5 671
	Prozent	12,9	83,9	16,1	—	18,5	19,1	13,6	17,3	31,6
Freizeit, Gesundheit, Haushaltsführung	Anzahl	11 781	3 679	5 529	2 573	2 350	1 896	1 451	3 647	2 437
	Prozent	8,5	31,2	46,9	21,8	19,9	16,1	12,3	40,0	20,7
Schulische und sonstige Lehrgänge (Schulabschlüsse Techniker, BWL)	Anzahl	30 353	24 106	5 927	320	9 693	11 497	5 080	3 050	1 033
	Prozent	21,8	79,4	19,5	1,1	31,9	37,9	16,7	10,0	3,4
Insgesamt	Anzahl	139 128	82 619	48 406	8 103	30 005	32 061	22 985	35 336	18 741
	Prozent	100,0	59,4	34,8	5,8	21,6	23,0	16,5	25,4	13,5

¹ erfaßt wurden rund 90 % aller Teilnehmer an Fernlehrgängen

Quelle: Statistisches Bundesamt, Freiwillige Fernunterrichtsstatistik 1990

Die Angebotsseite entspricht in etwa der Nachfrage, wie die folgende Abbildung zeigt.

Von den im Jahre 1990 insgesamt 953 Fernlehrgängen haben ungefähr 60 Prozent berufsbildende Inhalte, d. h., das berufsbildende Angebot überwiegt. Vergleicht man Nachfrage und Angebot, so erkennt man neben der o. g. Übereinstimmung lediglich, daß auf der Nachfrageseite der Schwerpunkt „Wirtschaft und kaufmännische Praxis“ noch stärker ausgeprägt ist als die Zahl der angebotenen kaufmännischen Fernlehrgänge vermuten läßt.

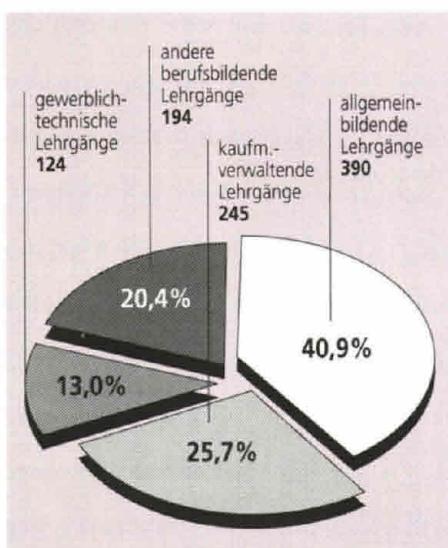
Während in den vergangenen Jahren jede/r Dritte angab, sich im Fernunterricht auf eine staatliche bzw. öffentlich-rechtliche Prüfung vorzubereiten, war es im Jahre 1990 nur noch etwa jede/r Vierte (28 Prozent). Der Rückgang wurde vor allem durch die Teilnehmer aus den neuen Bundesländern bewirkt, die sich überwiegend in Lehrgänge mit einer Dauer zwischen sechs und zwölf Monaten einschrieben, die nicht auf die obengenannten Prüfungen vorbereiten.

Der Anteil der Frauen beträgt erstmals deutlich mehr als ein Drittel (wenn man die Prozentzahl aus der Tabelle „Geschlecht unbekannt“ proportional verteilt, sind es 37 Prozent).

Überdurchschnittlich sind Frauen weiterhin in den Bereichen „Pädagogik/Psychologie“, „Geisteswissenschaften“, „Sprachen“, „Freizeit, Gesundheit, Haushaltsführung“, erstmals aber auch in „Wirtschaft“ vertreten. Unterdurchschnittlich ist ihre Teilnahme bei „Sozialwissenschaften“, „Naturwissenschaften/Technik“ sowie „Schulische Abschlüsse incl. Techniker und Betriebswirte“. Im zuletzt genannten Bereich ist die „Männer-Quote“ (beinahe 80 Prozent) auf die nach wie vor hohe Zahl von männlichen Teilnehmern an Techniker-Fernlehrgängen zurückzuführen.

Zum Alter machten 1990 mehr als 85 Prozent Angaben. Etwa die Hälfte davon sind

**Abbildung: Angebote privater
Fernlehrinstitute 1990**



nicht älter als 30 Jahre, 70 Prozent nicht älter als 35 Jahre. 1989 betragen die entsprechenden Angaben knapp 60 Prozent bzw. 80 Prozent. Die älteren Jahrgänge sind also diesmal stärker vertreten. Das wird besonders deutlich in zwei Bereichen, wenn man die Zahlen von 1989 und 1990 miteinander vergleicht: Wirtschaft: 1989: 18 Prozent, 1990: ca. 30 Prozent über 35 Jahre
Sprachen: 1989: 30 Prozent, 1990: ca. 36 Prozent über 35 Jahre

Hier sind Teilnehmer aus den neuen Bundesländern besonders stark vertreten — fast 75 Prozent der bereits genannten über 30 000. So liegt die Vermutung nahe, daß sie diese Altersverschiebung bewirkt haben. Die Notwendigkeit des Erwerbs zusätzlicher Qualifikationen für Arbeitsplätze in marktwirtschaftlich geführten Unternehmen — und dazu gehören insbesondere betriebswirtschaftliche und fremdsprachliche Kenntnisse — führt zu einer im Vergleich zu den alten Bundesländern höheren Teilnahmequote von über 35jährigen Teilnehmern.

Anmerkungen:

¹ Der Begriff „Teilnehmer“ steht im folgenden für Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

² Vgl. Berufsbildungsbericht 1991, S. 132

Umschulung — ein Weg zur Verbesserung der beruflichen Situation von Frauen? Ergebnisse einer Fachtagung

Irina Dinter

Am 24. und 25. 10. 1991 fand im BIBB eine Fachtagung der Modellversuchsreihe „Berufliche Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“ statt. An der Tagung, die unter dem Thema stand „Umschulung — ein Weg zur Verbesserung der beruflichen Situation von Frauen?“, nahmen die Projektleiter und -leiterinnen sowie die wissenschaftlichen Begleitpersonen der frauenspezifischen Modellversuche teil.

Der Modellversuchsreihe, die 1984 begann und 1994 abgeschlossen sein wird, gehören 13 Modellversuche an, die an elf Standorten des (alten) Bundesgebietes durchgeführt werden.¹ Gemeinsam ist den Modellversuchen, daß der Umschulung in qualifizierte Ausbildungsberufe eine ca. sechsmonatige Vorberichtungsphase vor- und eine ebenfalls sechs-

monatige Nachbetreuungsphase nachgeschaltet ist. Weiterhin beinhalten alle Modellversuche eine sozialpädagogische Begleitung sowie Förder- und Stützangebote. Bis zum Juni 1991 nahmen 982 Personen, davon 56 Prozent Frauen und 44 Prozent Männer an der Reihe teil.²

Ein besonderer Schwerpunkt der Reihe liegt auf der Entwicklung und Erprobung innovativer beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen für Frauen, die

- über keine bzw. über keine abgeschlossene Berufsausbildung oder über berufliche Qualifikationen, die auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr verwertbar sind, verfügen;
- langzeitarbeitslos bzw. nicht erwerbstätig sind,
- die Familienphase beendet haben und wieder in den Beruf zurückkehren wollen oder/und
- Sozialhilfeempfängerinnen und alleinerziehend sind.

Die konzeptionellen Ansätze und Fragestellungen dieser frauenspezifischen Modellversuche — insgesamt sieben der Reihe — berücksichtigen sowohl die arbeitsmarktspezifischen Schwierigkeiten der Zielgruppen, als auch die Besonderheiten der Erwerbsbiographien und die Problematiken der Lebenssituationen der Frauen.

Die Fachtagung im Herbst 1991 resümierte die Ergebnisse und Erfahrungen dieser Modellversuche unter dem Thema „Umschulung — ein Weg zur Verbesserung der beruflichen Situation von Frauen?“.

Charakteristika der Teilnehmerinnenstruktur und der Erwerbsbiographien der Teilnehmerinnen

Ausgehend von den sozistrukturellen Daten der Teilnehmerinnen, läßt sich feststellen, daß die teilnehmenden Frauen vorwiegend

- im Alter zwischen 20 und 30 Jahre sind,
- die Hauptschule abgeschlossen haben,
- über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen,

• ein Kind oder mehrere Kinder haben, für deren Erziehung sie allein zuständig sind. Damit ist jedoch nicht der „Prototyp“ einer Teilnehmerin, z. B. einer Berufsrückkehrerin beschrieben, zu unterschiedlich sind die Lebenszusammenhänge und Biographien der Frauen, zu heterogen die Teilnehmerinnengruppen.

Kennzeichnend für die Erwerbsbiographien der Teilnehmerinnen sind Ambivalenzen zwischen beruflicher und familiärer Orientierung, Unterbrechungen der Berufs- bzw. Erwerbstätigkeiten sowie Arbeitserfahrungen vorwiegend in ungeschützten Beschäftigungsverhältnissen als An- und Ungernte. Die Erwerbsverläufe der meisten Teilnehmerinnen sind stark durch die Ausrichtung an familiäre Belange geprägt. Die daraus resultierenden Ambivalenzen zwischen familiärer und beruflicher Orientierung wirken sich individuell durchaus unterschiedlich aus, führen jedoch häufig dazu, daß eigene berufliche Interessen und Pläne zurückgestellt werden. Dies zeigt sich u. a. darin, daß schulische Abschlüsse oft erst in einem zweiten Anlauf nachgeholt und Berufsausbildungen in der Mehrzahl abgebrochen oder gar nicht begonnen werden.

Deutlich erkennbar ist die Veränderung der Lebensentwürfe bei verschiedenen Generationen. War die Einstellung zur Erstausbildung und zum Beruf von Frauen der Altersgruppe ab 35 Jahre in der Tendenz durch gesellschaftliche Vorstellungen wie „Mädchen heiraten sowieso“ bestimmt, so gewinnt für jüngere Frauen der Beruf und vor allem eine qualifizierte Ausbildung stärker an Bedeutung. In der Berufswahl für die Erstausbildung zeigen sich jedoch zwischen älteren und jüngeren Frauen keine wesentlichen Unterschiede; das Spektrum ist sehr eng und im wesentlichen auf die typischen Frauenberufe eingeschränkt.

In diesem Zusammenhang betonten die Tagungsteilnehmer und -teilnehmerinnen die Notwendigkeit eines pädagogisch unterstützten Berufsfundungsprozesses vor der Umschulung, der die Unterstützung bei der Ent-

wicklung beruflicher Perspektiven, bei der Planung des weiteren Berufs- und Lebenswegs aber auch bei der Strukturierung des alltäglichen Tagesablaufs während der Maßnahme beinhaltet.

Die Dauer der meist familiär bedingten Unterbrechung(en) der Berufs- bzw. Erwerbstätigkeit ist individuell unterschiedlich lang, in der Tendenz zeichnet sich eine Verkürzung der Unterbrechung bei jüngeren Frauen ab. Besonders Frauen unter 30 Jahren, vor allem alleinerziehende Frauen mit kleinen Kindern, wollen die Umschulungen als Chance nutzen, um wieder — oder auch zum ersten Mal — in den Beruf einzusteigen. Häufig liegen finanzielle Notwendigkeiten vor, die zu einer Umschulung führen. Mit der Aussicht, einen anerkannten Berufsabschluß zu erwerben, ist für die Frauen die Möglichkeit verbunden, eine qualifizierte und besser bezahlte Berufstätigkeit zu finden.

Fast alle Teilnehmerinnen waren zwischen Schulabschluß und Umschulungsbeginn erwerbstätig. Ausschließliche Familienarbeit und „berufliche Abstinenz“ auf längere Zeit ist selten der Fall. Die sogenannte Familienphase ist meistens mit Erwerbstätigkeit verbunden, die oft diskontinuierlich, mit wechselnden Arbeitsplätzen und in ungeschützten Beschäftigungsverhältnissen ausgeübt wird. Resümierend wurde auf der Tagung festgestellt, daß sich das klassische „Drei-Phasen-Modell“ mit einer jahrelangen, durch die Familienphase bedingten Unterbrechung keineswegs als einheitliches Muster vorfinden läßt, denn die Lebensentwürfe und Erwerbsbiographien der Teilnehmerinnen sind weitaus differenzierter.

Fördernde und hemmende Faktoren beim Übergang in die Erwerbstätigkeit nach Abschluß der Maßnahmen

Der Erfolg der Teilnehmerinnen an den Abschlußprüfungen ist ausgesprochen positiv. So bestanden 94 Prozent der Prüfungsteil-

nehmerinnen die Prüfung. Auch die Berufseinmündung verlief für die meisten Frauen, die erfolgreich an den Prüfungen teilnahmen, sehr positiv. 81 Prozent dieser Frauen konnten eine Arbeit aufnehmen und die meisten von ihnen (knapp 90 Prozent) sind entsprechend ihrem Umschulungsabschluß beschäftigt.

Auf der Tagung wurden verschiedene Faktoren, die den Prozeß der Eingliederung in das Berufsleben fördern, hervorgehoben. Besonders wichtig ist ein Bewerbungstraining während der Nachbetreuungsphase. Häufig wurden die Teilnehmerinnen auch von den Betrieben übernommen, in denen sie ein Betriebspraktikum oder die gesamte Ausbildung absolviert hatten. Besonders bedeutend für den erfolgreichen Übergang sind weiterhin Kooperationen der Träger mit Betrieben und der Arbeitsverwaltung.

Als hemmender Faktor der Eingliederung wurde besonders eine Verschlechterung der regionalen Arbeitsmarktlage angesehen. Weiterhin behindern oft Arbeitszeiten und -bedingungen, die sich mit den Aufgaben der Kinderbetreuung nicht vereinbaren lassen, den Übergang in die Berufstätigkeit.

Zielgruppenadäquat gestaltete Umschulungen, so das Fazit der Tagung, sind ein Weg zur Verbesserung der beruflichen Situation von Frauen. Darüber hinaus ist es jedoch dringend geboten, weitere Angebote und Maßnahmen für diese Zielgruppe, z. B. Weiterbildungsberatungsstellen, Aufstiegsfortbildungen oder Berufsvorbereitungsmaßnahmen zu entwickeln und weiter auszubauen.

Anmerkungen:

¹ Die Ergebnisse der Modellversuchsreihe werden in einer eigenen Materialienreihe veröffentlicht. Die Reihe umfaßt z. Z. 49 Praxisberichte. Sie können beim BIBB, Abteilung 4.2, angefordert werden. Tel.: 0 30/86 83-2 87.

² Dinter, I.: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Modellversuchsträger der Modellversuchsreihe „Berufliche Qualifizierung von Erwachsenen . . .“. Überblick über die TeilnehmerInnenentwicklung, den Prüfungserfolg und die Vermittlungsquoten. Internes Arbeitspapier, BIBB Berlin, August 1991. Alle weiteren Zahlenangaben sind ebenfalls Ergebnisse dieser Befragung.

nen läßt, bestehen für Frauen mehr Bindungen als für Männer, wenngleich auch nicht endgültig erklärbar, ob es sich im Einzelfall um angelegte Fesseln oder eigene Verstrickungen handelt. Die Befragungsergebnisse weisen eindrucksvoll nach, daß aus der temporären Freistellung junger Mütter von den alltäglichen Anforderungen der Erwerbsarbeit eine „lebenslange“ Orientierung an Heim und Herd für sie daraus hingegen nicht mehr erwächst. Die Verschiebungen in der weiblichen Normalbiographie zugunsten der Erwerbsarbeit bei gleichzeitiger Realisierung eines Kinderwunsches treten nicht nur dadurch auf, daß fast alle Frauen einen beruflichen Abschluß vor der Geburt des Kindes besaßen.

Weibliche Lebensmodelle im Wandel

Helga Foster

„Du bist als Frau um einiges mehr gebunden als der Mann.“

Die Auswirkungen der Geburt des ersten Kindes auf die Lebens- und Arbeitsplanung von Müttern und Vätern.

Gisela Notz. Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 1991

Liest man die als Längsschnittuntersuchung über drei Phasen angelegte Studie, die auf Befragungsergebnissen von Gesprächen mit 28 Paaren und zwei Alleinerziehenden vor und nach der Geburt des ersten Kindes basiert, aus bildungspolitischem Blickwinkel, dann finden sich eine Fülle von Informationen über die im Kontext von Ausbildung und Beruf sonst meist ausgeblendeten Details innerfamiliärer Bedingungen und deren Rückwirkungen auf die Berufssituation von Frauen.

Schlagwörter wie „Doppelbelastung“ gestern zwar seit langem durch die einschlägige Literatur, ohne daß jeweils genau bestimmbar wäre, mit welchen Anteilen Berufarbeit und Familienarbeit zur Gesamtbelastung der Frauen beiträgt. Wie bereits der Titel erken-

Vielmehr existieren bei der hier gewählten Gruppe von Frauen und Männern mit beruflichem Abschluß Ansätze eines neuen Partnerschaftsverständnisses (S. 144), auch wenn finanzielle Überlegungen diese nicht unerheblich befördern. Die Realisierung des Kinderwunsches geschieht weniger zufällig, sondern stellt sich als gemeinsame zwischen den Partnern getroffene Entscheidung heraus. Daß der Pflegeauftrag für das Kind selbst bei den überwiegend während der Babyphase im Erziehungsurlaub (S. 172) befindlichen Müttern an sie und nicht an die Partner geht, liegt nicht nur an der Haltung der Väter, sondern nach Aussage der Autorin daran, daß keine Versorgungseinrichtungen für Kleinkinder vorhanden sind.

Nach Ende des Erziehungsurlaubs spielen sowohl finanzielle als auch qualifikatorische Gründe eine Rolle, ob die Frau sich zur Rückkehr ins Erwerbsleben entscheidet. Als Lebensperspektive erkennen diese Frauen das „Hausfrauen- und Mutterdasein“ für sich nicht mehr an. Einst erworbene Qualifikationen wollen die Frauen nicht im Dreipersonen-Haushalt mit seinen überwiegend repetitiven und reduzierten Anforderungen verkümmern lassen. Ökonomische Unabhängigkeit, wenigstens aber eigenes Geld zur

Verfügung zu haben, bis hin zu Überlegungen der eigenen Alterssicherung, stellen neben aktuellen finanziellen Notwendigkeiten eine sehr starke Begründung für die Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit der Mütter dar.

Erworbbene berufliche Qualifikation bildet zwar Anlaß für die meisten Frauen, die Vorstellung vom Mutter- und Hausfrauendasein für sich abzulehnen, die Realität geschlechtspezifischer Arbeitsteilung in Familie und Beruf setzt dem Wunsch der Frauen nach Vereinbarkeit von Berufs- und Familienarbeit jedoch Grenzen. Nur sechs der insgesamt 28 befragten Mütter kehrten in eine Vollzeiterwerbsarbeit nach dem Erziehungsurlaub zurück. Das typische Modell der Teilzeitarbeit für die Frau mit Kleinkind wurde von 10 Frauen akzeptiert, zehn weitere waren entweder längerfristig beurlaubt oder ohne Arbeitsverhältnis (S. 186), zur Hälfte jedoch unfreiwillig.

Konfliktreich, so meint die Autorin, ist und bleibt für Frauen die Mutterschaft, solange weder die Gesellschaft noch die Männer als Väter anerkennen, daß weibliche Berufssarbeit der männlichen gleichzusetzen ist. Die restriktiven Arbeitsmarktbedingungen verschärfen die nach wie vor Frauen benachteiligte Situation.

In Ermangelung öffentlicher Aktivitäten greifen die Frauen jedoch zunehmend dort an, wo sie Erfolgsschancen bei der Realisierung ihrer Autonomiebestrebungen unmittelbar einlösen können, nämlich beim Partner und Vater des gemeinsam gewünschten Kindes. Den vornehmlich an sie ergangenen Erziehungsauftrag für das Kind dehnen die meisten Frauen auf die Väter aus und führen ihn teils liebevoll, teils mit weiblicher List an jene Aufgaben heran, von denen stark beruflich engagierte Männer vorangegangener Generationen abends nur die „Endprodukte“, die saubere Wohnung, das bettfertige Kind und die gebügelten Hemden, kannten. Da-

durch verliert der nach wie vor bei einigen Männern vorhandene Stolz darauf, Familienernährer zu sein zugleich seinen Sinn, weil zu diesem Bild kein Windeln wechseln, kein Staubsaugen oder gar Bügeln paßt.

Wandelt sich graduell das innerfamiliäre Verhältnis zwischen Mann und Frau, so herrschen in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt Zustände wie in „alten Zeiten“. Vor allem in Klein- und Mittelstädten scheint das Bild der erwerbstätigen Mutter noch immer zu den Schreckensvisionen der Einwohner und ihrer Politiker zu gehören. Anders ist der hier herrschende, eklatante Mangel, ja das Fehlen von Krippen- und Kindergartenplätzen kaum zu erklären. Dieser fast durchgängig von allen Befragungspersonen erfahrene Mangel verursacht Zwänge zur karrierebremsenden und qualifikationsreduzierenden Teilzeitarbeit. Daß dies selbst auf jene Männer abschreckend wirkt, die anderenfalls den Erziehungsauftrag für das Kind mit der Mutter teilen wollten, zeigt, wie weit schon die individuellen von den gesellschaftlichen Vorstellungen auseinanderklaffen.

Zufrieden sind die Frauen mit ihrer zweitklassigen Berufssituation nicht. Diese Unzufriedenheit, das erkennen die Partner sehr deutlich, beinhaltet erhebliches Gefährdungspotential für Partnerschaft und Familie. Die allgemein hohen Scheidungsraten belegen diese Befürchtungen.

Ein möglicher Ausweg aus dem Dilemma ist nicht unbekannt: Verzicht auf Kinder zugunsten der Berufssarbeit der Frau, aber auch für eine zufriedenstellende Partnerschaft. Eine wachsende Zahl jüngerer Paare nimmt diesen Verzicht ja schon heute in Kauf.

Lösungsvorschläge, wie sie Gisela Notz aus den Aussagen der befragten Elternpaare ableitet, liegen in der grundlegenden Reorganisation der Arbeitszeit auf den Sechs-Stunden-Tag, in der Aufhebung der geschlechtspezifisch-hierarchischen Arbeitsverteilung

und darin, das gesellschaftliche und berufliche Werte- und Zuweisungssystem zu entpantriarchisieren. Dies gilt auch für das Berufsbildungssystem mit seinen geschlechtsselektierenden Fallen. Daß Väter Erziehungs- und Kinderpflegeabsichten und Mütter Berufs- und Karriereambitionen hegen, macht als Realisierungsabsicht bislang an den Türen von Bildungsplanung und -politik halt. Wenn aber der „Sinn des Lebens“ für Frauen nicht nur und für Männer auch in Mutter- bzw. Vaterschaft gesehen wird, dann liegt die Sinngebung offensichtlich für beide sowohl in der Familien- als auch in der Berufssarbeit. Daran sollte gedacht werden, wenn es um die Zukunft der beruflichen Bildung geht.

NEUER AUTOREN

IMPRESSIONUM

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

21. Jahrgang
Heft 3
Mai 1992

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär, Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, und
Friesdorfer Straße 151—153, W-5300 Bonn 2

REDAKTION

Henning Bau (verantwortl.), Karin Elberskirch
Berlin, Telefon (0 30) 86 83-2 40/2 19

BERATENDES REDAKTIONSGREMMIUM

Dietrich Harke, Ursula Hecker,
Dr. Joachim Reuling, Rita Stockmann

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin
Abdullah/Blaumeiser

VERLAG

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

ERSCHEINUNGSWEISE + BEZUGSPREISE

Zweimonatlich
Einzelheft 12,— DM
Jahresabonnement 47,50 DM
Auslandsabonnement 56,— DM
zuzüglich Versandkosten

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich
geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

MANUSKRIPTE + BEITRÄGE

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung
der Redaktion als angenommen; unverlangt
eingesandte Rezensionsexemplare werden
nicht zurückgesandt. Namentlich gezeichnete
Beiträge stellen nicht unbedingt die
Meinung des Herausgebers dar.

FRIEWALD BRACHT

Volkswagen AG
Postfach 10 36 60
W-3500 Kassel

IRINA DINTER

GÜNTER KÜHN

REINHARD SELKA

CAROLA UHLIG

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
W-1000 Berlin 31

JOHANNES KOCH

Friedrichsdorfer Büro
für Bildungsplanung
An der Schölke 5
W-3320 Salzgitter

RUDOLF PLANK

Universität Bremen
Postfach 33 04 40
W-2800 Bremen 33

KARIN SCHITTENHELM

Gleditzstraße 68
W-1000 Berlin 30

HANS-HERMANN SCHMITZ

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Kreisgruppe Lippe
Freiligrathstraße 22
Postfach 14 65
W-4930 Detmold

RALF SELBACH

Akademie-Leiter bei der
Arbeitsgemeinschaft zur Förderung
der Partnerschaft in der Wirtschaft
(AGP) e. V.
Landgraf-Karl-Straße 2
W-3500 Kassel

ISSN 0341—4515

BIBB 2. Fachkongreß

Bundesinstitut für Berufsbildung · Berlin 9.-11. Dezember 1992

Neue Berufe – Neue Qualifikationen

Entwicklungstendenzen und Lösungswege
für die Berufsbildungspraxis in Ost und West
im Internationalen Congress Centrum Berlin (ICC)
mit kongreßbegleitender Ausstellung
„Multimediales Lernen in der Praxis“



Die demographischen, technischen und wirtschaftlichen Veränderungen in Europa erfordern auch in der Berufsbildung neue Perspektiven und Lösungen.
Mit dem 2. Fachkongreß wird deshalb der 1988 begonnene intensive Erfahrungsaustausch über „Neue Berufe – Neue Qualifikationen“ fortgesetzt.

Inhaltliche Schwerpunkte des Kongresses:

1. Erkenntnisse und Erfahrungen mit den neuen Ausbildungsordnungen und -konzepten.
2. Das Wechselverhältnis zwischen Aus- und Weiterbildung und die Erfahrungen mit der Entwicklung und Erprobung von Fortbildungsgängen und -berufen.

3. Betriebliche Lehr-/Lernkonzepte und die Qualifizierung des Aus- und Weiterbildungspersonals; Diskussion der Weiterentwicklung der beruflichen Lernerfolgskontrollen und Prüfungen.
4. „Umweltschutz“ und „Personenbezogene Dienstleistungen im Gesundheits- und Sozialwesen.“
5. Forum „Multimediales Lernen“ und die thematisch in den Kongreß einbezogene Ausstellung „Multimediales Lernen in der Praxis“.



BIBB 2. Fachkongreß



Bundesinstitut für Berufsbildung
Berlin 9.-11. Dezember 1992

Antwortcoupon bitte ausschneiden und einsenden an:

Bitte senden Sie mir Informationsmaterial zum BIBB-Kongreß

Tel. (0 30) 86 83-5 40

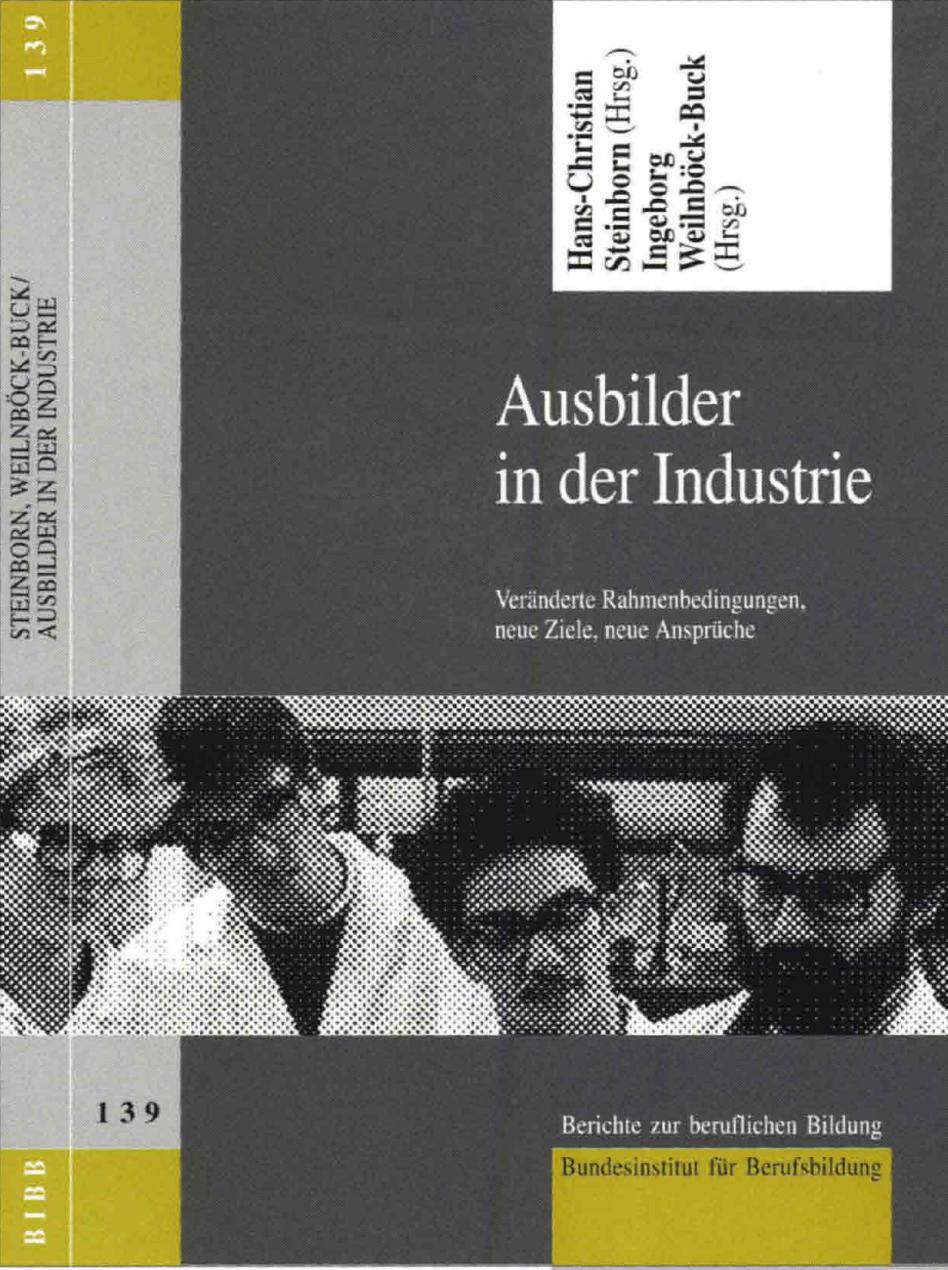
Name: _____

Bundesinstitut für Berufsbildung
Tagungsbüro Fachkongreß 92
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31

Firma/Institution: _____

Straße: _____

PLZ/Ort: _____



**HANS-CHRISTIAN STEINBORN,
INGEBORG WEILNÖCK-BUCK
(HERAUSGEBER)**

AUSBILDER IN DER INDUSTRIE

VERÄNDERTE RAHMENBEDINGUNGEN, NEUE ZIELE,
NEUE ANSPRÜCHE

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 139,

Berlin, 1992, 292 Seiten, 25,00 DM,
ISBN 3-88555-464-X

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung - K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3, D-1000 Berlin 31,
Telefon: (030) 8683-520/516,
Telefax: (030) 8683-455

In der Studie werden Situation und Qualifikation von Ausbildern in der Industrie angesichts veränderter Rahmenbedingungen, neuer Ziele und neuer Ansprüche dargestellt und analysiert. Im einzelnen beinhaltet die Studie drei Schwerpunkte:

- Eine empirische Untersuchung über Bedarf und Angebot an berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung
- Dimensionen des Wandels, Entwicklungsperspektiven und konzeptionelle Überlegungen einschließlich Vorschläge zur pädagogischen Weiterbildung haupt- und nebenberuflicher Ausbilder und Ausbilderinnen
- Innovative Konzepte aus der Berufsbildungspraxis.